

**Mauro Rogério de Almeida Vieira  
José Araújo Amaral  
Francisco das Chagas Silva Souza**  
(Organizadores)

# **EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

---

REFLEXÕES MULTIFACETADAS



editora**ifrn**

Mauro Rogério de Almeida Vieira  
José Araújo Amaral  
Francisco das Chagas Silva Souza  
(Organizadores)

# EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

REFLEXÕES MULTIFACETADAS



editora**ifrn**

Natal, 2021

Presidente da República  
**Jair Messias Bolsonaro**

Ministro da Educação  
**Abraham Weintraub**

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Ariosto Antunes Culau**

---



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rio Grande do Norte

Reitor  
**Wyllys Abel Farkatt Tabosa**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação  
**Márcio Adriano de Azevedo**  
Coordenadora da Editora IFRN  
**Kadyja Karla Nascimento Chagas**

---

## **Conselho Editorial**

### **Conselho Editorial**

Emanuel Neto Alves de Oliveira  
Danila Kelly Pereira Neri  
Luciana Maria Araujo Rabelo  
Neyvan Renato Rodrigues da Silva  
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira  
Marcelo Nunes Coelho  
Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Claudia Pereira de Lima Parente  
Lenina Lopes Soares Silva  
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite  
Miler Franco D Anjour  
Marcio Monteiro Maia  
Jean Leite Tavares  
Renato Samuel Barbosa de Araujo  
Rebeka Caroca Seixas  
Emiliana Souza Soares  
Avelino Aldo de Lima Neto

Rodrigo Luiz Silva Pessoa  
Gabriela Dalila Bezerra Raulino  
Paulo Pereira da Silva  
José Everaldo Pereira  
Annaterra Teixeira de Lima  
Marcus Vinícius Duarte Sampaio  
Samuel de Carvalho Lira  
Ana Lúcia Sarmento Henrique  
Diogo Pereira Bezerra  
Sílvia Regina Pereira de Mendonça  
Elizomar de Assis Nobre  
Cláudia Batestin  
Mária da Conceição de Almeida  
Julie Thomas

---

### **Projeto Gráfico, Diagramação e Capa**

Charles Bamam Medeiros de Souza

### **Revisão Linguística**

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: Editora IFRN

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para *download* em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>



### **Contato**

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.

CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: [editora@ifrn.edu.br](mailto:editora@ifrn.edu.br)





Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

E24 Educação e contemporaneidade : reflexões multifacetadas [livro eletrônico] / Mauro Rogério de Almeida Vieira, José Araújo Amaral, Francisco das Chagas Silva Souza (organizadores). – Natal : IFRN, 2021. 422 p. ; PDF

**Bibliografia.**

ISBN: 978-65-86293-36-4

1. Estudos de pós-graduação. 2. Educação integrada. 3. Pedagogia prática. I. Vieira, Nascimento, Mauro Rogério de Almeida. II. Amaral, José Araújo. III. Souza, Francisco das Chagas Silva. IV. Título.

IFRN/SIBi

CDU 378

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
PREFÁCIO.....	14
<b>CAPÍTULO 1</b> REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO IFRN/CAMPUS MOSSORÓ.....	24
Magna Lidiane Borges de Souza Marinézio Gomes de Oliveira	
<b>CAPÍTULO 2</b> O PAPEL DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA JUNTO AOS ALUNOS DO CURSO DE EDIFICAÇÕES DO IFRN-CAMPUS MOSSORÓ.....	44
Antonia Camila de Araújo Gomes Elvira Fernandes de Araújo Oliveira	
<b>CAPÍTULO 3</b> EDUCAÇÃO AMBIENTAL HÍDRICA EM ESCOLAS DE MOSSORO/RN: ANÁLISE DO PROGRAMA “CAERN NAS ESCOLAS” ...	65
Izilmara Cristina Lopes de Medeiros José Araújo Amaral	
<b>CAPÍTULO 4</b> O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS SURDOS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E NARRATIVAS FORMATIVAS.....	89
Cibely Alexandre de Lima Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes	
<b>CAPÍTULO 5</b> EDUCAÇÃO EM SAÚDE: ANÁLISES SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS DOS PROFISSIONAIS DO NÚCLEO DE APOIO À SAÚDE DA FAMÍLIA DE JAGUARUANA-CE.....	109
Ana Gabrielle Freitas da Silveira José Araújo Amaral	
<b>CAPÍTULO 6</b> A VISÃO DE CIÊNCIAS DOS PEDAGOGOS QUE CURSARAM A ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE/IFRN.....	134
Edilene da Silva Oliveira Albino Oliveira Nunes	
<b>CAPÍTULO 7</b> A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: POR UMA EDUCAÇÃO PARA TOD@S.....	155
Davi Tintino Filho Evilânzia Alves Damascena	
<b>CAPÍTULO 8</b> SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UMA INSERÇÃO NECESSÁRIA.....	176
Maria Suzana Souza Leite Magnólia Maria da Rocha Melo	

**CAPÍTULO 9** EDUCAÇÃO E HISTÓRIA NA “CASA MUSEU MÁXIMO REBOUÇAS”: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REFLEXÕES DO JOVEM NIETZSCHE.....198

Mauro Rogério de Almeida Vieira  
Poliana Emanuela da Costa  
Maria Jeane Rebouças

**CAPÍTULO 10** A ESCOLA DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO RÔLA NA COMUNIDADE MAISA SOB A ÓTICA ESTUDANTIL.....221

Dária Ferreira da Costa  
Ana Maria do Nascimento Moura

**CAPÍTULO 11** CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA/RN.....244

Viviane Santos de Lima  
Paulo Sidney Gomes Silva  
José Edson de Albuquerque Araújo  
Francisca Gomes Tôres Filha

**CAPÍTULO 12** UTILIZAÇÃO DE FANPAGES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PROMOÇÃO DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....271

Dianna Paula Pinto Moreira  
Samuel de Carvalho Lima  
Wigna Thalissa Guerra

**CAPÍTULO 13** PARA ALÉM “DAS ORGANIZADAS E DOS INTELIGENTES”: UM ESTUDO SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....293

Luana Thainá Dantas Alves Cardoso  
Francisca Gomes Torres Filha  
Maria da Conceição Dantas Moura

**CAPÍTULO 14** AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM MUSICAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MOSSORÓ/RN.....323

Gibson Alves Marinho da Silva  
Giann Mendes Ribeiro

**CAPÍTULO 15** “A NOSSA LUTA É TODO DIA, EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA”: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO À DISTÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL.....367

Aleksandre Saraiva Dantas  
Ridiane Lima Meneses

**CAPÍTULO 16** A APOSENTADORIA DOCENTE COMO TEMA DE TESES E DISSERTAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2000-2019).....394

Jailma Nunes Viana de Oliveira  
Francisca Leidiana de Souza  
Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes  
Francisco das Chagas Silva Souza

# APRESENTAÇÃO

---

O propósito deste livro é trazer ao conhecimento público uma mostra da produção acadêmica oriunda da Especialização *lato sensu* em Educação e Contemporaneidade, ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), *Campus* Mossoró, desde sua primeira turma (2013) até os dias atuais (2019).

Uma das características marcantes do curso é a heterogeneidade na formação acadêmica dos discentes e o caráter multifacetado da proposta do projeto pedagógico do curso, encampada por docentes com formações e especializações acadêmicas bem diversas. Esses dois aspectos contribuem para a multiplicidade de olhares e objetos de estudos que se materializam nos artigos científicos produzidos, como requisitos para os trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos discentes.

Assim, os artigos ora selecionados pelos organizadores, que compõem os capítulos da presente obra, procuram trazer as múltiplas maneiras de abordar a questão educacional imbricada no universo contemporâneo, bem como estimular multifacetadas reflexões sobre o angustiado cotidiano escolar, tanto ao que se refere às suas delícias quanto aos seus dissabores.

O capítulo 1, intitulado “Reflexões sobre a prática docente na educação de jovens e adultos do IFRN *Campus* Mossoró”, se debruça sobre a peculiar modalidade da Educação de Jovens (EJA). Alia pesquisa documental, bibliográfica e de campo para discutir a prática docente no Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, na forma Integrada, revelando os desafios que permeiam o fazer pedagógico para tal modalidade.



No capítulo 2, intitulado “O papel da biblioteca na formação do leitor: uma análise das práticas de leitura junto aos alunos do curso de edificações do IFRN-*Campus* Mossoró”, os autores avaliam como se dá o processo de formação do leitor por meio da biblioteca. Para tanto, investigam a visão dos discentes do curso de Edificações sobre a estrutura deste equipamento escolar, sobre as ações de incentivo à leitura promovidas pela biblioteca e sobre a importância formativa do ato de ler.

O capítulo 3, “Educação ambiental hídrica em escolas de Mossoró/RN: análise do programa CAERN nas escolas”, traz uma importante discussão sobre como se dá o trabalho de sensibilização escolar voltado à educação ambiental que debate o uso racional dos recursos hídricos em nossa região. Trata-se de uma análise independente sobre o programa de Educação Ambiental Hídrica nomeado “CAERN nas escolas” por meio de levantamento documental e da ótica de professores de Ciências e Geografia do ensino fundamental de escolas de Mossoró que trabalharam com as propostas da equipe pedagógica da CAERN (Companhia de Águas e Esgoto do Rio Grande do Norte).

O debate sobre a inclusão social de estudantes surdos é a temática do capítulo 4, “O trabalho pedagógico com alunos surdos numa escola pública de Mossoró: diversidade, inclusão e narrativas formativas”. Os autores partem de uma contextualização histórica e legal para analisar quais os desafios enfrentados para ensinar alunos com surdez. Posteriormente, aprofundam o estudo a partir das narrativas formativas de uma professora, atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O capítulo 5, intitulado “Educação em saúde: análises sobre as ações educativas dos profissionais do núcleo de apoio à saúde da família de Jaguaruana-CE”, traz uma consistente apresentação

do percurso histórico para se chegar à concepção de Educação em saúde no Brasil, indo da concepção higienista do início do século ao paradigma humanista contemporâneo. Buscou-se, ainda, promover uma análise do papel dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), nos processos de educação e saúde no Brasil e particularizou-se a análise da realidade dos processos de Educação em saúde do NASF do município de Jaguaruana-CE.

No capítulo 6, “A visão de ciências dos pedagogos que cursaram a especialização em educação e contemporaneidade/IFRN”, os próprios alunos da Especialização em Educação e Contemporaneidade tornaram-se sujeitos da pesquisa. A investigação procurou verificar se os professores adotam práticas próximas à perspectiva crítica denominada CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) em suas aulas. Além disso, o trabalho procurou verificar qual a relevância que tais professores conferem ao ato de ensinar ciência a partir do enfoque CTS, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo 7, “A escola pública brasileira e a diversidade étnico-racial: por uma educação para tod@s”, temos uma pesquisa bibliográfica que enfoca aspectos históricos e legais voltados para a discussão da luta pela superação do racismo e das políticas afirmativas no ambiente escolar. Parte-se da construção de um breve histórico da educação pública nacional, destacando os aspectos relacionados à diversidade étnico-racial. Em seguida, discute-se sobre racismo, preconceito e discriminação no âmbito das escolas públicas e sobre a importância dos movimentos negros na perspectiva de superação dessa realidade.

O capítulo 8, “Serviço Social na educação: uma inserção necessária”, traz uma importante discussão teórica sobre o papel do profissional de Serviço Social nos espaços escolares. Para tan-

to, parte da descrição da trajetória histórica do Serviço Social no Brasil e envereda pela análise das perspectivas da Educação como Espaço de Atuação do Assistente Social.

O capítulo 9 “Educação e história na Casa Museu Máximo Rebouças: uma análise a partir das reflexões do jovem Nietzsche”, traz o universo da educação ocorrida em espaço não escolares para o centro do debate e busca compreender a relação existente entre escola/museu/educação/história. O estudo aborda quais as ambiguidades da concepção de história dos visitantes (na maioria estudantes) e do proprietário do museu, situado em Areia Branca/RN, a partir da visão nietzscheana de história.

O capítulo 10, nomeado “A Escola do campo e a formação de sujeitos: Contribuições da Escola Estadual Gilberto Rôla na comunidade MAISA sob a ótica estudantil”, procura refletir se as ações pedagógicas da referida escola, situada na zona rural de Mosoró, coadunam-se com os princípios basilares de uma educação do campo, cujo escopo é a valorização de uma cultura própria, cujos tempos, espaços, e relações diferem substancialmente da cultura urbana. O trabalho parte de uma contextualização teórica para, posteriormente, entrevistar estudantes concluintes e, sob a ótica destes discentes, analisar a história e as contribuições que a instituição tem proporcionado à comunidade rural na qual está inserida.

O capítulo 11 tem como título “Classes multisseriadas no contexto da educação do campo: uma reflexão sobre o programa Escola Ativa no município de Areia Branca/RN” e debate a concepção da formação dos docentes que atuam em classes multisseriadas no Centro Municipal de Educação do Campo de Areia Branca/RN e como se deu sua formação. Para tanto, os autores partiram de uma discussão teórica sobre educação do campo, educação popular e sobre as características pedagógicas das classes

multisseriadas, em diálogo com os dados empíricos, obtidos a partir de entrevistas com professoras atuantes em classes multisseriadas formados pelo extinto programa Escola Viva.

O capítulo 12 é “Utilização de *fanpages* no ensino de língua portuguesa para a promoção da pedagogia dos multiletramentos” e traz à discussão o universo do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem. Os autores analisam duas publicações retiradas de *fanpages* da rede social *Facebook* e procuram investigar se, em contexto escolar, *esses* textos possibilitam a reflexão sobre a língua portuguesa e a promoção dos multiletramentos de seus seguidores.

O capítulo 13, “Para além das organizadas e dos inteligentes: um estudo sobre gênero na Educação Infantil”, parte do debate teórico sobre como a escola deve abordar gênero, sua inclusão como mecanismo pedagógico e como o professor deve trabalhar esse conteúdo em sala de aula. Posteriormente, aprofunda a discussão a partir da observação da prática pedagógica dos professores da Unidade de Educação Infantil Viver e Aprender, no Município de Mossoró-RN.

No capítulo 14, “Autonomia na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais no ensino médio: uma pesquisa-ação em uma Escola Estadual de Mossoró/RN”, procede-se a investigação sobre a percepção de alunos do ensino médio quanto à autonomia na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais. Os autores debatem se o princípio da motivação nas aulas de artes/música está relacionado a fatores intrínsecos aos próprios estudantes ou se dá pelos aspectos multifacetados dos fatores extrínsecos.

No capítulo 15, cujo título é “a nossa luta é todo dia, educação não é mercadoria”: um estudo sobre o ensino a distância e suas implicações para a formação profissional em serviço social”,

temos, inicialmente, uma explanação sobre a estratégia de massificação e mercantilização do ensino superior no Brasil, a partir da popularização do Ensino a Distância (EaD). Em seguida, mergulha-se na discussão específica das consequências da escolha desta modalidade de ensino para a formação continuada do profissional do serviço social.

O capítulo 16, intitulado “A aposentadoria docente como tema de teses e dissertações em programas de pós-graduação em educação (2000-2019)” traz uma pesquisa do tipo “Estado do conhecimento” para verificar de que modo a aposentadoria vem sendo discutida no âmbito dos trabalhos acadêmicos publicados nos Programas de Pós-Graduação em Educação. O trabalho é concentrado no debate de três tópicos importantes relacionados à temática, estruturados a partir dos achados do levantamento: aposentadoria e memória docente, aposentadoria motivação e valorização profissional, e aposentadoria e trabalho docente.

Os textos aqui reunidos trazem, assim, suas contribuições para se pensar a educação no Brasil, e reafirmar o *locus, a priori*, que ela carrega ao se propor emancipadora, inclusiva e de qualidade social com caráter público. São textos que se propõem, portanto, à reflexão sobre o ensino e sobre a formação docente na perspectiva da complexa e desafiadora discussão contemporânea. Trata-se de um convite à reflexão geradora de novos mundos e sentidos, impulsionando as indagações, instigando a curiosidade, à busca, e não receitas prontas, mas as múltiplas vozes que abrem a possibilidade de novos diálogos.

Assim, apresentamos um livro no qual a trama não é linear, mas polissequencial, em que cada texto se ramifica e propõem uma interseção que reverbera em algum aspecto da cultura contemporânea. O livro propõe linhas nas quais as tessituras não

possuem um centro único. Os pontos de encontro são multifocais e funcionam como catalisadores de mais reflexões pulsantes. Desejo, portanto, excelente leitura pelos caminhos do livro!

Vicente de Lima Neto  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

# PREFÁCIO

---

## O FARDOS DOS TEMPOS CRÍTICOS – A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A CRISE DA EDUCAÇÃO

O breve texto que se desenvolve aqui é um esboço muito geral de um aspecto que consideramos marcante na definição do atual estágio da educação. Como toda abordagem de caráter genérico, esta é repleta de lacunas, mas esperamos, contudo, estabelecer algumas diretrizes de análise válidas.

Em primeiro lugar, é importante demarcar os limites do nosso objeto: tomamos como educação estritamente os sistemas nacionais de instrução. Em segundo lugar, é preciso situar devidamente nosso objeto no contexto em que ele se realiza. Nesse sentido, indicamos, de início, como aspecto fundamental desse contexto, a exacerbação das tendências regressivas e destrutivas do sistema metabólico do capital.

Acreditamos que o sistema metabólico do capital atravessa uma crise profunda, sistêmica e estrutural, que se instaurou nas últimas décadas do século XX e é caracterizada justamente pela transformação da tendência regressiva e destrutiva em tendência forte, dominante do processo de acumulação capitalista. Essa transformação indica, no nosso entendimento, que o sistema do capital se encontra numa linha histórica de declínio do ponto de vista da sua capacidade civilizatória, e isso parece ser algo razoavelmente fácil de constatar empiricamente, embora esteja longe de um con-

senso, afinal, o pensamento dominante insiste em tratar a ordem capitalista, ainda que degenerada e carcomida, como o melhor dos mundos possíveis.

Não obstante - não é demais advertir - a identificação de uma perspectiva histórica e social descendente do sistema metabólico do capital não gera como consequência imediata a reconfortante conclusão de que seria chegado o momento da ruína total do sistema como por obra de uma determinação objetivista, mecânica, automática. O que essa tendência indica é a saturação sistêmica, é o esgotamento da capacidade de o sistema promover avanços humanos, sociais, é a consolidação como tendência dominante, da ordem regressiva e destrutiva do capital.

Por sua vez, cabe ainda advertir que o processo o qual transforma a dinâmica regressiva e destrutiva tendência dominante do sociometabolismo do capital, que é resultado das metamorfoses sistêmicas das últimas décadas, é um processo que ocorre de maneira desigual e combinada<sup>1</sup>. Ou seja, a realização dessa tendência se dá de modo próprio nas diferentes esferas sociais, nos diferentes lugares do mundo, sob formas e intensidades diversas. A tendência regressiva e destrutiva não se estabelece como uma lei natural, à revelia das práxis humanas e como um bloco unitário e unifor-

---

1 A teoria do desenvolvimento desigual e combinado é uma riquíssima contribuição teórica de Leon Trotsky ao marxismo. Ela procura dar conta das particularidades do desenvolvimento dos países periféricos e tem importante implicação sobre a concepção de revolução como processo internacional e permanente. Trotsky defendia que o desenvolvimento capitalista na periferia não reproduzia as mesmas etapas e o modelo geral dos países centrais. Seguiam ondem e ritmo próprios, mas sob a hegemonia consolidada no sistema: “forçado a se colocar a reboque dos países avançados, um país atrasado não se conforma com a ordem de sucessão (...) O desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada conduz, necessariamente, a uma combinação original das diversidades. A órbita descrita toma, em seu conjunto, um caráter irregular, complexo, combinado” (Trotsky, apud, Löwy, pp. 76-7. LÖWY, M. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. Outubro: Revista Instituto de Estudos Socialistas. São Paulo, n.1, maio. 1998, pp. 73-80).



me. Essa constatação é uma percepção geral do sistema como um todo e não pretende apagar as particularidades internas do processo global.

A tendência regressiva e destrutiva do sistema metabólico do capital fora apontada já por Marx e Engels sob diferentes formas e em diversas abordagens. Já nos *Manuscritos de 1844*, Marx expressa a face destrutiva do sistema capitalista através da análise da alienação/estranhamento, isto é, apontando como a outra face do dinamismo produtivo e acumulador do sistema reitera a negação do homem. Na *Ideologia Alemã*, os autores apontam como o sistema do capital engendra contradições entre suas forças produtivas e as relações de produção e que seu expansivismo leva necessariamente ao desenvolvimento das contradições a atingirem proporções universais e insustentáveis<sup>2</sup>. No *Manifesto*, Marx e Engels indicam a característica essencial da acumulação capitalista de produzir pobreza e miséria na mesma proporção da produção de riquezas. Já no *O Capital*, a destrutividade do sistema metabólico se expressa, dentre outras formas e além da destruição do suporte natural da produção<sup>3</sup>, através da produção contínua de uma massa sobran-

---

2 “no desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) – e, ligada a isso, surge uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes” (MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã - Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007, pp. 41).

3 “E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. Quanto mais um país, como, por exemplo, os Estados Unidos da América do Nor-

da população trabalhadora. Estes são os dois fatores mais evidentes e mais relevantes de expressão da condição regressiva e destrutiva do atual estágio da acumulação capitalista.

Se Marx e Engels desenvolveram sua crítica ao sistema capitalista numa época em que esse sistema ainda não tinha alcançado – e estava longe disso – os limites estruturais para seu desenvolvimento, ou seja, encontrava-se na sua fase ascendente, quando ainda perseguia a derrubada de barreiras geográficas, políticas e culturais em busca da universalização das relações capitalistas; numa época em que as crises eram, ainda que momentânea e parcialmente, resolvidas com mais capitalismo, com expansão, com aumento extensivo e intensivo da exploração do trabalho humano e consumo produtivo/destrutivo de matérias naturais<sup>4</sup>, o que se

---

te, se inicia com a grande indústria como fundamento de seu desenvolvimento, tanto mais rápido esse processo de destruição. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador” (MARX, K. O Capital – crítica da economia política. Tomo 2. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural 1996. (Coleção Os Economistas), p. 133). Esse caráter destrutivo também é apontado por Engels: “Quando um industrial ou um comerciante vende a mercadoria produzida ou comprada por ele e obtém o lucro habitual, dá-se por satisfeito e não lhe interessa de maneira alguma o que possa ocorrer depois com essa mercadoria e seu comprador. O mesmo se verifica com as consequências naturais dessas mesmas ações. Quando, em Cuba, os plantadores espanhóis queimavam os bosques nas encostas das montanhas para obter com a cinza um adubo que só lhes permitia fertilizar uma geração de cafeeiros de alto rendimento pouco lhes importava que as chuvas torrenciais dos trópicos varressem a camada vegetal do solo, privada da proteção das árvores, e não deixassem depois de si senão rochas desnudas! Com o atual modo de produção, e no que se refere tanto às consequências naturais como às consequências sociais dos atos realizados pelos homens, o que interessa prioritariamente são apenas os primeiros resultados, os mais palpáveis” (ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX e ENGELS. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, [1988], vol. 2, p. 279-80).

4 Se Schumpeter, a partir de seu horizonte entusiasmado com o dinamismo capitalista, propôs a interpretação do processo nos termos da destruição criadora (SCHUMPETER, J. A. Capitalismo, Socialismo e Democracia. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961), o que se verifica hoje de maneira cristalina é exatamente inversão dos termos para a criação destrutiva.

verifica nestas primeiras décadas do século XXI é o estreitar dos limites sócio, históricos, ecológicos da acumulação capitalista – é a ativação dos limites absolutos do capital<sup>5</sup>.

Quanto à destruição do suporte natural da produção, por toda parte manifestam-se os indícios da ameaça destrutiva capitalista. Segundo Luiz Marques:

“o capitalismo internacional devasta numa escala e ritmo superiores à capacidade da biosfera de se recompor e se adaptar. Segundo o Global Forest Watch, apenas entre 2000 e 2012, nosso planeta perdeu 2,3 milhões de km<sup>2</sup> de florestas, em grande parte por causa do avanço da monocultura e das pastagens. Num estudo recente, *The Future of Forests*, o Center for Global Development, de Washington, projeta, baseando-se em observações de satélites, que ‘uma área de florestas tropicais do tamanho da Índia [3,2 milhões de km<sup>2</sup>] será desmatada nos próximos 35 anos’, se nos mantivermos na rota atual, e isto apenas de florestas tropicais”<sup>6</sup>.

O aspecto imediatamente humano se revela através da drástica diminuição de postos de trabalho, diminuição dos empregos formais e a conseqüente criação de uma enorme massa de popula-

---

5 MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*- rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, Boitempo, 2002.

6 MARQUES, L. *Capitalismo é o motor do colapso ambiental*, aponta livro de Luiz Marques: *entrevista*. Jornal da Unicamp, *Campinas-SP*, 07 a 13 de setembro de 2015, pp. 6-7. Estimativa feita a partir de estudo que avalia o impacto da atividade humana sobre a natureza indica que “globalmente, a demanda da humanidade sobre o planeta está 50% maior do que a natureza é capaz de renovar. Ou seja, atualmente, seria necessário 1,5 planeta para produzir os recursos necessários para a nossa atual Pegada Ecológica, que é a medida da demanda da humanidade sobre o meio ambiente” (ver WWF. *Relatório Planeta Vivo* 2014. Disponível em: <[d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/sumario\\_executivo\\_planeta\\_vivo\\_2014.pdf](https://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/sumario_executivo_planeta_vivo_2014.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2015.

ção trabalhadora que se tornou definitivamente excedente porque são trabalhadores que não mais tomarão parte nem na produção nem no consumo das principais mercadorias, isto é, quedaram-se fora do circuito central de produção e consumo. Essa massa pode ser e é eventualmente empregada nos circuitos marginais de produção e consumo em que as relações de trabalho são precarizadas, o trabalho é desqualificado e os salários são, geralmente, muito baixos.

Essa população aumentou significativamente nas últimas décadas, e esse aumento revela uma situação irreversível. Segundo Samir Amim:

A principal transformação social que caracteriza a segunda metade do século XX pode ser resumida numa única estatística: a proporção das classes populares precárias ascende de menos de um quarto para mais da metade da população urbana global, e este fenômeno de pauperização reapareceu numa escala significativa nos próprios centros desenvolvidos. Esta população urbana desestabilizada aumentou em meio século de 250 milhões para mais de 1500 milhões de indivíduos, registrando uma taxa de crescimento que ultrapassa aquela que caracteriza a expansão econômica, o crescimento da população ou o próprio processo de urbanização<sup>7</sup>.

Quanto ao aspecto mais destacado do sistema do capital apontado por Marx e Engels, ou seja, quanto à concentração e centralização das riquezas: “novas estimativas indicam que o patrimônio de apenas oito homens é igual ao da metade mais pobre do mundo”, é o que diz estudo da Oxfam<sup>8</sup>.

---

7 AMIM, S. *Pobreza mundial, pauperização e acumulação de capital*. In: [http://resistir.info/samir/pobreza\\_mundial.html](http://resistir.info/samir/pobreza_mundial.html), p. 02. Acessado em 15/12/2009.

8 OXFAM. Uma economia para os 99%. Disponível em: <<https://www.oxfam.org>>

A nova etapa vivida sob a ordem metabólica do capital definitivamente não é mais uma etapa ascendente de desenvolvimento do sistema. Ele atravessou guerras e crises e desenvolveu formas de manter o curso da acumulação impondo pesadas sanções aos verdadeiros produtores das riquezas de modo que, para contornar a sua tendência dominante, que ameaça a sua própria sobrevivência, isto é, a tendência decrescente da taxa de lucro, ele atinge violentamente as classes trabalhadoras tornando parcelas dessas classes realmente desnecessárias.

A realidade regressiva do trabalho sob a atual forma da dinâmica da acumulação, que torna supérflua grandes parcelas das classes trabalhadoras, faz com que, conseqüentemente, a sua qualificação vire um fator desimportante e oneroso para o capital, pois vira um custo inútil, que não tem compensação. Por sua vez, os Estados nacionais encontram-se cada vez mais reféns dos interesses das gigantescas corporações transnacionais e sem lastro para financiar a instrução e qualificação de milhões de trabalhadores que não serão incorporados aos processos produtivos centrais - essa realidade é válida até mesmo para os Estados do centro do capitalismo.

Esses dois fatores geram para a educação uma situação de crise estrutural. É o que temos chamado de crise da escola, isto é, o fato de que a realização das promessas integradoras, promessas criadas pela própria ordem burguesa, sob esta mesma ordem burguesa, se tornou estruturalmente impossível.

Em todo caso, é nesse contexto de crises e de contradições que a luta pela radical democratização da escola exige uma decidida práxis político-educativa capaz de disputar os espaços interiores

e exteriores à escola. Essa práxis precisa assumir a defesa dos direitos, mas também precisa afirmar uma perspectiva social de futuro que seja de realização plena da igualdade, da liberdade e da justiça social. Dessa forma, a proposta deste livro se justifica em face da necessidade de se compreender e transformar a situação presente que é, do ponto de vista sistêmico, estrutural geral, de exacerbação das dimensões regressivas e destrutivas, que pela primeira vez atinge de forma preocupante as bases da civilização; mas que é, também, do ponto de vista mais imediato e conjuntural brasileiro, de severos ataques ao processo modesto que o país vinha trilhando de atenuação das desigualdades sociais e melhoramento das condições de vida dos setores sociais mais explorados.

A crise do metabolismo social do capital parece indicar o esgotamento de sua capacidade civilizadora, dentro da qual se coloca a incapacidade de realização das promessas democráticas e integradoras da escola, especialmente na periferia do sistema. Contudo, mesmo nesse cenário, ainda que sem conseguir resolver radicalmente as desigualdades educacionais, o Brasil vinha promovendo avanços, como a própria expansão da rede de Institutos Federais de Educação, por exemplo. Mas tudo isso tem sido atacado através de cortes de verbas e de uma ofensiva discursiva que caracteriza a educação pública e os/as educadores/as, a ciência e os/as pesquisadores/as como perdulários, parasitas e os elege verdadeiros inimigos do interesse público.

Nessa perspectiva, a escola, mas também os demais espaços a ela associados, constituem-se em espaços de disputa hegemônica e, nessa condição, sobretudo, constituem-se em espaços de formação. Assim, o papel fundamental da escola, assim como da formação práxica, é de provocar a articulação dos saberes acumulados historicamente com o intuito de elevar o nível de consciência

dos sujeitos e promover a superação das dicotomias entre atividades intelectuais e manuais de modo a superar as unilateralidades na formação.

Com efeito, destacam-se duas perspectivas na definição do papel da escola. Uma que, por não compreender o movimento dialético, reduz a instituição escolar a uma microestrutura cuja finalidade se resume à pura reafirmação da dominação do capital sobre o trabalho (inadequadamente denominada reprodutivista); e outra que, baseada na ideia de autonomia da escola, superestima sua capacidade de confrontar-se à ordem social à qual pertence e da qual emerge. Esta segunda perspectiva supõe (ingenuamente) que a escola, como microestrutura autônoma, seja capaz de superar, de abolir as contradições e conflitos estruturais do sistema do capital.

É, portanto, num cenário de contradições que o século XXI se descortina com a crise da escola. A escola é uma instituição burguesa na sua origem e emergência. Sua finalidade é atender às determinações desdobradas pela dinâmica do modelo mercantil vigente. A princípio, seu caráter burguês aponta para um modelo meramente instrumental ao processo de acumulação do capital, tendendo a contrapor-se às transformações sociais que por ventura se ensaiem. Porém, essas indicações precisam ser afirmadas praticamente e é no campo da práxis, portanto, que de fato se define e se realiza a função da escola. Assim, a práxis dos sujeitos nos ambientes escolares, assim como naqueles a ela articulados pode acender positivos tensionamentos a partir mesmo da mera socialização dos conhecimentos historicamente acumulados.

Portanto, o enfrentamento da crise atual da escola envolve a compreensão de uma práxis educativa e política articu-

lando reflexões multifacetadas. Por isso, a proposta do livro é relevante para o atual contexto de crise e transformações as quais a sociedade contemporânea tem se deparado. Enfim, este livro representa um esforço de enfrentamento e contraponto ao modelo de escola vigente.

Justino de Sousa Júnior  
Professor Associado do Programa de pós-graduação da UFC



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO IFRN/CAMPUS MOSSORÓ

---

Magna Lidiane Borges de Souza<sup>9</sup>

Marinézio Gomes de Oliveira<sup>10</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos, hoje reconhecida como modalidade de ensino, passou por uma trajetória de buscas, lutas, avanços, retrocessos e progressos, nos vários momentos que antecederam a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que oferece a esses cidadãos

---

9 Licenciada em Pedagogia (UERN); Egressa do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação e Contemporaneidade, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Mossoró.

10 Professor de Língua Portuguesa do IFRN, *Campus* Mossoró; Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (IFRN); Mestre em Letras (UERN).

a oportunidade de cursarem o ensino médio integrado à educação profissional. No entanto, além de recebê-los, é preciso atendê-los adequadamente, utilizando metodologias e currículos apropriados, consideradas as especificidades que lhe são peculiares. Nesse cenário, os professores atuantes nessa modalidade precisam receber formação específica para melhor conhecer seus alunos, bem como utilizarem estratégias metodológicas que lhes atendam de forma eficaz, visando ao seu pleno desenvolvimento.

Assim, este artigo emerge com o objetivo principal de refletirmos sobre a prática docente no Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFRN, *Campus* Mossoró, à luz dos princípios norteadores dessa modalidade de ensino.

Este estudo se constitui em uma pesquisa qualitativa. Para a sua construção, primeiramente, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Posteriormente, aplicamos um questionário semiestruturado com perguntas abertas a seis professores da instituição, que lecionam no curso supramencionado, para coletarmos dados sobre a prática docente e realizarmos reflexões à luz do aparato legal norteador da educação de jovens e adultos.

A despeito da organização deste artigo, trazemos, a princípio, algumas informações a respeito do PROEJA e do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Modalidade EJA no IFRN/Mossoró. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre a prática docente na EJA, seguidas dos dados coletados no questionário aplicado aos docentes, bem como de algumas reflexões sobre esses dados. Por fim, traçamos as nossas considerações finais, cientes de que este estudo pode constituir ponto de partida para futuras pesquisas.

## 2 O PROEJA NO IFRN MOSSORÓ

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é proveniente do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005. Cabe salientar que, em seu princípio, o PROEJA era denominado de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e “expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio” (BRASIL, 2007, p.12). Contudo, depois de pouco mais de um ano, o Decreto nº 5.478 de 24/06/2005 foi revogado pela publicação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, incluindo, assim, o ensino fundamental.

A primeira turma do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no IFRN/Mossoró, ingressou na instituição em setembro de 2006 (SILVA; FREITAS; MEDEIROS, 2007, p.72). O regime do curso é semestral e sempre ingressa uma turma no segundo semestre de cada ano. As turmas iniciam com 40 alunos, porém existe um índice exacerbado de evasão.

Esse curso tem as suas diretrizes pedagógicas contextualizadas e definidas pelo seu Projeto Pedagógico, aprovado pela Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012, sendo este, assim, “o norteador do currículo no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na modalidade EJA” (INSTITUTO, 2012, p.18).

Decerto, é de extrema importância oferecer aos jovens e adultos um curso que integra o ensino médio à educação técnica

ca profissional na modalidade EJA. No entanto, cabe ressaltar o quanto é desafiador unir e/ou integrar ensino médio, educação profissional técnica e EJA. Consideramos que esse desafio é estendido aos docentes que precisam desenvolver práticas pedagógicas adequadas para atender aos jovens e adultos, sujeitos dessa modalidade de ensino.

### 3 A PRÁTICA DOCENTE NO PROEJA

No tópico anterior, fizemos referência ao Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Modalidade EJA no IFRN/Mossoró e ao desafio que é unir a Educação de Jovens e Adultos ao ensino médio e à educação profissional.

É imprescindível atentar para o fato de que os alunos da EJA possuem características próprias e, em muitos casos, têm um histórico de exclusão da escola. Por diversos motivos, tiveram de iniciar atividades laborais muito cedo, para ajudar no sustento da família, dentre outras causas que os afastaram da escola. Com o passar do tempo, as exigências do mercado de trabalho ou outras razões fazem com que essas pessoas retornem à escola para retomarem os estudos.

Cabe ressaltar que, dentre as características das turmas de EJA, encontra-se a heterogeneidade. As salas de aula da EJA, na maioria dos casos, são compostas por sujeitos com grandes diferenças na idade, entre sujeitos que tiveram seus estudos interrompidos há pouco ou há muito tempo. Por esse e por tantos outros motivos, devemos respeitar as especificidades e trabalhar com metodologias diferenciadas e apropriadas e currículos adequados aos alunos, sujeitos dessa modalidade de ensino. Deve haver, então, “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características

e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades” (BRASIL, 1996). Assim sendo, consideramos que a atuação do professor assume papel relevante na EJA, o que coopera para a qualidade do ensino e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Diante do exposto, apresentaremos, a partir dos nossos objetivos e à luz do referencial teórico, os dados coletados no questionário que aplicamos para a coleta de dados, buscando a reflexão sobre o que foi coletado. Esse instrumento foi aplicado entre o final de abril e o início de maio de 2016, contendo cinco perguntas abertas, direcionadas a seis professores do IFRN/Mossoró, dos quais três lecionam disciplinas do núcleo tecnológico, um do núcleo estruturante e dois lecionam disciplinas que fazem parte dos núcleos estruturante e fundamental. Quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa, selecionamos professores que trabalham, pelo menos, há três anos na EJA. Para não expor a identidade dos sujeitos da pesquisa, nomeá-los-emos como D1, D2, D3, D4, D5 e D6.

### **3.1 TEMPO DE DOCÊNCIA E FORMA DE INSERÇÃO NA EJA**

Considerando a importância da experiência docente adquirida ao longo da sua trajetória e como isto pode influenciar positivamente na sua prática, questionamos os docentes da seguinte forma: há quanto tempo o senhor/a senhora trabalha na EJA? Como isso veio a acontecer? A partir da análise das respostas, percebemos que, dos seis docentes questionados, um atuou 10 anos, três atuam entre cinco e seis anos, outro atua em média há quatro anos e um atuou 3 anos e meio.

É imprescindível atentar para o fato de que, durante a atuação, o professor vai adquirindo muitas experiências e

aprendizados relevantes para a docência e para a construção da sua identidade profissional. Desse modo, “É importante considerar o saber da experiência, porque o professor, ao longo de sua vida profissional, vai construindo sua identidade frente aos desafios e às dificuldades decorrentes da sala de aula, vai garantindo e conquistando uma maior segurança em seu desempenho” (SILVA, FREITAS, MEDEIROS, 2007, p.74).

Analisando as respostas sobre como os entrevistados passaram a lecionar na EJA, constatamos, por exemplo, que D3 descreve a escolha que houve na instituição, em busca de professores com maior tempo de atuação, por acreditarem que, por isso, apresentariam maior sensibilidade para trabalhar com sujeitos jovens e adultos. De fato, é de suma importância que o docente da EJA possua sensibilidade, ou seja, capacidade para entender e trabalhar de acordo com as especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino.

Na sua resposta, D4 faz alusão à resistência, entre os docentes da disciplina Matemática, em lecionar no PROEJA, por acreditarem que os alunos desse programa têm dificuldades nessa área do conhecimento, estendendo-se para outras áreas do curso. Esse fato é preocupante, pois sabemos que todos são capazes de aprender e têm direito a receber ensino de qualidade. Além disso, quando decidimos lecionar, sermos educadores, devemos atender com qualidade a todos quantos tiverem acesso à escola, visando ao desenvolvimento de todos. Some-se ainda o fato de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2013, p.36).

D6 menciona o fato de serem disciplinas da área dele. Ele também faz referência à atenção especial que dedica aos alunos da EJA, informando que os que chegam a ele, após o alto índice de evasão ocorrido, são os que querem atuar na área. Sobre isso, acre-

ditamos que é preciso avaliar bem as causas desse tão alto índice de evasão e buscar as soluções cabíveis para que os jovens e adultos tenham acesso e consigam concluir o curso de forma satisfatória.

### **3.2 VISÃO SOBRE A EJA**

Para observarmos e refletirmos sobre a forma que os docentes veem a EJA, modalidade na qual atuam, questionamo-los: Como o senhor/a senhora vê a EJA?

Com uma visão semelhante, D1, D3 e D4 veem na EJA uma oportunidade de os alunos retornarem à escola, o que vai ao encontro de documentos oficiais como o PPP do IFRN (INSTITUTO, 2012,105), o qual referencia que o “PROEJA objetiva incluir, sob um dimensionamento social e emancipatório, sujeitos que, na faixa etária regular indicada na legislação brasileira, não tiveram a oportunidade de acesso à educação básica ou não a concluíram nessa faixa etária”, e o Parecer 11/2000, que, ao descrever sobre a função reparadora da EJA, enfatiza a questão da “reparação de um direito negado” (BRASIL, 2000, p. 7).

Em dado momento de sua resposta, D2 destacou: “muitos dos meus ex-alunos que fazem atualmente algum curso de graduação relatam que conseguiram os conhecimentos e a motivação necessária ao longo dos 4 anos em que estudaram na EJA” (grifos nossos). De fato, de acordo com o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 35), as unidades educacionais da Educação de Jovens e Adultos devem ser “incentivadoras das potencialidades dos que as procuram”. Além disso, o PPP do IFRN (INSTITUTO, 2012, p.105) elucida que “Portanto, essa política inclusiva objetiva formar cidadãos capacitados a atuar como profissionais técnicos de nível médio, concedendo, ainda, o direito à continuidade de estudos na

educação superior”. Ressaltamos ainda que o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p.35) esclarece que

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos.

Desse modo, em sua resposta, D4 relata que o curso tratado neste trabalho “possibilita a formação do aluno como sujeito ativo, participe das transformações da sociedade e do mundo do trabalho”.

As respostas de D5 e D6 apresentam pontos em comum em relação à dificuldade dos alunos e sobre o interesse que estes possuem. No final da sua resposta, D6 relata que muitos alunos estão aquém do esperado e não têm condições para acompanhar o curso. Sobre isso, Moura e Henrique (2007) mostram os resultados de duas pesquisas as quais demonstram que o grau de escolaridade dos alunos do PROEJA Edificações, Informática, Enfermagem e Controle ambiental não correspondia ao grau de conhecimento demonstrado por eles. Esses autores prosseguem informando que “Esse fato é ainda mais desafiador quando, na seleção, priorizam-se os estudantes que têm apenas o ensino fundamental completo, público-alvo do PROEJA. Percebeu-se que eles não tinham a mínima condição de acompanhar o curso por falta dos conhecimentos do ensino fundamental” (MOURA; HENRIQUE, 2007, p. 27). Os referidos autores defendem que este é um dos desafios do PROEJA e acrescentam que esse desafio “exige metodologias diversificadas



e material didático específico para o fazer pedagógico” (MOURA; HENRIQUE, 2007, p. 27).

Nesse sentido, cabe dizer que não podemos deixar de atender os sujeitos que procuram o PROEJA, especialmente por causa de um suposto baixo grau de conhecimento demonstrado por eles. Seria uma forma de exclusão e, mais uma vez, esses sujeitos teriam um direito negado. Pelo contrário, é preciso recebê-los, dando-lhes a oportunidade de prosseguirem a trajetória escolar em busca do conhecimento e de melhores condições de vida. Afinal, eles são “[...] cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p.11).

Cabe salientar que D5 afirma que vê a EJA como um desafio por causa das dificuldades apresentadas pelos alunos, porém esclarece que isso o estimula a trabalhar de forma diferenciada. Da mesma forma, D6 elucida que as dificuldades fazem com que os professores se esforcem para atuar com qualidade. Percebemos, então, que esses docentes reconhecem as peculiaridades dos alunos da EJA e a necessidade de atuar de forma diferente e com qualidade.

### **3.4 FORMA COMO TRABALHA NA EJA**

Objetivando verificar algumas metodologias utilizadas pelos docentes e identificar se suas práticas condizem com os objetivos propostos para a EJA, questionamo-los sobre como trabalham na EJA.

D1 salienta o tempo insuficiente para a aplicação dos conteúdos. De fato, a carga horária do PROEJA é bem mais reduzida que a do mesmo curso oferecido na modalidade “regular”, sendo que a carga horária deste contém um total de 4.100 horas e o primeiro possui um total de 2.975 horas, redução esta que ocorre nas horas

destinadas às disciplinas de base científica e tecnológica. Nessa esfera, Moura e Henrique (2007) descrevem essa reduzida carga horária como uma das dificuldades do programa.

Dando continuidade à sua resposta, D1 declarou que, com o propósito de motivar os alunos, buscou “uma relação mais afetiva, aberta ao diálogo para ouvir também as próprias necessidades e dificuldades por eles apresentadas”. D4 também se refere à utilização do diálogo com os alunos. É bem verdade que o diálogo é uma das ferramentas que não podem faltar na prática docente, pois, como bem observa Gadotti (2005, p.34), “A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo”.

Nessa esfera, o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000, p.56) elucida que o docente “deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e para estabelecer o exercício do diálogo”. Ainda nesse campo, Freire (2013) nos aconselha que “ensinar exige disponibilidade para dialogar”.

Observamos ainda que D1 destaca o ouvir as necessidades e dificuldades dos alunos. Outrossim, sabemos que, para um diálogo acontecer, é preciso aprender a ouvir, pois uma conversa entre pessoas não é bem sucedida se apenas um sujeito fala. Sendo assim, Freire (2013) pontifica que “ensinar exige saber escutar”.

Os professores D2 e D3 reconhecem, em suas respostas, diversas especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino. Posteriormente, esses docentes declaram que não se pode trabalhar com esse público da mesma forma com que se trabalha na modalidade tida como regular. Além disso, a resposta de D3 nos permite averiguar que ele vai além da necessidade de se trabalhar diferentemente, pois o professor explica que precisamos de “muito mais sensibilidade” para trabalhar com os alunos da EJA, embora sua resposta não esclareça a forma como trabalha nessa modalidade de ensino.

A análise à resposta de D2 nos mostra o seu reconhecimento quanto ao pouco tempo que os alunos possuem fora da instituição, o que os leva a realizar mais atividades na sala de aula. Reconhecemos essa atitude como dotada de sensibilidade, como falou D3.

D4, por sua vez, afirmou verificar os conhecimentos prévios dos alunos. Na mesma direção, D5 ressaltou que trabalha inicialmente visualizando o nível da turma. Sabemos que essas atitudes são relevantes e, de acordo com Instituto (2011, p.21), é necessário “diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos (as) estudantes a partir do levantamento dos seus conhecimentos prévios”.

D2 expõe que tenta sempre aliar o conteúdo teórico a aspectos práticos que os estudantes adquiriram ao longo da vida. Nessa esfera, Freire (2013, p. 31) defende que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e aconselha: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2013, p.32, grifo do autor).

Consideramos relevante mencionar aqui dois trechos retirados das respostas de D2 e D5 quando descrevem: “[...] pois eles compreendem melhor o conteúdo” (D2) e “[...] para melhorar o entendimento da matéria” (D5), o que demonstra preocupação por parte desses docentes em proporcionar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. De igual modo, acreditamos que, quando D4 relata sobre fazer uso de instrumentos matemáticos, contextualizando e mostrando sua importância nas demais áreas do conhecimento, está reconhecendo a importância de mostrar o quanto o conteúdo é significativo, bem como está incentivando os alunos a estudar e aprender.

O professor D6 relatou que utiliza as mesmas metodologias das turmas do subsequente e do integrado “regular”. Mas, em segui-

da, diz que, muitas vezes, o andamento é mais lento, o que demanda a necessidade de ele ministrar aulas extras para esses alunos. Essa postura nos mostra que esse docente reconhece o ritmo diferenciado dos estudantes da EJA. D6 elucida que o nível do conteúdo é o mesmo, o que nos leva a crer que ele se preocupa em informar que a abordagem que ele faz dos conteúdos não é inferior à utilizada na modalidade tida como regular.

Tendo em vista os aspectos observados, entendemos que os docentes reconhecem que o público da EJA é diferenciado e necessita de um trabalho também diferenciado.

### **3.4 DIFICULDADES ENFRENTADAS NO TRABALHO NA EJA**

Com o propósito de identificar quais as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes, questionamo-los da seguinte forma: no seu trabalho na EJA, o senhor/a senhora enfrenta alguma dificuldade? Se sim, cite-as.

Entre as dificuldades enfrentadas, cinco dos professores (D1, D2, D3 e D4, D5) remetem às responsabilidades externas ao ambiente escolar, como trabalho ou família, o que causa cansaço, falta de atenção e dificulta o processo de aprendizagem. Os docentes D1, D2, D3 e D6 evidenciam o tempo que os alunos passaram fora da escola como uma das dificuldades enfrentadas no trabalho na EJA. D2, D4 e D6 citam a ausência de conhecimentos prévios dos alunos. Os docentes D2 e D5 relatam as dificuldades enfrentadas referentes à área de matemática. D2, D3 e D5 citam, entre as peculiaridades dos alunos da EJA, a falta de tempo para os estudos fora da instituição escolar.

Os docentes ainda citam como dificuldades as faltas (D1); chegar atrasado ou sair cedo - devido a trabalho ou transporte - (D3);

timidez em revelar as dúvidas (D4). D4 finaliza sua resposta relatando que “A associação de todos esses problemas contribui para a evasão desses alunos” que, segundo o seu ponto de vista, vem aumentando.

No entanto, é imprescindível atentar para o fato de que esses alunos possuem todas as especificidades supramencionadas e, por isso, como já descrevemos neste trabalho, precisam receber atendimento diferenciado. Não obstante, “[...] sobre os sujeitos envolvidos na EJA, é importante que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos dessa modalidade [...]” (BRASIL, 2007, p.43). Logo, os docentes recebem o desafio de moldar as suas práticas pedagógicas para o atendimento aos discentes desta modalidade de ensino.

Dessa forma, outra recomendação do Documento Base do PROEJA é proporcionar “A participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos”, pois essa ação “pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação [...]” (BRASIL, 2007, p. 45).

Posteriormente, o documento supracitado, ao dispor sobre a organização curricular, relata que “A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a resignificação de seu cotidiano” e orienta sobre “[...] a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade” (BRASIL, 2007, p.48).

Acrescentemos ainda que o Plano Nacional de Educação prevê, na estratégia 10.11 da meta 10, “implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio” (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, consideramos ser de extrema relevância mencionar, à luz do Projeto Pedagógico do curso tratado neste trabalho, que

“Considera-se a aprendizagem como processo de construção de conhecimento, em que partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, os professores assumem um fundamental papel de mediação idealizando estratégias de ensino [...]” (INSTITUTO, 2011, p.19).

Assim sendo, vemos que a aprendizagem é um “processo de construção” e, nesse processo, somos aconselhados a partir dos conhecimentos que os sujeitos já possuem. Entretanto, constatamos, nas respostas de alguns docentes, que a falta desses saberes é um dos desafios enfrentados na sala de aula. É sobre a formação docente para trabalhar na EJA que trataremos no item a seguir.

### **3.5 FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR NA EJA**

Com o intuito de verificar se os professores possuem formação específica para atuarem na EJA, questionamo-los: o senhor/a senhora teve alguma formação específica para trabalhar na EJA? Se sim, fale sobre ela. Se não, comente esse fato.

A partir das respostas dadas pelos docentes, percebemos que, dos seis, apenas dois possuem formação específica para atuar na EJA. Consideramos assim pois D3 apenas não defendeu a monografia, mas estudou todas as disciplinas, recebendo, desse modo, formação para lecionar nessa modalidade de ensino.

Atentamos para o relato de D4 sobre os cursos de licenciatura em Matemática, ao evidenciar que “são raras ou inexistentes abordagens específicas voltadas para a formação do professor na

modalidade EJA'. Entretanto, "no Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da Educação de Jovens e Adultos [...]" (BRASIL, 2001). Além disso, "as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA" (BRASIL, 2000, p. 58).

D5 relata, em sua resposta, que ao surgir alguma dificuldade, procura o setor pedagógico, do qual recebe a orientação para agir diante desse entrave. D6, por sua vez, relata que foi se adaptando às peculiaridades que surgem.

Ressalta-se a importância de que todos os docentes que atuam na EJA recebam capacitação na área para haver um atendimento mais eficaz e condizente com a realidade dos alunos, sujeitos dessa modalidade de ensino. Nessa ótica, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p.36) ressalta que, "por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera". Mas o mesmo documento afirma que "Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA". Porém, o Plano Nacional de Educação de 2014 prevê, na estratégia 10.7 da meta 10, a necessidade de se "fomentar [...] a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional".

D2 reconhece a necessidade de haver capacitação docente para todos os professores da EJA, pois, assim, já iniciariam o curso conhecendo a realidade dos alunos. D3 relata como lhe foi útil participar do curso de especialização em EJA, para melhor compreender, entre outros fatores, as "dificuldades de aprendizagem" e a "inclusão excludente" que a escola representa para o aluno da EJA.

Diante dos aspectos analisados, consideramos a necessidade de os professores participarem de uma formação continuada para

uma melhor compreensão da realidade dos alunos e aprimoramento das suas práticas pedagógicas no atendimento a estes, contribuindo, dessa forma, para que o pleno desenvolvimento e o efetivo exercício da cidadania desses estudantes não se torne utopia.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo que realizamos, percebemos, na Educação de Jovens e Adultos, uma trajetória de lutas, avanços, retrocessos e novos progressos. Porém, não podemos abduzir dos jovens e adultos um direito que lhes foi outorgado na Constituição e na legislação educacional do Brasil. Nesse trajeto, a criação do PROEJA vem criar possibilidades de acesso e sucesso aos jovens e adultos que não tiveram o direito à educação escolarizada, na modalidade tida como regular.

Neste estudo, realizamos momentos instigantes de análises e reflexões sobre a prática docente na EJA. A partir da observação e da análise das leis, resoluções, pareceres e documentos que norteiam a docência nessa modalidade de ensino, pudemos constatar que a oferta dos cursos deve reconhecer e respeitar as especificidades dos sujeitos que a procuram e criar currículos e metodologias apropriados para o seu atendimento, bem como que os professores que nela (EJA) atuam precisam receber formação específica.

Referindo-se à forma como trabalham na EJA, pudemos verificar que os professores reconhecem que os alunos do PROEJA possuem especificidades as quais os diferenciam dos alunos da modalidade tida como “regular” e, por isso, precisam receber atendimento diferenciado. Dessa forma, ao questioná-los sobre a forma como trabalham na EJA, as respostas divergem e incluem sugestões



diversas de como se trabalhar com essas especificidades. Entretanto, dos seis docentes participantes da nossa pesquisa, apenas dois possuem formação específica para trabalhar com esse público. Vale ressaltar que, quando possuímos formação específica para lidar com determinada área, torna-se mais fácil agir de forma precisa e ter melhores resultados.

Com relação às dificuldades enfrentadas no trabalho na EJA, os docentes descreveram os percalços apresentados pelos alunos, com exceção de um professor que, em outra questão, faz menção ao tempo insuficiente e à impossibilidade de aplicar na íntegra o programa de conteúdos proposto na disciplina para o curso. No entanto, é preciso atentar para o fato de esses alunos chegam à sala de aula cansados, depois de um dia de labuta, sonolentos, com dificuldades devido ao tempo que passaram fora da instituição escolar, entre outros. Essas são algumas das características do aluno-trabalhador. Isso faz parte das suas especificidades. Por isso, é necessário recebermos formação específica para adquirirmos um maior respaldo de como agir diante das dificuldades e contribuir para um melhor desempenho dos alunos.

Em síntese, compreender a realidade dos alunos, suas dificuldades de aprendizagem e como ajuda-los a superá-las; saber ouvir e respeitar os conhecimentos que os sujeitos da EJA adquiriram ao longo da trajetória de vida e articulá-los aos conteúdos curriculares; trabalhar com metodologias dinâmicas, estimulando e envolvendo os alunos de forma ativa no decorrer da aula, considerando que esta é construída por docentes e discentes, ambos, sujeitos do processo de construção do conhecimento; motivar os alunos mostrando que são capazes de aprender; refletir sobre a prática, revendo os objetivos outrora estabelecidos

e redefinir o planejamento, se necessário, são alguns dos saberes que precisam fazer parte da atuação docente nas turmas de EJA.

Em vista dos argumentos apresentados no transcorrer deste texto, entendemos que os docentes precisam receber formação continuada específica que os ajude a atuar em conformidade com o que orientam os documentos, legislação e normas jurídicas vigentes da EJA e realmente alcançarmos “[...] a formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social” (IFRN, 2012. p.5).

Por fim, reconhecemos que este trabalho é muito pequeno, tendo em vista a grandeza que envolve a prática docente na EJA. Porém, somos cientes de que este estudo pode se constituir como ponto de partida para futuras pesquisas.

## 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Na-

cional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de integração da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA.** Documento Base, Brasília, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José Eustáquio (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.p. 29-39.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial.** Eixo Tecnológico: Infraestrutura. 2011. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado-eja/tecnico-em-edificacoes/view>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN:** uma construção coletiva. 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppp-arquivos/proposta-curricular-2013/view>>. Acesso em: 04 maio 2019.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do proeja: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Amélia C. R, BARACHO, Maria das Graças (Orgs). **Formação de educadores para o PROEJA:** intervir para integrar. Natal: CEFET-RN, 2007. p.17-33.

SILVA, Denilson Antônio Maia da; FREITAS, Marcio Barbosa Cordeiro de; MEDEIROS, Arilene Maria S. de. Educação profissional na modalidade EJA e qualidade de ensino. In: SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças (Orgs). **Formação de educadores para o PROEJA:** intervir para integrar. Natal: CEFET-RN, 2007. p. 71-82.

# O PAPEL DA BIBLIOTECA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA JUNTO AOS ALUNOS DO CURSO DE EDIFICAÇÕES DO IFRN-CAMPUS MOSSORÓ

---

Antonia Camila de Araújo Gomes<sup>11</sup>

Elvira Fernandes de Araújo Oliveira<sup>12</sup>

---

11 Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Professora de Língua Portuguesa do Centro Educacional Alfa.

12 Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Tecnologias aplicadas ao Gerenciamento da Informação pela Universidade Federal do Ceará e mestre em Administração pela Universidade Potiguar. Bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

# 1 INTRODUÇÃO

A biblioteca, como parte do ambiente escolar, é considerada um instrumento de promoção e de acesso à leitura, e que, pode e deve contribuir com a formação de cidadãos leitores. Dessa forma, estimular os sujeitos a ingressarem no universo da leitura é um papel da escola e da biblioteca. Assim, esses ambientes devem possuir instrumentos de incentivo para que cada um dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem tenha acesso facilitado às diversas formas de leitura que queiram realizar.

Para Calixto (1996, p.17) “é na Escola, é pelas bibliotecas escolares que os jovens podem e devem ganhar o gosto pelos livros e pela leitura, fazer desta parte do seu cotidiano, dos seus tempos livres, do seu prazer”. Além disso, é papel da biblioteca incentivar e possibilitar ao leitor o contato com diversos tipos de leitura, além de instigar a leitura reflexiva.

Para que a biblioteca exerça esse papel, três elementos são fundamentais: Um acervo bem selecionado e atualizado, que contemple todo tipo de suporte de informação; um ambiente físico adequado e acolhedor, e o mediador, a figura do bibliotecário/professor que surge no processo de leitura, com a função de atuar produtivamente na seleção do acervo. (CÔRTE; BANDEIRA, 2011, p. 3).

Portanto, em concordância com as autoras no que diz respeito aos elementos que fazem da biblioteca um espaço de leitura reflexiva, e compreendendo que a biblioteca do IFRN *campus* Mossoró contempla os três elementos apontados pelas autoras como primordiais ao espaço, escolhemos esse espaço escolar como parte

dessa pesquisa, já que buscamos compreender de que maneira a biblioteca tem contribuído com a formação de leitores.

Apesar de percebermos que a existência de biblioteca escolar e pública é precária na realidade brasileira, o que caracteriza esse item como deficiente em sua estrutura e formação de acervos, além de não contar com o profissional bibliotecário em suas ações de promoção à leitura e demais serviços que possam oferecer, a biblioteca do IFRN/*Campus* Mossoró contradiz essa realidade firmada em muitas pesquisas e apresenta elementos favoráveis ao desenvolvimento de leitores, apresentando-se, assim, como um ótimo espaço de contribuição à formação de uma sociedade leitora.

Dessa forma, considerando a necessidade de avaliar como se dá o processo de formação do leitor do IFRN *campus* Mossoró por meio da biblioteca, a pesquisa busca investigar que papel desempenha esse espaço da instituição na formação do leitor, mediante uma análise das leituras realizadas pelos alunos do curso de Edificações. Entendemos que a compreensão dessas questões pode auxiliar no processo de ampliação e desenvolvimento de ações que permitam tornar a biblioteca um espaço ainda mais atrativo para esse aluno.

## 2 BIBLIOTECA: ESPAÇO DE LEITURA E CONHECIMENTO

A biblioteca é um espaço de relevante importância no que diz respeito não somente à formação do leitor, mas à formação de um cidadão crítico e capaz de compreender o mundo a sua volta. Dessa forma, é importante que esse ambiente seja frequentado e explorado por todo aluno que esteja vinculado a uma instituição escolar, em quaisquer modalidades de ensino. No entanto, é comum que a biblioteca, na maioria das vezes, seja tratada como um

espaço secundário e pouco frequentado pelos alunos, que, desse modo, acabam deixando de aproveitá-la como espaço propício à produção de conhecimento. Para Wisniewski e Polak

Esse espaço que muitas vezes é visto como algo secundário deveria ser essencial no ambiente escolar, pois como já vimos a melhoria na qualidade do ensino só se fará com a formação de leitores críticos que dinamizem a sociedade através do conhecimento (2009, p. 4412).

É certo que o uso devido da biblioteca pelo aluno, seja para pesquisa, leitura ou produção, contribui de modo significativo à sua formação, não só como leitor, mas como cidadão. No entanto, é necessário que esse espaço disponha de aparatos que propiciem ao aluno essa formação, tais como um bom acervo rico em fontes de informação, um ambiente agradável e um(a) bibliotecário(a) que disponha de formação profissional na área para que os alunos sejam bem orientados. Sobre isso, Becker e Grosh (2008, p.36) comentam que

[...] neste sentido, as bibliotecas assumem papel fundamental ao possibilitar as pessoas o acesso à leitura, através do seu acervo e, mais precisamente, por meio daqueles que são a mais fiel tradução do conhecimento disponibilizado no mundo: os livros. Tamanha é a responsabilidade daqueles que a administram, pois pequenas ações dentro das bibliotecas podem constituir-se em eventos significativos na promoção da leitura.

Seguindo o pensamento de Wisniewski e Polak (2009, p.4412) “a função primordial das bibliotecas deve ser o incentivo



para formação de leitores”. Dessa forma, deve-se compreendê-la como auxiliadora na produção do conhecimento, de maneira a propiciar ferramentas que contribuam para o crescimento intelectual e social do leitor em formação.

Ainda segundo as autoras Wisniewski e Polak (2009, p.4412), é preciso salientar que há bibliotecas precárias e, por isso, incapazes de oferecer ao leitor um bom acervo que é essencial à produção de conhecimento, além de, muitas vezes, haver escolas que não possuem biblioteca. Por isso, há muitos desafios a serem enfrentados, já que, com a existência de bibliotecas precárias ou a inexistência delas, torna-se difícil efetivar a sua função nas práticas de leitura.

A deficiência das bibliotecas, seja pela falta de uma boa estrutura física, seja por conta de um acervo de qualidade e até mesmo de um profissional qualificado que possa orientar os leitores em formação, tende a trazer prejuízos não só à comunidade escolar, mas à sociedade como um todo, se levarmos em consideração o fato de que o indivíduo, seja ele leitor ou não, compõe a sociedade da qual todos nós fazemos parte. Para Oliveira (2008, p.34) “o espaço, a biblioteca, o acervo de qualidade, o profissional especializado e qualificado, são elementos essenciais na formação do sujeito leitor. Sem que esse conjunto de coisas aconteça simultaneamente, o processo todo fica prejudicado”.

O autor ainda nos leva a refletir sobre o fato de que “ser leitor na sociedade moderna é uma necessidade para a consolidação da cidadania e para a inclusão social” (OLIVEIRA, 2008, p. 34). Fazendo uso das palavras de Brito (1999 *apud* Oliveira, 2008, p. 98), saber ler é uma necessidade do sujeito moderno, já que a leitura está ligada a muitas práticas sociais e a sua ausência impede, de algum modo, o sujeito de participar delas. Essa afirmação nos leva a compreender o quanto a leitura é essencial à ação humana.

São muitas as contribuições trazidas pela biblioteca para a produção de conhecimento. Certamente, uma biblioteca bem estruturada e dirigida pode contribuir, não só facilitando o acesso à leitura, mas ajudando na produção de conhecimento e na formação de um leitor/cidadão crítico. Só assim a biblioteca poderá, de fato, promover a formação de leitores e ser efetivamente usada como um espaço de conhecimento.

## 2.1 PRÁTICAS DE LEITURA POR MEIO DOS SUPORTES DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA

A biblioteca, se bem estruturada e administrada, pode ser um lugar bastante rico e gerador de conhecimento. Nela, é possível contar com uma grande variedade de fontes de leitura, sejam elas digitais, impressas, virtuais, audiovisuais, entre outras. Nesse sentido, um acervo bem variado pode ser uma fonte rica de informação, já que possibilitará aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes informacionais, materiais esses que lhes possibilitarão acesso a diversas formas de leitura e de produção de conhecimento.

Segundo Pereira (2006, p.12), o acervo da biblioteca “[...] deve ser o mais diversificado possível, para contemplar os mais diferentes interesses, gostos, motivações”. A autora ainda complementa dizendo que “[...] quanto maior for a diversidade de títulos disponíveis no acervo, maior a probabilidade de ampliação do universo de referências do leitor”. Ou seja, um acervo diversificado, além de proporcionar ao leitor em formação várias possibilidades de leitura, poderá estimulá-lo a buscar com mais frequência a biblioteca, seja a procura de conhecimento, de material para a realização de um trabalho escolar, ou até mesmo de um livro para a realização de uma leitura não obrigatória.

Bazerman (2006) defende a ideia de que as ações sociais são realizadas por meio da linguagem, ou seja, através de diferentes tipos de gêneros/textos. Essa ideia trazida pelo autor reforça ainda mais o fato de que a biblioteca deve dispor de um acervo variado, rico em diferentes fontes de informação; dessa forma, os alunos serão mais estimulados a buscá-la quando precisarem resolver situações discursivas diversas.

Percebemos, portanto, que um acervo bem estruturado e variado em material para leitura/pesquisa deve ser um componente indispensável à biblioteca. No entanto, ações voltadas para a prática da leitura desse material disponível no acervo devem, também, ser uma preocupação de quem a administra. Pereira (2006) destaca a importância de um mediador ou de mediadores, isto é, alguém que instigue, provoque, estimule o aluno no processo de apropriação do texto. Para a autora, os mediadores seriam aqueles que “procuram incentivar o estabelecimento de relações, as ideias que se apresentam e as experiências do leitor/aluno e buscam alternativas para que a leitura possa ganhar novas dimensões” (PEREIRA, 2006, p.23-24). Ou seja, o trabalho do mediador, que tanto podem ser os professores quanto os bibliotecários, é possibilitar a realização de atividades que envolvam os alunos no universo da leitura, que despertem no aluno o desejo por ler e por buscar sempre mais conhecimento por meio das leituras realizadas.

São inúmeras as possibilidades de atividades práticas que podem estimular a leitura. Da simples organização de uma roda semanal de leitura ao desenvolvimento de saraus literários, é possível buscar alternativas em parceria com a direção da escola e com professores - não só de linguagem, mas das mais variadas disciplinas - e proporcionar aos alunos diferentes experiências que envolvam a leitura e que estimulem o gosto por ela.

Além de pesquisas direcionadas, que estimulam, por exemplo, a leitura de documentários, autobiografias, biografias e gêneros afins, os alunos podem ser envolvidos em projetos de leitura, em produções textuais, dramatização de textos literários, leitura dramatizada, além da possibilidade de desenvolver projetos voltados para a análise de imagens, fotografias, textos visuais. Sobre isso, Pereira (2006, p.32) propõe:

Procure apresentar aos alunos diferentes estímulos visuais – fotos, gravuras, pinturas, esculturas - e peça a eles que apontem semelhanças ou diferenças. Exercite, com eles, a verbalização das imagens, proponha questões sobre suas percepções: o que veem, o que sentem [...] Por meio dessa conversa, leve-os a perceber que muitas imagens podem comportar um texto. Essa percepção estética permite o exercício da síntese, da análise e da crítica, condições indispensáveis para a formação intelectual e pessoal.

Enfim, são muitas as possibilidades de atividades que envolvam a leitura prática. Para isso, é preciso, além de um acervo de qualidade, variado em fontes de informação e gêneros textuais, que haja um engajamento de professores, bibliotecários e alunos e que se tenham objetivos bem definidos sobre que tipo de leitor se pretende formar, a fim de que a biblioteca possa ser um espaço atrativo para o aluno, não só pelo material que comporta, mas pelas ações que nela são realizadas em busca da promoção e valorização do conhecimento.

### 3 FORMAÇÃO DO LEITOR

Sabemos bem que a leitura, além de promover o conhecimento, promove a interação social e estimula a criatividade, a percepção do mundo, objetos, relações e pessoas que nele há. Enfim, são muitos os benefícios adquiridos quando nos propusemos a usufruir dos artefatos que a leitura pode nos proporcionar.

[...] A leitura como forma de aprendizado e interação social, traz o aperfeiçoamento de cada pessoa, pois saber ler é mais do que decodificar as letras, é saber entender o texto e suas entrelinhas, no sentido de buscar o desconhecido e descobrir coisas novas que ampliem os conhecimentos do aluno. (SOUZA; SOUZA; BONFIM, 2010, p.4).

Assim sendo, é possível perceber que a leitura é muito mais do que apenas a ação de ler, já que, por meio dela, ampliamos o nosso conhecimento de forma significativa, o que reflete na forma como compreendemos o mundo.

A importância da leitura é inquestionável quando levamos em consideração o seu poder. Para isso, é preciso que a enxerguemos como um mecanismo que produz mais do que apenas pessoas que sabem ler e escrever corretamente. A leitura oferece algo além da facilidade de escrever de modo gramaticalmente correto. Ela nos abre portas para um crescimento intelectual capaz de nos tornar bons escritores, argumentadores seguros e cidadãos críticos capazes de compreender com facilidade aquilo que lemos. Souza; Souza e Bonfim (2010, p.3) nos propõem uma reflexão ao nos fazer pensar a leitura como um benefício que produz inúmeros outros:

O ato de ler frequentemente forma leitor com alto nível de criticidade e desenvolvimento intelectual, dessa forma, ele compreende o que lê e o que escreve [...] Ao praticar constantemente a leitura e identificarem seus caracteres e códigos, o aluno leitor adquire uma característica segura na hora de defender ou lidar com seu ponto de vista, ou seja, a leitura cria um senso crítico extraordinário, de modo que flua a imaginação e o pensamento sobre as ideias lidas e discutidas no texto.

Dessa forma, compreendemos que a formação do leitor é um processo amplo e complexo que se dá efetivamente pela prática da leitura e que proporciona benefícios múltiplos àquele que lê e busca absorver dessa prática todos os benefícios que ela proporciona. O aluno leitor, formado pela própria leitura, é muito mais do que apenas um aluno, é alguém informado, inteirado sobre diversos assuntos e um estimulador do conhecimento, já que este divide com os demais aquilo que aprendeu.

No entanto, a formação do leitor pressupõe o ensino de um processo de leitura que, apesar de ser relevante, é predominantemente fundamentado em componentes que se apresentam interligados a suas respectivas funções de formar bons leitores. Assim, uma sociedade de leitores envolve: família, escola, biblioteca, entidades governamentais etc. Desse modo, é notório o fato de que a formação do leitor não se dá por acaso, de forma simples e independente, já que envolve uma série de fatores que podem contribuir direta e indiretamente. Sobre isso, Oliveira (2008, p. 22) afirma que

a formação do leitor não é, portanto, responsabilidade de um grupo específico de pessoas. É preciso que haja uma cooperação de diversos grupos sociais profissionais, de forma que se comprometam com as questões relacionadas à formação do leitor. Família, es-

cola, biblioteca e seus atores, apoiados pelas autoridades governamentais e organizações não governamentais devem estar unidos no enfrentamento do desafio que é a formação de uma sociedade de leitores.

Como citado, é preciso que haja cooperação de diferentes componentes que envolvem a sociedade de leitores. Dentre eles, é possível afirmar que a escola ocupa um papel de infinita importância, já que é nela, na maioria das vezes, que o aluno tem seus primeiros contatos mais aprofundados com o universo da leitura. Segundo Brenman (2005, p.64), isso se dá porque “[...] na maioria dos lares, as famílias não conseguem criar um ambiente propício a uma aproximação significativa com a experiência da leitura, o que deixa à escola o peso dessa responsabilidade”. Nesse sentido, a biblioteca, como um espaço também escolar, apresenta um papel bastante significativo para a formação do leitor, já que nela os alunos têm a oportunidade de acessar diferentes gêneros textuais e de se apropriarem de variadas fontes de conhecimento.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 METODOLOGIA

A pesquisa é um instrumento que busca investigar, avaliar e propor respostas para questões de diversas áreas do conhecimento, sendo, portanto, um ato que proporciona o avanço da ciência e, por conseguinte, a renovação do saber, projetando o desenvolvimento de qualquer sociedade. Para Richardson (2011, p.16), “como ferramenta para adquirir conhecimento, a pesquisa pode ter os seguintes objetivos: resolver problemas específicos, gerar teorias ou avaliar teorias existentes”. Assim, o presente trabalho busca,

por meio de uma pesquisa e uma análise qualitativa caracterizada como estudo de caso, investigar que papel a biblioteca do IFRN *Campus* Mossoró tem desempenhado no que concerne à formação do leitor. Para isso, foram analisadas as práticas de leitura dos alunos do curso de Edificações da instituição, observando-se os seguintes itens: tipo de leitura preferido pelos alunos, frequência com que os alunos leem, ambiente mais adequado para a realização das leituras e disponibilidade de suportes, ou seja, a disponibilidade da biblioteca quanto aos suportes de leitura procurados pelos alunos.

Também buscamos compreender o significado e valor da leitura para a formação acadêmica dos alunos, bem como investigar as ações adotadas pela biblioteca da instituição a fim de proporcionar o incentivo à leitura, com a intenção de averiguar a frequência com que essas atividades são realizadas e os formatos de leitura disponíveis na biblioteca que possam suprir as necessidades dos alunos em questão.

Quanto ao tipo de pesquisa, este trabalho é classificado como estudo de caso com enfoque qualitativo, pois compreendemos que tanto o estudo de caso quanto o enfoque qualitativo da pesquisa permitem investigar e compreender melhor os fenômenos individuais inerentes ao contexto ao qual estão ligados.

O estudo de caso caracteriza-se pela análise de uma situação específica existente (pessoal, grupal, organizacional etc.). Para Leite (2008, p. 67), esse tipo de estudo “[...] tem a finalidade de analisar profundamente uma unidade social. Poderia ser realizado dentro de uma organização, um estudo profundo e abrangente da complexidade de seus processos”. Por esse motivo, esse tipo de estudo foi pensado para essa pesquisa, já que buscamos analisar um grupo de alunos pertencentes ao IFRN, matriculados no curso de Edificações, objetivando investigar de que forma a biblioteca dessa



instituição tem colaborado para a formação desses alunos enquanto leitores.

Uma vez que pretendemos investigar um grupo particular pertencente ao IFRN – *Campus* Mossoró, optamos pela pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2012, p. 21) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ainda para a autora, a pesquisa qualitativa “trabalha com um universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21). Assim, a partir da análise das práticas de leitura dos alunos do curso de Edificações, buscamos identificar as ações realizadas na biblioteca no que se refere ao processo de formação do leitor, por meio dos recursos e instrumentos disponíveis em seu ambiente no âmbito do IFRN – *Campus* Mossoró.

A pesquisa realizada teve como universo os alunos do curso de Edificações. Foram aplicados questionários semiestruturados que nos permitiram obter informações necessárias sobre o tema em questão, considerando que as variáveis em análise seriam melhor obtidas por meio de questionários. Desse modo, pudemos compreender mais claramente as percepções desses alunos acerca da biblioteca e seu papel quanto à formação do aluno leitor.

O questionário utilizado para a realização da pesquisa conta com 8 perguntas, das quais 6 são objetivas e duas são subjetivas. O documento envolve perguntas variadas, que questionam o ponto de vista dos alunos sobre a importância da leitura e da biblioteca para a formação do leitor, dentre outras desse caráter. Além do questionário direcionado aos alunos do curso de Edificações, foi também elaborado um questionário destinado a uma das bibliotecárias do IFRN *Campus* Mossoró, a fim de investigarmos se há ações praticadas no ambiente da biblioteca que buscam promover a leitura, se há frequência de algum tipo de atividade que

possa estimular à ação de ler e, por último, saber quais materiais de leitura a biblioteca disponibiliza para os alunos.

Na pesquisa qualitativa, os dados só fazem sentido através de um tratamento lógico feito pelo pesquisador e exigem deste um olhar clínico, por isso, após a aplicação dos questionários, as informações obtidas foram analisadas e apresentadas por meio de uma análise textual mais descritiva e analítica, buscando atender aos objetivos desta pesquisa.

Ao final, foram apresentados os resultados no que concerne à opinião dos alunos sobre a importância da leitura, bem como as práticas adotadas pela biblioteca que permitem promover a formação do leitor, além de serem identificados e apontados os suportes e formatos de recursos de leitura disponíveis para esses alunos no ambiente da biblioteca do IFRN-*Campus* Mossoró.

## **4.2 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

Para a realização da análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados, foi feito um estudo descritivo dos resultados. Objetivando uma análise qualitativa, essa descrição dos resultados foi desenvolvida de forma mais textual, já que a preocupação maior não era apresentar resultados numéricos, mas sim descritivos.

A fim de averiguarmos as perspectivas de leitura dos alunos do curso de Edificações do IFRN quanto às suas demandas de leitura e ao acesso à biblioteca, foram feitas algumas perguntas sobre o que os alunos mais buscavam ler na biblioteca, a frequência com que eles liam, o ambiente que eles consideravam mais adequado para a realização das leituras, além de uma pergunta na qual os alunos foram convidados a avaliar a biblioteca quanto aos suportes

de leitura oferecidos, isto é, buscando saber se a biblioteca dispunha do material que os alunos mais buscavam ler.

Por meio da leitura dos questionários, foi percebido que os alunos buscavam livros variados na biblioteca, ou seja, não há um tipo específico, um gênero “preferido”, ou um conteúdo mais buscado. É importante dizer que, nas alternativas apresentadas, havia a sugestão de alguns gêneros, tais como publicações acadêmicas, livros voltados para a área de estudo dos alunos, entre outros. No entanto, a preferência por livros de gêneros diversos, sejam eles de romance, aventura, ficção científica, foi a resposta de grande parte dos alunos que responderam ao questionário.

A preferência dos estudantes pela leitura de livros variados disponibilizados pela biblioteca é algo que pode ser considerado importante para que eles consigam produzir e saber usar uma grande diversidade de textos voltados aos mais variados gêneros textuais. Sobre isso, Bazerman (2011, p.16) afirma que “os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas da escrita”. Desse modo, para o autor, a escola e, neste caso, a biblioteca, tem que ser flexível na escolha dos gêneros textuais a serem abordados, pois os alunos precisam ser expostos a situações que lhes permitam utilizar diversos gêneros, os quais lhes proporcionem lidar com as mais diferentes situações de variação da escrita.

Outra informação notada está relacionada à frequência dos alunos quanto ao uso da biblioteca. A maioria deles afirmou frequentar a biblioteca esporadicamente, na maioria das vezes, em busca de algum material para pesquisa.

Quando questionados sobre como avaliavam a biblioteca quanto aos suportes de leitura fornecidos, os alunos, em sua maioria, disseram considerar excelente; outros avaliaram como “muito bom” e “bom”. Para essa avaliação, não foi dada nenhuma resposta negativa.

A fim de compreendermos o significado da leitura e a importância que ela tem para a formação acadêmica dos alunos, uma pergunta subjetiva foi lançada. As respostas a essa pergunta foram variadas, mas, por meio de uma leitura analítica, foi possível perceber que, constantemente, os alunos descreveram a leitura como “ponte que conduz ao conhecimento”, “exercício para a mente” e “um meio de expandir os saberes”. Souza, Souza e Bonfim (2010, p.5) reforçam esse pensamento sobre o significado da leitura afirmando que “ler é, pois, sinônimo de cultura, conhecimento e aprendizado que garante a cada um que utiliza esse meio, um referencial de destaque a mais no mundo intelectual”. Desse modo, podemos dizer que os alunos conseguem compreender o significado da leitura e sua importância para expansão do conhecimento, já que demonstraram perceber que a leitura proporciona uma grande variedade de aprendizados.

Para definir a importância da leitura no âmbito da formação acadêmica, os estudantes reiteraram, no questionário, que a leitura tem sido importante por diversos motivos, entre eles, por ajudar no aprendizado e na resolução de atividades referentes ao curso; auxiliar na formação pessoal e profissional do aluno; produzir indivíduos críticos e pensantes; promover o acesso a outras culturas; trazer o conhecimento do novo; e ajudar a desenvolver a escrita, o vocabulário e aperfeiçoar os saberes.

Os alunos afirmaram também que a biblioteca do IFRN *Campus* Mossoró desempenha um importante papel para a formação do leitor, já que possui um bom acervo variado em materiais que facilitam o estudo e a pesquisa, e que, além disso, dispõe de vários livros para uma leitura que os estudantes definiram como “mais relaxante”. Isso evidencia o fato de que os alunos não buscam a biblioteca apenas para fins de pesquisa acadêmica, mas também

buscam leituras diversas e consideradas prazerosas, que são igualmente importantes, já que despertam no aluno o gosto pela atividade. Para Saveli (2017, p.166 *apud* SOUZA; SOUZA, BONFIM, 2010, p. 5), essa leitura mais prazerosa “[...] só será possível se ultrapassar a concepção de ler como obrigação puramente escolar para o ler que busca compreender a realidade e situar-se na vida social”.

Entendendo que a biblioteca é um importante instrumento de contribuição à formação do leitor, pensamos ser necessário elaborar um questionário a ser respondido por um dos bibliotecários da instituição, levando em consideração algumas variáveis, tais como: incentivo à leitura, frequência de atividades e formatos de leitura disponíveis na biblioteca. O objetivo era investigar se havia alguma atividade desenvolvida na biblioteca que pudesse proporcionar a formação do leitor; se existia alguma frequência na execução ou elaboração dessas atividades; além de identificar os suportes de leitura que a biblioteca do IFRN *Campus* Mossoró disponibiliza para o uso dos alunos.

Após a aplicação do questionário, foi constatado que há, sim, intervenções realizadas na biblioteca buscando incentivar a leitura e, segundo a bibliotecária, essas intervenções ocorrem de 1 a 5 vezes por ano.

Buscamos saber, por meio de uma das perguntas do questionário, que tipos de ações eram realizados na biblioteca a fim de auxiliar no processo de formação do leitor. Segundo a bibliotecária, é comum haver a divulgação de novos títulos literários via e-mail ou expositor, e existem cursos de extensão destinados aos auxiliares de biblioteca da comunidade, além de orientações para a organização de salas de leitura, consultorias sobre biblioteca e atividades culturais e exposições literárias. Além disso, está sendo planejado divulgar os novos títulos adquiridos por meio do *Facebook*. Assim, é possível dizer

que o resultado foi bastante satisfatório, já que percebemos, por meio das respostas obtidas, que há uma preocupação dos profissionais que atuam na biblioteca com a formação de alunos leitores.

Quanto aos suportes disponibilizados, foi afirmado que a biblioteca dispõe de vários materiais para a leitura, tais como livros, revistas e jornais e que o acesso a esse material se dá por meio de empréstimo e consulta local. Essa diversidade de materiais disponíveis na biblioteca é algo importante, já que possibilita o contato do aluno com os mais variados gêneros textuais. Assim, o leitor em formação pode buscar, na biblioteca, não apenas leituras obrigatórias, mas também aquelas com as quais tenha maior afinidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido ao longo deste trabalho, foi possível perceber o quanto a biblioteca de uma instituição, quando bem direcionada e equipada com um acervo de qualidade, pode contribuir com a formação do leitor, já que proporciona aos alunos um contato com diversas fontes de informação.

A análise qualitativa dos questionários aplicados para a realização dessa pesquisa revelou que os alunos costumam frequentar a biblioteca, principalmente, quando necessitam de material para pesquisas relacionadas ao seu curso. As informações apresentadas nas respostas dos alunos também revelaram que a biblioteca da instituição é bem avaliada quanto ao acervo disponível, o que nos leva a compreender que eles costumam encontrar nela os materiais que buscam para ler.

Outra informação bastante perceptível nas respostas é a de que os alunos consideram a leitura bastante importante para a formação tanto profissional quanto pessoal e que, por ter um bom

acervo e ações que estimulam a leitura, a biblioteca da instituição na qual estudam colabora com essa formação.

Por fim, é possível concluir dizendo que, na visão dos alunos do curso de Edificações do IFRN *Campus* Mossoró, a biblioteca da instituição desempenha um importante papel para a formação do leitor, já que é rica em materiais diversos, que podem ser utilizados como estímulo à produção do conhecimento. No que se refere às práticas realizadas na biblioteca em prol do incentivo à leitura, o resultado foi bastante satisfatório, já que foi possível compreender que há atividades realizadas em busca dessa formação e que podem tornar a biblioteca um lugar mais atrativo para os alunos.

Diante do que foi exposto, esperamos ter contribuído de maneira positiva para a compreensão do quanto a biblioteca pode ser uma importante ferramenta para a formação do leitor, de que a leitura é considerada um elemento importante por alunos que buscam nela uma formação pessoal e profissional e de como as intervenções realizadas por profissionais bibliotecários podem contribuir com essa formação.

## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BECKER, Caroline da Rosa Ferreira; GROSCHE, Maria Selma. A formação do leitor através das bibliotecas: o letramento e a ciência da informação como pressupostos. **Revista Brasileira de**

**Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 4, n.1 , p. 35-45, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/59>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CALIXTO, José António. **A biblioteca escolar e a sociedade da informação**. Lisboa: Caminho, 1996.

CÔRTE, Adelaide Ramos e; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 2011.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa. Aparecida: Ideias e Letras, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-27.

OLIVEIRA, Loureiro Gondim de. **Formação do leitor**: de quem é essa função? 2008. 55f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: [https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/1/133/1/RubemarLGO\\_Monografia.pdf](https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/1/133/1/RubemarLGO_Monografia.pdf). Acesso em: 20 out. 2017.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.



RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SOUZA, Luciana Virgília Amorim de; SOUZA, Isabel Maria Amorim de; BONFIM, Eliete Cézar. Leitura no ambiente escolar: do incentivo à prática. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010. **Anais** [...]. São Cristóvão: NPGED, 2010. Disponível em: [http://educonse.com.br/2010/eixo\\_10/E10-12a.pdf](http://educonse.com.br/2010/eixo_10/E10-12a.pdf). Acesso em: 20 out. 2017.

WISNIEWSKI, Ivone AP; POLAK, Avanilde. Biblioteca: contribuições para a formação do leitor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO,9., CONGRESSO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4407-4419. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3102\\_1701.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3102_1701.pdf) . Acesso em: 20 out. 2017.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL HÍDRICA EM ESCOLAS DE MOSSORO/RN: ANÁLISE DO PROGRAMA "CAERN NAS ESCOLAS"

---

Izilmara Cristina Lopes de Medeiros<sup>13</sup>

José Araújo Amara<sup>14</sup>

## INTRODUÇÃO

Definimos a Educação Ambiental hídrica (EAH) como aquela voltada para o desenvolvimento de formas de se inculcir uma sensibilização sobre os usos que fazemos da água, que também abrange o fomento à visão de que ela é um bem que pertence a um sistema maior, integrado, um ciclo dinâmico sujeito às alterações antrópicas. Compreender a totalidade da dinâmica hidrológi-

---

13 Licenciada em Ciências Biológicas (UERN), Especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

14 Licenciado em Ciências Biológicas (USP), mestrado em Biotecnologia (USP) e doutorado em Biotecnologia (USP). Professor efetivo no Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN/campus Mossoró.

ca (o ciclo, o percurso fluvial e fenômeno das cheias, os aquíferos, as ações humanas deletérias aos cursos d'água) é o alicerce para que passemos a entender a complexidade dinâmica da hidrosfera, e, conseqüentemente, despertar para um maior respeito na utilização e preservação deste recurso natural fundamental à vida (BACCI; PACATA, 2008).

A EAH apresenta extrema relevância no contexto do semiárido, pois permite o desenvolvimento de uma sensibilidade voltada à preservação dos recursos hídricos e utilização racional da água e de discussões sobre a importância da mudança de atitude para garantir a melhoria da qualidade de vida ao longo das gerações.

Tal vertente da Educação ambiental pode ser desenvolvida por meio de variadas ações, tais como projetos, palestras, oficinas, cursos, capacitação dos gestores, reuniões com a população etc., que além de divulgarem preceitos da sustentabilidade voltada para os recursos hídricos, forma cidadãos mais ativos e críticos na sociedade, pois os permite interceder em questões que afetam diretamente o seu cotidiano (FARIAS *et al.*, 2012).

Dentre as inúmeras ações de promoção da EAH, Matos (2009) afirma que a metodologia de projetos rompe com o tradicionalismo do ensino, ao apontar para um professor mais reflexivo, com uma concepção de ensino que permita ao aluno “testar” o aprendizado durante o projeto, reconstruindo conceitos a cada etapa, relacionando o novo com ideias preexistentes na sua estrutura cognitiva e transformando os conceitos em proposições. O autor também menciona a autonomia do professor, que ao assumir um projeto, deixa de seguir o currículo “engessado”, comum nas escolas. A pedagogia de projetos em EAH possibilita ainda a efetiva integração da comunidade escolar, envolvendo professores, funcionários e alunos, permitindo também a integração entre teoria

e prática, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa e transformadora (JACOBI *et al.*, 2009).

Os programas de EAH vêm sendo desenvolvidos por muitas empresas em vários Estados do Brasil. Normalmente, são feitas parcerias com Escolas municipais e Estaduais no intuito de aumentar o grau de consciência ambiental de alunos sobre a problemática da água, envolvendo desde o conhecimento da dinâmica hidrológica até ações individuais que busquem a diminuição do desperdício.

As atividades de EAH no Estado do Rio Grande do Norte são promovidas pela CAERN (Companhia de Água e Esgoto do Rio Grande do Norte) no projeto “CAERN nas escolas”, desenvolvido junto às instituições de ensino públicas e particulares em vários municípios, dentre eles, Mossoró/RN (CAERN, s/d). A CAERN busca parcerias com tais instituições de ensino ou com ONGs, encarregando-se de realizar o processo de capacitação dos gestores das entidades parceiras. Por ocasião das reuniões de capacitação, há a distribuição de material de apoio e o repasse das informações técnicas, feito por um instrutor que utiliza a linguagem mais simples possível, a fim de que as mensagens sejam entendidas por pessoas de todos os níveis de conhecimento.

Nesse programa, tem-se como objetivo sensibilizar os alunos da rede de ensino, pública ou privada, sobre a importância das questões ambientais, principalmente quanto à proteção dos mananciais, dos recursos hídricos e do seu uso racional. Busca-se, em teoria, minimizar os efeitos negativos ocasionados pelo uso indevido da água e melhorar o nível de conscientização sobre as questões de economia e o consumo racional da água. Os professores endossam a divulgação e o repasse dessas informações aos seus alunos.

Sob esse prisma, vislumbramos ser importante uma análise independente sobre os programas de EAH, com o estudo do

Programa “CAERN nas escolas” por meio do levantamento da ótica de professores de escolas de Mossoró do ensino fundamental maior regular, que recentemente receberam a equipe da CAERN.

Nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar a efetividade do Programa “CAERN nas escolas” nas escolas de Mossoró, por uma confrontação entre as falas de professores de Ciências e Geografia da Rede Pública e Privada, atuantes no processo, com o relatório disponibilizado pela CAERN e os objetivos do programa.

Como objetivos específicos, tivemos o intuito de analisar, a partir da ótica dos professores, diferentes aspectos pedagógicos inerentes ao desenvolvimento desse tipo de projeto, tais como: a relação da CAERN com as Escolas, o suporte do material didático, trabalho coletivo, diversidade didática e culminância; em segundo lugar, tivemos a proposta de identificar as potencialidades do projeto e dificuldades apontadas pela equipe docente atuante durante o repasse de conteúdos propostos pela CAERN, nas Escolas estaduais, municipais e particulares de Mossoró.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 PESQUISA DE CAMPO

Para Lakatos (1991), a pesquisa de campo é tida como útil e utilizada para adquirir informações e/ou conhecimento sobre determinada problemática para procurar uma resposta e/ou comprovar hipóteses. Portanto, visitas as escolas e entrevista com professores fizeram parte da nossa pesquisa de campo na aquisição de dados.

Mediante o conhecimento destes aspectos que envolvem a pesquisa, os objetivos foram atingidos de forma gradual, a princípio

pela apresentação do projeto à direção da escola e aos professores.

Posteriormente, foi solicitada a participação voluntária daqueles professores que se mostrassem interessados, respondendo a perguntas de uma entrevista semiestruturada gravada, cujas questões abordavam pontos específicos, mas que permitissem também o diálogo exploratório na interação entrevistado/entrevistador. Tal técnica permite ao informante retornar sua vivência de forma retrospectiva, com possível liberação de pensamento crítico reprimido (MINAYO, 2009, p.30).

As perguntas formuladas abordaram diversos aspectos (categorias prévias) sobre as impressões dos professores a respeito dos momentos vivenciados dentro do programa “CAERN nas Escolas” em 2010 e 2011. As cinco categorias definidas foram: a relação da CAERN com as Escolas; suporte de material didático; trabalho coletivo; diversidade didática e culminância do projeto.

As questões utilizadas na entrevista semiestruturada foram:

- a. Como a abordagem da CAERN, via Secretaria da Educação, foi feita aos professores? O trabalho foi imposto ou era opcional?
- b. Os projetos de Educação Ambiental propostos dentro do programa “CAERN nas escolas” vieram prontos ou foram elaborados em conjunto com o grupo de professores?
- c. Caso os projetos tenham vindos prontos, você tinha conhecimento deles desde o início dos seus objetivos?
- d. De que maneira as atividades culturais propostas incorporavam os temas de Educação ambiental? Como sobre possíveis facilidades e dificuldades nesse processo.
- e. Você recebeu um manual de orientação do Professor

- sobre o projeto? Ele contribuiu na sua participação?  
Como?
- f. Houve algum tipo de monitoramento e avaliação dos resultados do projeto “CAERN nas escolas”? Houve algum tipo de acompanhamento, depois de certo tempo, sobre os efeitos do projeto na comunidade? (ou seja, observou-se, depois de um tempo, maior conscientização, maior participação social ou consciência ambiental, dos alunos e comunidade).
  - g. Ocorreram momentos em que o grupo de professores (da mesma escola, ou de diferentes escolas) se reuniu para debater sobre estratégias pedagógicas envolvidas no projeto? Caso positivo, como ocorriam os encontros e com qual frequência?
  - h. Uma das características do projeto foi a diversidade de estratégias adotadas. Como você avalia o uso uma diversidade de estratégias pedagógicas? Você estava preparado ou foi preparado para utilizar tantas estratégias? O que você julga que mais funcionou?
  - i. Foi possível detectar ou perceber nos alunos o chamado efeito multiplicador? (Você notou que alunos sinalizavam uma interação com familiares ou comunidade sobre o projeto/questões ambientais?)
  - j. Um dos objetivos do projeto era desenvolver um sujeito que reconhecesse suas responsabilidades, direitos e deveres quanto às questões ambientais. Houve alguma discussão, com os alunos, sobre os demais atores sociais envolvidos com a problemática ambiental urbana? (papel de empresários, poder público, ONGs etc.)
  - k. Faça um relato sobre as atividades de campo do Pro-

- jeto “CAERN nas escolas” (detalhar conteúdos trabalhados, metodologia e as impressões do professor). As atividades de campo eram pontuais ou dialogavam ou tinham continuidade com as atividades de sala de aula?
- l. Faça um relato detalhado sobre a “Feira de Ciências” do projeto (detalhar conteúdos trabalhados, metodologia e as impressões do professor).
  - m. Como você avalia a participação dos alunos no projeto? Por quê?
  - n. Como você avalia a sua participação e dos demais colegas professores no projeto? Por quê?
  - o. De que maneira a vivência no projeto “CAERN nas escolas” contribuiu para sua formação como professor?

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e buscou-se fazer a identificação das principais falas dos entrevistados, classificando-as dentro das categorias pré-definidas. Segundo Minaryo *et al* (2009), categorizar os dados obtidos em campo significa classificar os elementos (fala dos sujeitos) por diferenciação e por reagrupamento com critérios previamente definidos. A partir das categorias, foram definidas as unidades de análise, para um esmiuçar analítico (subcategorização) do conteúdo obtido, promovendo, assim, a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

## **2.1.1 PROFESSORES ENTREVISTADOS**

Neste trabalho, utilizamos as entrevistas de cinco professores, conforme mostramos a seguir. Cada docente será representado pela letra P, um número aleatório seguido da formação de licenciatura acadêmica/disciplina, como consta em parênteses.



P1 – Graduação em Geografia, Escola Estadual Hermógenes Nogueira da Costa, 36 anos de idade, contrato temporário (P1, Geografia, EE);

P2 – Graduação em Ciências Biológicas, Escola Estadual Jerônimo Vinght Rosado Maia, 49 anos de idade, concursado permanente (P2, Ciências, EE);

P3 – Graduação em Geografia, Escola Estadual Jerônimo Vinght Rosado Maia, 52 anos de idade, concursado permanente (P3, Geografia, EE);

P4 – Graduação em Ciências Biológicas, Escola Municipal Dinarte Mariz, 54 anos de idade, concursado permanente (P4, Ciências, EM);

P5 – Graduação em Ciências Biológicas da Escola particular Palas Atenas, 29 anos de idade, contratado temporariamente (P5, Ciências, EP).

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 A RELAÇÃO DA CAERN COM AS ESCOLAS

A equipe do programa “CAERN nas escolas” atua dentro de uma tendência corrente das empresas, de inserção da questão ambiental como uma vertente de ação das corporações modernas. Uma atividade educativa na área ambiental pode significar para a empresa, dentre muitas vantagens, a promoção da melhoria contínua dos resultados ambientais da empresa e a adequação a requisitos legais; a minimização dos impactos ambientais de suas atividades; a redução de custos e risco com a melhoria do processo de

racionalização de consumo; a diminuição do consumo de energia e água e redução de risco de multas e responsabilizações por danos ambientais (BERNA, 2001).

Os trechos das falas apresentadas a seguir fazem parte da entrevista que questionou os professores sobre os primeiros momentos de abordagem da CAERN na escola e a apresentação do programa. Assim, realizamos o levantamento de como foi feito o primeiro contato com a companhia. Relato bem evidente na fala dos professores P1 e P2, mostrados a seguir:

O trabalho foi voluntário. A CAERN chegou e pediu uma reunião com os professores e então foram liberadas as duas últimas aulas. Alguns professores, pouquíssimos professores ficaram para assistir o que a CAERN estava propondo em termos de discussões e material para gente trabalhar e ajudar a CAERN (P1, Geografia, EE).

Diante dos problemas que o bairro vem passando, principalmente do processo de entupimento dos canos, então... Eles (CAERN) procuram a escola para fazer o trabalho de conscientização da população sobre isso. Foram eles que fizeram e procuraram a escola, para esse trabalho. Trabalhamos esse projeto... Eles (CAERN) vieram e num dia foi repassando as informações deles e durou mais ou menos uma semana conversando repassando os problemas e trouxe até Dr. Ramiro da UERN pra fazer uma palestra sobre. Ai, começamos a trabalhar o projeto. Com relação aos encontros, foi um encontro para apresentar o projeto e outro a culminância (P2, Ciências, EE).

A CAERN dá a oportunidade de participação das escolas com um convite à diretoria, disponibiliza material e realiza uma pequena capacitação com os professores. Porém, se restringe a estar presente em dois momentos: o primeiro, com a orientação inicial; e o segundo, na finalização do programa, em que ocorre a culminância.

Podemos dizer que há uma lacuna temporal importante, que representaria o acompanhamento da CAERN na produção e condução do programa, no tempo entre o primeiro encontro e o final, se restringindo a abordagem inicial e a culminância, respectivamente. Um fator agravante dessa situação aparece em outras falas de professores, quando apontam que, em algumas escolas, a empresa não retornou para fazer o momento de culminância ou momentos semelhantes nos anos posteriores, com novas turmas.

Sobre esse aspecto, são pertinentes as palavras de Perrenoud (2000) sobre o desenvolvimento de projetos e o aprendizado dos alunos: o autor deixa claro que é preciso envolvê-los em uma atividade de certa importância, com certa duração, garantindo, ao mesmo tempo, uma progressão visível de mudança de paisagem para todos aqueles que não têm vontade obsessiva de se debruçar durante dias sobre um problema que resiste, ou seja, não em momento isolados. Acreditamos que essa “progressão visível de mudança de paisagem” pode ser entendida como o ganho cognitivo e formativo dos alunos acontecendo de uma forma paulatina no trabalho processual, algo que só pode ser concebido a partir de um acompanhamento pedagógico crítico e contínuo.

Neste sentido, há um equívoco pedagógico da gestão do programa “CAERN nas Escolas” no que remete ao acompanhamento processual do trabalho. Embora ele possa ocorrer independentemente na Escola, a empresa precisa dar esse suporte presencial no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

### 3.2 SUPORTE DO MATERIAL DIDÁTICO

Em seu cotidiano de trabalho, o professor não deve se limitar aos materiais que se encontram disponíveis na instituição, podendo então, buscar novos recursos e novas fontes de informações; quando possível, trazer à instituição pessoas que tenham a contribuir com o assunto discutido, com o objetivo de levar ao aluno informações convergentes e complementares, permitindo que ele vivencie um maior número de práticas pedagógicas para, assim, possuir diversos elementos para reflexão (BRASIL, 1998).

Com o intuito de possibilitar novas fontes de recursos aos alunos, a escola recebe os materiais didáticos da CAERN para trabalhar os assuntos propostos no programa. Nossa intenção neste tópico foi de verificar, no programa “CAERN nas Escolas”, a presença ou não de material que contribuísse com o trabalho desenvolvido nas escolas, analisando sua diversidade, pertinência e conteúdo, por meio da fala dos professores participantes. Vejamos os relatos:

Foi passado um vídeo sobre uma base de captação de água e também a questão do tratamento, que tem lá da CAERN de Natal, foi abordado e passou umas músicas que falaram sobre água, foram passados uns vídeos da importância da água e foi passado tudo isso em relação dos ingredientes que água contém, da qualidade, da pureza da água quando sai dos poços. [...] Ela passou todos os vídeos que era justamente atendendo classe de jovens. Os vídeos que passaram e outros além deixaram para gente, gravado no computador disponível, que até hoje ainda tem. Só vídeos que elas trouxeram de lá. E manual? Manual de jeito nenhum (P1, Geografia, EE).

Trouxeram a contribuição deles, da questão de dados relevantes ao desperdício da água e dados com relação da questão das bacias pluviiais dos rios, lagos e do próprio sistema de abastecimento como era seu funcionamento e citaram vários desperdícios com relação à questão do uso do vaso sanitário, do uso do banho, no uso da torneira ao você escovar os dentes, passar muito tempo com a torneira ligada e entre outros. Então eles (CAERN) trouxeram uma grande contribuição nesse sentido. Não, manual nós não recebemos. Além dos dados, trouxeram materiais e fizeram assim, passaram vídeo, aqueles vídeos educativos, como introdução dos trabalhos deles, pra o pessoal já irem se familiarizando com a situação. E a parti dai trouxeram o material concreto, para demonstrar a questão com desperdício, trabalhou muito com a questão da economia da água (P4, Ciências, EM).

A facilidade foi que a gente teve muita assistência da CAERN, principalmente em termo de material. Veio todo material todinho pra gente trabalhar. Foi ótimo, foi maravilhoso. Disponibilizaram cartolina, cola, isopor, tinta, faixa de rua e panfletos. Porque foi então que a gente descobriu a quantidade de sistema de esgoto, as tubulações que tinha (P3, Geografia, EE).

Dentre os recursos disponibilizados pela CAERN, nota-se que são comuns os vídeos, as apresentações em slides, os panfletos e, raramente, os manuais. Os vídeos abordam desde a questão do ciclo hidrológico, os sistemas de abastecimento, até a questão da qualidade da água e do tratamento para torná-la potável. Assim como nos vídeos, são abordadas, em panfletos, também as questões do uso racional e do desperdício de água.

Quanto a outros tipos de materiais de apoio, apenas algumas escolas foram contempladas com outros suportes materiais

no desenvolvimento do projeto (descrição do P3, Geografia, EE). É importante que a empresa se preocupe com uma uniformidade de ação com relação à distribuição dos materiais, garantindo que todas as escolas e os indivíduos tenham as mesmas condições no processo educativo, e que possam plenamente desenvolver as atividades.

### **3.3 TRABALHO COLETIVO**

O trabalho sugerido no programa “CAERN nas escolas” é extremamente propício ao trabalho coletivo e ao desenvolvimento de projetos que caminhem para propostas interdisciplinares. A questão levantada aqui, a partir dos depoimentos dos professores, é identificar a real ocorrência de um viés interdisciplinar no trabalho realizado, ou mesmo a identificação de uma concepção fidedigna do conceito de interdisciplinaridade.

Segundo Reigota (2009) temos a ocorrência da interdisciplinaridade quando se tem diferentes interpretações sobre o assunto e contribuições específicas de cada disciplina. Para Rocha *et al.* (2009), entretanto, a interdisciplinaridade vai além de atividades comuns sobre um tema, pois por ela perpassa a ideia de um trabalho cooperativo de diferentes disciplinas, que decidem integrar suas ações pedagógicas, procurando opor-se à fragmentação do conhecimento.

Nas falas dos professores abaixo se identifica o discurso da prática interdisciplinar (primeira e segunda linhas de cada parágrafo, grifos nossos), ou seja, assume-se a existência da prática de trabalho coletivo entre os professores em projeto interdisciplinar. Entretanto, parece não haver uma clareza sobre a natureza do trabalho interdisciplinar, pois se procura ressaltar a especialização de cada professor (terceira e quarta linhas do P5 e terceira a sexta

linha, P4, grifos nossos), não havendo menção, nos depoimentos, sobre a busca de uma ação integrativa que rompa com o caráter de “especialização” centrada em cada ação docente.

Como a gente trabalhou em conjunto, várias disciplinas porque a gente trabalha em comum o projeto interdisciplinar, e não individualmente. Então teve facilidade e quando eu tinha dificuldade em determinado tema. Por exemplo, quando eu tinha dificuldade em determinada tema que era mais de geografia, aí pegava o professor de geografia, matemática e assim sucessivamente. Então questão cultural e ambiental a gente não teve problemas. A gente procura trabalhar um ajudando ao outro. Geralmente quando a gente trabalha com esse projeto e dá uma ideia aí o professor de geografia diz: “Não, eu posso fazer um trabalho em cima disso daí” De Matemática, de Inglês, de Espanhol. Todos os projetos e não só esse há a participação de todos os professores e foram de muita importância para a culminância. Até o final do projeto, o desenvolvimento (P5, Ciências, EP).

Ô é... Nós trabalhamos muito a questão da interdisciplinaridade aqui na escola, então, o projeto não é só de ciências. Então, passa pela equipe como um todo. Então, ela é redistribuída. Por exemplo, um professor de geografia ele vai tratar da parte geográfica. Professor de português, produção de texto produção de cartazes. É... O professor de ciência faz mais a parte do meio ambiente. História, o histórico deste momento que está acontecendo. Então a gente trabalha muito em equipe. Por isso que o trabalho é bastante produtivo. A gente procura muito esse lado da equipe, desde o ensino básico, o primário, até o fundamental (P4, Ciências, EM).

### **3.4 DIVERSIDADE DIDÁTICA**

Candau (2011) afirma que a escola tem uma tarefa que passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar, visando unicamente reconhecer, valorizar e ponderar sujeitos socioculturais que muitas vezes são subalternizados e negados. Eis a importância das inúmeras estratégias pedagógicas: serem úteis para alavancar a valorização do aluno.

Nessa perspectiva, subdividimos, para uma melhor análise, a categoria Diversidade Didática em duas subcategorias, a primeira sendo relativa aos trabalhos artísticos (pinturas, danças, poemas) e a segunda sendo o trabalho de campo.

### **3.5 TRABALHO ARTÍSTICO**

Todas as formas de arte instigam e aprimoram os sentidos, possibilitam a reflexão e expressão de ideias e sentimentos e estimulam a observação do ambiente, o que favorece o desenvolvimento da atenção e percepção dos indivíduos, tornando-os mais sensíveis às manifestações da natureza e detalhes à sua volta (RIBEIRO, 1998).

Os recursos didáticos artísticos e criativos são muito adequados à perspectiva inovadora da Educação ambiental, de uma forma geral. É possível trabalhar com diversas formas artísticas, dentre elas a música, o teatro e as artes plásticas, por meio do uso de materiais simples, baratos e de grande interesse aos alunos (REIGOTA, 2009).



O depoimento abaixo ressalta a grande diversidade de formas artísticas que foram utilizadas na Escola participante do projeto, indo além do que foi “oferecido” pela CAERN (teatro). Nos grifos nossos dos depoimentos abaixo destacamos o trabalho com várias formas artísticas, tais como vídeo-documentário, dança, teatro e poesia, com grande destaque ao vídeo e à apresentação teatral no momento da culminância.

Houve uma diversidade de propostas. Eles trouxeram propostas de metodologias o que fazer, o que podia fazer, mas, praticamente a CAERN apresentou e ofereceu o grupo teatral. Ah... Marque o dia que a gente manda o grupo teatral. Fora isso eles não mostraram nenhuma outra metodologia não. Nós aqui fizemos um vídeo documentário no nono ano e inclusive eles fizeram gravações do evento, o andamento que eles fizeram apresentações. Um grupo de dança, um grupo teatral, um grupo de poesia também foi aqui. Mas isso aqui foi interno e só não foi nenhuma... Dá pra envolver todos, pelo menos aqui deu pra envolver todo mundo, de uma forma ou de outra. Porque aqueles alunos que gostam mais da parte teatral da parte lúdica e também da parte técnica. E saiu trabalho semi acadêmico, simplificado, mas, já nos moldes semi acadêmico. Trabalho com maquetes também. Enfim deu pra abraçar assim, não dá pra dizer cem por cento porque nunca é cem por cento, mas, a grande maioria dos alunos se envolveu. Eu acho que o teatro se sobressaiu e chamaram mais a atenção tanto à apresentação feita aqui na escola e no dia. A pesquisa em sala de aula os documentários chamavam a atenção. Um vídeo de 5 minutos eles não assistiam nem quatro. E diziam: “Não eu quero ver... Tá tendo uma peça”, “Uma dança”. Então tudo que envolvia a parte teatral e dança, chamavam mais a atenção (P6, Geografia, EP).

Como ênfase à importância do trabalho artístico, podemos notar, nas entrelinhas do discurso do professor (P6), um revelar do desejo dos alunos de ver, de sentir o que os outros colegas transmitiam. A vontade de olhar a apresentação poderia ser um convite à imaginação, como afirma Duarte Júnior (1986). Este autor diz que a arte é um convite à imaginação, é o que permite andar sobre as nuvens e ampliar os horizontes, criando mundos, sentidos e formas de estar neles, fundindo-se em sonhos e projetos de transformação do planeta. Duarte Júnior diz ainda que são as utopias que constroem o mundo humano; ele ainda atribui à arte o poder de fazer o homem perceber como a sociedade se encontra distante de um estado de equilíbrio estético, lúdico e, porque não dizer, ecológico.

### **3.6 AULAS DE CAMPO**

Durante as aulas de campo, ocorre o conflito entre o exterior e o interior de forma mais intensa, de forma simples e concreta, por meio de informações e interpretações da natureza, no entendimento dos fenômenos e na formação de conceitos explicativos (COMPIANI; CARNEIRO, 1993). Assim, o ambiente externo à escola fornece elementos que muitas vezes estimulam a maior participação dos discentes e possibilitam um maior conhecimento de si e de seus semelhantes (REIGOTA, 2009). O relato a seguir descreve os desdobramentos de uma aula de campo no comportamento dos alunos no momento de uma aula tradicional:

Eu vejo assim, no período eles já até observavam, porque, por exemplo, quando eles (alunos) foram principalmente na CAERN e viram que a água vem do poço e não recebe tratamento e só as pastilhas que colocam e então eles começaram a perceber isso, e até

serem bem críticos com a água. Na questão quando eu dizia pessoal vai faltar água. E tudo que eles tinham notícias de água eles já retratavam. Então o monitoramento, eu posso comparar com a curiosidade dele, em que tudo ele tratava em relação ao trabalho. Ele (aluno) associava tudo pelo trabalho (P1, Geografia, EE).

Nas palavras de P1, vê-se claramente a mudança de comportamento, ou seja, que a aula teórica, complementada pela visita ou trabalho de campo, possibilitou ao aluno atingir os objetivos atitudinais que se busca nesse tipo de projeto. Despertadas, a percepção e curiosidade do aluno tornaram-se muito mais aguçadas com o andamento do programa.

Embora sejam evidentes os efeitos pedagógicos de uma aula de campo ou atividade externa, como mostrado acima, parece não haver uma padronização deste tipo de atividade no programa “CAERN nas Escolas”. Nas informações do relatório<sup>15</sup> feito pela CAERN sobre algumas escolas, a aula de campo foi citada sempre como uma das modalidades didáticas executadas. Porém, esse documento não incluía a escola a qual o P5 pertence. Ou seja, embora o programa exista, ele não é realizado de forma padrão, excluindo muitos alunos da oportunidade de uma atividade pedagógica enriquecedora.

Não, a gente não saiu, mas pedia muito para os alunos. Assim na rua em que você mora tem esgoto estourado, a gente pedia para tirar foto, porque a gente levou várias fotos do bairro pra lá. Mas a gente mesmo ir nas ruas, não. Pra cada aluno, a gente pedia pra tira-

---

15 O relatório foi disponibilizado aos autores apenas para consulta, tendo que ser devolvido em seguida. Trata-se de um documento interno, de acesso restrito, não sendo publicado em nenhum formato.

rem fotos, porque eles tirassem fotos da rua deles, se está estourado e a frequência (P5, Ciências, EP).

### **3.7 CULMINÂNCIA DO PROJETO**

Nesta categoria, vamos apresentar as impressões dos professores a respeito do momento final do programa “CAERN nas Escolas” e como tais docentes colaboraram neste evento, assim como os alunos e seus familiares.

As falas dos professores P5 e P6, abaixo, destacam a organização temporal do evento (manhã para organizar, tarde para apresentar), a participação dos pais e até mesmo a presença da imprensa, como divulgadora do evento escolar, em sua culminância. Além disso, tais falas destacam também a diversidade de atividades artísticas apresentadas no evento, assim como a grande participação dos alunos.

Foi o dia todo, foi em um dia de sábado e acho que começou, mais ou menos uma hora da tarde a gente passou o dia lá. A gente foi pela manhã organizar direitinho e começou a ser aberto ao público de uma hora pela tarde, aí teve a imprensa que foi lá na época. Então, passaram à tarde todinha eles apresentando. Aí os pais também estavam acompanhado os alunos e como eram vários grupos a gente ficava fazendo um rodízio pra não ficar a tarde toda explicando. Então vamos supor se a gente selecionou 3 ou 4 maquetes, a gente a selecionou aqueles que mais tinham uma maior facilidade de falar. Então a gente selecionou tanto as maquetes quanto os grupos de trabalho em forma de seminário aqui na escola. Então a culminância foi praticamente

o dia todo. A parte da manhã para organizar, e a parte da tarde dá abertura para ao público (P5, Ciências, EP).

Nós aqui fizemos um vídeo documentário no nono ano e inclusive eles fizeram gravações do evento, o andamento que eles fizeram apresentações. Um grupo de dança, um grupo teatral, um grupo de poesia também foi aqui. Mas isso aqui foi interno e só não foi nenhuma. Dá pra envolver todos, pelo menos aqui deu pra envolver todo mundo, de uma forma ou de outra. Porque aqueles alunos que gostam mais da parte teatral da parte lúdica e também da parte técnica. [...] Trabalho com maquetes também. Enfim deu pra abraçar assim, não dá pra dizer cem por cento por que nunca é cem por cento, mas, a grande maioria dos alunos se envolveu (P6, Geografia, EP).

O professor de Ciências (P5), no depoimento abaixo, enfatiza o trabalho coletivo no momento da culminância, sugerindo ter havido um momento de encerramento do projeto que contemplou atividades envolvendo mais de uma escola, de forma integrada. Este tipo de trabalho coletivo parece ter proporcionado um ganho quanto à diversidade de formas artísticas apresentadas, gerando momento de trocas enriquecedoras de experiências pedagógicas e trazendo olhares capazes de ampliar os conhecimentos tanto dos professores quanto dos alunos envolvidos.

É assim como a gente trabalha com projetos interdisciplinares com vários professores e nesse caso com várias escolas e não só. E foram três escolas. Então teve uma diversidade de trabalhos, a gente trabalhou com a questão de maquetes. Já o da outra escola trabalhou com documentários. Eles lá da escola pública fizeram uma rádio ao vivo. Enfeitaram a sala com cartazes. Então assim, a meu ver,

algumas coisas, alguns trabalhos, ficaram assim muito bom, lá. Tanto da nossa escola quanto das outras escolas que participaram. Foi uma diversidade muito boa. De várias formas diferentes abordaram o mesmo tema. Uma facilidade (P5, Ciências EP).

Tomados em conjunto, nossas análises sobre as categorias “Diversidade didática” e “Culminância do projeto” aponta para a grande importância de atividades como aquelas propostas pelo programa “CAERN nas Escolas”, no sentido de propiciar um movimento que fuja da rotina escolar cristalizada e ofereça um espaço real de integração da comunidade escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa “CAERN nas escolas” representa um programa de EAH com ações satisfatórias, principalmente quando consideramos aspectos básicos relacionados à capacidade de desencadeamento de um trabalho coletivo na escola e relativo apoio material.

Por outro lado, as dificuldades estão em a CAERN universalizar o acesso dos alunos às atividades de campo, no sentido de possibilitar a vivência extra escolar, tão importante para a integração com os conhecimentos teóricos tradicionalmente trabalhados no cotidiano educacional. Acreditamos também que o programa possa ser melhorado com adoção de mais recursos materiais às Escolas e com a instituição de uma supervisão pedagógica que avalie processualmente os trabalhos desenvolvidos e busque uma real interdisciplinaridade nos projetos.

## 5 REFERÊNCIAS

BACCI, Denise De La Corte; PATACA, Ermelinda Moutinho. **Educação Para a Água**. Estudos avançados [online]. 2008, vol.22, n.63, pp.211-226. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n63/v22n63a14.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

BERNA, V. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo: Paulus, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998, p.174.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC, Rio Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul./Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

COMPIANI, M.; CARNEIRO, C. R. Os papéis didáticos das excursões geológicas. **Enseñanza de las Ciencias de La Tierra**, v.1.2, p.90-8, 1993. Disponível em:< <http://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/88098/140821>>. Acesso em: out. 2016.

CAERN. COMPANHIA DE ÁGUAS E ESGOTOS DO RIO GRANDE DO NORTE –Milhares de potiguares são atendidos no Programa CAERN nas Escolas. Disponível em: <<http://>

www.caern.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARGET=1165&ACT=&PAGE=0&PARM=&LBL=Programas>. Acesso em: 14 out. 2016.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte educação?** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

FARIAS, Juliana Felipe; BORGES, Felipe da Rocha; SILVA, Edson Vicente da. Educação ambiental contextualizada no semiárido cearense: subsídios a gestão e preservação dos recursos hídricos. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 30-36, jan. / jun. 2012. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewFile/145/pdf503>>. Acesso em: set. 2016.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Marta; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a05v2977.pdf>>. Acesso: nov. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MATOS, Marilyn A. Errobidarte de. A metodologia de projetos, a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.2 n.1, p 22-29 abril 2009. Disponível em:

<<http://www.ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosau>



deambiente/article/viewFile/39/39>. Acesso em: out. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Ed. Vozes, 14<sup>a</sup> edição. Petrópolis RJ. 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2 ed. Revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, I. C. **Ecologia de corpo & alma e transdisciplinaridade em educação ambiental**. 1998. 177f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1998.

ROCHA FILHO, João Bernardes da; BASSO, Nara Regina de Souza; BORGES, Maria Rebello. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da Educação Científica** 2 ed. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2009.

# O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS SURDOS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MOSSORÓ: DIVERSIDADE, INCLUSÃO E NARRATIVAS FORMATIVAS

---

Cibely Alexandre de Lima<sup>16</sup>

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes<sup>17</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação de alunos com surdez teve grandes avanços, percebidos em todos os setores da sociedade. Essas pessoas, anteriormente excluídas e tratadas com indiferença, aos poucos foram sendo integradas à sociedade, o que culminou com a política de inclusão social.

---

16 Licenciada em Pedagogia (UERN), especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/ Mossoró) e professora da rede pública do estado do Rio Grande do Norte.

17 Licenciada em Pedagogia (UERN), mestre em Educação (UERN) e professora do IFRN/Apodi. Professora do curso de especialização em Educação e Contemporaneidade, do IFRN/*campus* Mossoró.

Hoje, sabemos que existem muitas leis, decretos e declarações que asseguram o direito da pessoa com deficiência, porém isso não é garantia de que seus direitos sejam respeitados. Nas escolas, por exemplo, o que vemos, muitas vezes, são profissionais despreparados, sem uma formação continuada, assim como a ausência de materiais adequados para o ensino desses alunos. A fim de situar o leitor sobre os passos dados rumo à garantia desses direitos, segue um breve histórico sobre a educação inclusiva de surdos, foco desta investigação.

Para a pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, e como técnica de pesquisa fizemos um levantamento bibliográfico nos utilizando das ideias de alguns autores como: Behare (1993), Goldfield (2002), e Vygotsky (1989), entre outros que abordam a temática em tela.

Ainda utilizamos de entrevista realizada com uma professora da turma do primeiro ano do ensino fundamental. A entrevista foi gravada, e buscamos nesta investigar e compreender como essa professora busca aperfeiçoamento para ensinar a alunos com surdez, sua formação, assim como o conhecimento que esta possui sobre a cultura surda, e direitos e deveres que alunos com deficiência possuem, os principais desafios de ensinar a alunos com surdez e suas sugestões para melhoria do ensino. Assim, fizemos as análises a partir dos autores utilizados no referencial teórico.

O trabalho é constituído pelos seguintes tópicos: breve histórico sobre a educação de surdos, defesa sobre o direito das pessoas com deficiência, construção do conhecimento dos surdos, a escrita de alunos surdos, contexto da pesquisa, local e professora colaboradora da pesquisa, metodologia, análise das narrativas da professora e algumas considerações.

Diante do exposto, este trabalho tem como finalidade apresentar e discutir a pesquisa realizada na Escola Municipal Pro-

fessora Ana Maria<sup>18</sup>, em Mossoró/RN, com a intenção de analisar quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar alunos com surdez nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a importância dessa fase para aquisição da Língua materna (no caso desses alunos, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - e a língua portuguesa como segunda língua).

## 2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

No Brasil, a educação de surdos teve seu início com a chegada do professor surdo francês Hernest Hugt, trazido pelo imperador Dom Pedro II. Sua presença foi fundamental para que, em 1857, fosse fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que utilizava a língua de sinais para a comunicação com os alunos. Contudo, em 1911, seguindo a tendência mundial, foi estabelecido o oralismo como método oficial de ensino, sendo estritamente proibido o uso de qualquer tipo de gestos para comunicação. Mesmo com essas restrições, a língua de sinais sobreviveu nos pátios e corredores da escola (ALBRES, 2005).

Por conseguinte, em 1929, foi fundado o Instituto Santa Teresinha, em Campinas (SP), comandado por duas freiras que voltaram de Paris, onde tiveram uma formação especializada em educação de crianças surdas. O local funcionava como internato e só atendia meninas. Segundo Albres (2005, p.26):

---

18 Nome fictício da escola.

Com a institucionalização e modelo educativo buscado na Europa, o professor de surdos é considerado um aplicador de exercícios para fortalecimento de músculos da língua e bochecha e modelo para imitação de fonemas, sem ter uma consciência da base epistemológica do trabalho que desenvolve. Pois, está implícita, nesse trabalho, uma visão ortopédica e corretiva.

Anos depois, mais precisamente em 1951, com a fundação da Federação Mundial de Surdos, em Roma/Itália, ligada à Organização das Nações Unidas (ONU) e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), surgiu no país a Associação de Surdos do Brasil. Com sede no Rio de Janeiro, recebeu o nome de Associação Alvorada. Em seguida, nasceram no país mais duas Associações de surdos, uma em São Paulo, em 1954, e outra, em Belo Horizonte (MG), em 1956. Nessas instituições, a Língua de Sinais era admitida e vista como um instrumento de construção de identidade e força para a comunidade surda (ALBRES, 2005).

No ano de 1957, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através da Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, tornando-se um espaço importante para a construção de uma Língua de Sinais. De acordo com Freman, Carli e Boese (1999 *apud* ALBRES, 2005, p.157):

Por muitos anos as escolas para surdos (especialmente os internatos) foram centros de cultura surda. Era, em grande parte, nos internatos que as pessoas surdas aprendiam sobre a vida em comum e as crianças surdas de famílias ouvintes encontravam línguas de sinais fluentes.

Passados alguns anos, em 1979, o Ministério da Educação admitiu como proposta de ensino no Brasil o oralismo, explicando o uso exclusivo da língua oral e escrita com a finalidade de preparar o educando para a participação ativa na sociedade e considerando ser a abordagem multissensorial a mais indicada para a realidade brasileira (ALBRES, 2005). Por consequência, houve o enfraquecimento e desconsideração da língua de sinais.

Entretanto, em 1987, através da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), os surdos passaram a cobrar o uso da língua de sinais dentro das escolas. Até então, a LIBRAS era usada somente nos ambientes informais. Essa exigência fez com que surgisse, em 1997, o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, o qual foi determinante para que o oralismo deixasse de ser exclusivamente a base do ensino de surdos. O programa tem por objetivo construir uma proposta bilíngue, por meio da qual o professor possa melhorar sua comunicação com o aluno surdo, levando-o ao uso da Comunicação Total<sup>19</sup>.

Recentemente, no Brasil, houve a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, sendo estabelecida como meio de comunicação de surdos.

---

19 Segundo Sander (2013), Comunicação Total seria o uso simultâneo de diferentes códigos como: a Língua de Sinais, a datilologia, o português sinalizado etc. Todos esses códigos manuais são usados obedecendo a estrutura gramatical da língua oral, não se respeitando a estrutura própria da Língua de Sinais.

### 3 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS SURDOS

Neste momento, buscamos, com o auxílio dos estudos de Vygotsky (1989), compreender como se dá a construção do conhecimento, bem como analisar o papel da língua de sinais no desenvolvimento do cognitivo das pessoas surdas.

Ao estudar sobre linguagem e pensamento, Vygotsky (1989) buscou manter a inter-relação entre essas duas funções. Segundo ele, a linguagem exerce papel essencial na estruturação do pensamento, mas os dois não estão interligados desde o princípio, cada um tem uma raiz genética diferente e desenvolvimento próprio, que, posteriormente, se encontram, passando a influenciar na trajetória um do outro. Na concepção do autor, a linguagem é muito mais que comunicação, ela tem a função de constituir pensamento do exterior para o interior, ou seja, do meio social para o indivíduo. Quando aplicamos, então, essa teoria aos surdos, percebemos que as dificuldades de comunicação e cognição da criança surda estão atreladas ao meio social em que vive, ou seja, a um ambiente que não lhe proporciona condições para que aprenda a língua de sinais de forma espontânea (GOLDFELD, 2002).

De acordo com Vygotsky (1989), existem duas linhas de desenvolvimento do pensamento, a natural/biológica e a sócio-histórica. Sua teoria busca explicar como o meio social age no desenvolvimento do pensamento. Sendo assim,

[...] a natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o socio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas

é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades e leis específicas (VYGOTSKY, 1989 *apud* GOLDFELD, 2002, p. 57).

Segundo seus estudos, na relação entre pensamento e linguagem, mesmo que ambos tenham diferentes origens, há uma relação de interdependência entre eles, por meio da qual a linguagem determina e modela a maior parte do pensamento (pensamento verbal), sendo indispensável para seu desenvolvimento.

Algumas pessoas surdas, por terem dificuldades de acesso à língua natural de onde nasceram, acabam desenvolvendo um pensamento mais concreto. Isso se explica pela ausência do diálogo e da aquisição do sistema conceitual, que permite nos desvincularmos do concreto e internalizarmos conceitos abstratos. Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua tardia não propicia a reversão total desse quadro. Entendemos, então, que, mesmo em atividades que não exigem a presença da linguagem, o pensamento é sempre dirigido por ela. Em outras palavras:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isso é a linguagem (VYGOTSKY, 1993 *apud* LOPES, 2006 p. 45).

Quando a linguagem começa a fazer parte do pensamento, especialmente na criança surda, a língua oral não ocasiona mudanças expressivas em seu pensamento, mas sim a língua de sinais. Nesse contexto, seria ideal que todas as crianças surdas tivessem acesso à língua de sinais o mais cedo possível e que ela fosse, desde



o início, o elo de comunicação com seus pais. Porém, poucos têm acesso a esse conhecimento (LOPES, 2006).

Behares (1993) explica que no início do desenvolvimento da linguagem para crianças, sejam ouvintes ou surdas, é preciso utilizar diferentes meios expressivos (orais, visuais, sinestésicos e táteis) na interação com os pais. Para crianças ouvintes, os gestos são substituídos pela língua oral, enquanto para as surdas, os gestos deveriam ser substituídos pela língua de sinais. Ainda nessa etapa, a oralidade se faz presente involuntariamente na tentativa de comunicar-se, imitando seus pais. Isto é:

[...] as crianças surdas de pais ouvintes, que continuam geralmente muito mais tempo na globalidade não-verbal [...] passagem do pré-global ao verbal é mais natural nos filhos surdos, de pais surdos, e se processa do mesmo modo que no caso de uma mãe ouvinte com seu filho ouvinte, porque ocorre em uma progressão interativa (BEHARES, 1993 *apud* LOPES, 2006 p. 46).

A fase pré-intelectual da fala e a do pensamento não-verbal são caracterizadas pelo balbucio, choro, risos, gestos etc. Elas são importantes para que haja trocas sociais e afetivas entre as crianças e adultos, porém, não possuem caráter intelectual que possa conduzir ao significado das palavras. Por outro lado, o pensamento verbal é mais amplo pois, por meio dele, a criança pode utilizar a fala para controlar suas ações (fala egocêntrica) e para dirigir seus pensamentos (fala interior). Por intermédio do pensamento, ela consegue aprender o significado das palavras, ao mesmo tempo em que constitui relações com um nível maior de generalização entre os significados, que direcionam ao desenvolvimento de conceitos.

Conforme se observa, a aquisição do pensamento verbal não se dá automaticamente, mas é resultado de contínuas interações que a criança estabelece com o adulto, que lhe transmite os significados das coisas, dando nomes e compreendendo conceitos, oferecendo, assim, a base de que ela necessita para interpretar a realidade.

Desse modo, Vygotsky (1989) vem nos alertar que o trabalho com crianças necessita ter como base as possibilidades que elas oferecem. Logo, a capacidade do surdo em aprender a língua de sinais está ligada à sua vivência em comunidade e ao modo como ele a usa respeitando a sua língua natural. Quanto mais cedo a criança for exposta à LIBRAS, mais fácil será de ela se comunicar e viver em sociedade, pois as interações acontecerão e fluirão mais naturalmente. Nesse sentido, torna-se:

[...] fundamental a aquisição de uma língua numa idade normal, no início da vida - essa primeira língua pode ser a de sinais ou a falada, pois é a língua, e não qualquer língua específica, que desperta a competência linguística e, com isso, também a competência intelectual (SACKS, 1998, p. 132).

Com efeito, os surdos, ao se apropriarem da LIBRAS desde a sua mais tenra idade, desenvolvem as competências linguísticas e intelectuais. Se essa apropriação for realizada já em idade mais avançada, tais competências não serão desenvolvidas de modo satisfatório, acarretando problemas que se estenderão por toda vida.

## 4 CONTEXTO DA PESQUISA

### 4.1 LOCAL E PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Ana Maria, situada no bairro Bom Jardim, na cidade de Mossoró/RN. A escolha dessa escola se deu por sua localização - em um dos maiores bairros da cidade - e em virtude do grande número de alunos com deficiência nela matriculados, incluindo os surdos.

Atualmente, a escola conta com um aluno surdo, matriculado na turma do 1º ano do ensino fundamental, o qual é acompanhado por uma intérprete de Libras uma vez por semana, às segundas-feiras, e pela professora responsável pelo seu ensino na sala regular, de iniciais L. S, a qual tem experiência significativa em sala de aula e já trabalhou com outros alunos com essa deficiência, sendo, por isso, professora colaboradora desta investigação.

### 4.2 METODOLOGIA

Além das leituras teóricas relacionadas à temática, para a coleta de informações necessárias a esta investigação foi realizada, no dia 25 de março de 2017, uma entrevista semiestruturada com a professora. Além da sua formação, investigamos o conhecimento que possui sobre a cultura surda, bem como sobre os direitos e deveres dos alunos com essa deficiência. Esse momento investigativo foi realizado na própria instituição e as falas foram devidamente gravadas. Em seguida, buscamos fazer a análise desse material tomando como base teórica os estudos de Behare (1993) e Goldfiel (2002).

É importante destacar que L.S tem mais de cinquenta anos de idade, trinta e um de experiência na profissão, e leciona na referida escola há cinco anos. Ela fez a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e se especializou em Psicologia Educacional. Nos últimos cinco anos, fez cursos que abordam o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), e participou de formações oferecidas pelo município de Mossoró sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA).

## **5 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DA PROFESSORA**

A entrevista, semiestruturada, continha questões com direcionamento e questionamentos básicos. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Desse modo, o foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Esse instrumento investigativo “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Dito isso, procuramos analisar, a partir das narrativas obtidas junto à professora L. S., quais são suas principais dificuldades para ensinar a alunos com surdez e quais as qualificações que possui para atender a alunos com necessidades educativas especiais.

De início, perguntamos à professora: você sabe Libras? E como você se comunica com os alunos surdos? Ao que ela respondeu: “estou em processo de aprendizagem, já trabalhei com alunos com deficiência auditiva, porém, na época, tinha auxiliar. Hoje,

trabalho só, e falo com ele através de gestos que sei que ele vai entender, conseguindo, assim, uma boa comunicação”.

O que podemos observar é que a professora, apesar de possuir experiência de trabalho com alunos surdos, apresenta dificuldades em se comunicar em LIBRAS e que, durante o tempo que desenvolve esse trabalho, necessita criar um sistema de comunicação próprio entre ela e seu aluno, e como já vimos segundo a legislação, o aluno com surdez tem direito a ter aulas com professores que conheçam e dominem a LIBRAS, respeitando assim suas especificidades, sentindo valorizado e parte integrante da sociedade.

Diante dessa constatação, é importante ressaltarmos a importância de os professores possuírem uma formação básica para atuar com esses alunos, o que deve contribuir para desenvolver um trabalho significativo. Segundo nos mostra Slomski (2011, p.107), “considera-se que a formação básica [...] associada a outros intervenientes do cotidiano escolar, pode resultar em práticas que atendam com maior eficiência às reais necessidades dos alunos”. Ou seja, o professor que possui essa formação fica mais atento ao que está acontecendo com o seu aluno, o que o faz trabalhar de modo que o aluno surdo se sinta incluído em sala de aula.

Em seguida, questionamos: o que você sabe sobre a lei de inclusão? A resposta obtida foi: “escuto muita coisa, mas não domino a lei, tenho apenas conhecimento básico”. Percebemos, então, que a professora tem um pouco de conhecimento da lei de inclusão, porém não a conhece profundamente. Isso nos fez refletir, pois saber os direitos e deveres que alunos com deficiência possuem é condição *sine qua non* na cobrança de direitos e na percepção desse aluno como um ser social, que, por suas limitações, necessita de uma educação que realmente o inclua e o prepare para viver em sociedade.

A próxima pergunta realizada foi: como você adapta a sua aula para atender os alunos surdos? A professora respondeu: “Utilizo jogos e alfabeto através de gravuras e tem uma professora da Rede municipal que é intérprete de LIBRAS, e toda segunda-feira vem para auxiliar o aluno em sala de aula. Aprendi muitos códigos com essa professora”.

O Decreto 5.626/2005 traz a garantia de profissionais bilíngues em sala de aula e, em seu parágrafo II, determina que a estes alunos devem ser garantidas:

II- Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, ou Educação Profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras- Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

O que percebemos com essa citação é a falta de cumprimento da legislação, em que muitos direitos dos alunos com deficiência acabam sendo suprimidos e, muitas vezes com intuito de dizer que está acontecendo inclusão, ela acontece parcialmente, como nesse caso no qual o direito a um intérprete só é respeitado uma vez por semana.

Com efeito, é muito importante o uso de materiais de apoio visual, um planejamento específico e um professor que conheça a LIBRAS para o ensino de alunos com surdez, pois facilita a compreensão dos conteúdos e traz um ensino que realmente faz sentido.

Continuando a entrevista, perguntamos a L.S: como você considera o surdo: um deficiente ou diferente? E o que você entende por cultura surda? Ao se deparar com esse questionamento a

professora respondeu: “Meu aluno é normal, nem diferente, nem deficiente, ele não tem dificuldades em se comunicar com os amigos, nem comigo. Não tenho conhecimento do que seja essa cultura surda”.

Diante desse pensamento, vale frisar que o aluno com deficiência auditiva precisa de um apoio diferenciado para que possa sentir-se incluído no ambiente escolar, necessitando que professores e todos da comunidade compreendam e colaborem na tarefa de fazer com que ele aprenda e sinta-se capaz de interagir na sociedade. Nesse sentido, conhecer a cultura surda é essencial para que o professor compreenda a maneira de ser do surdo e suas necessidades enquanto um ser social que precisa de apoio e metodologias que favoreçam seu aprendizado.

Perguntamos então à professora: você se considera preparada para dar aula para alunos surdos? Justifique. Assim ela respondeu: “Não tenho dificuldades, só em algumas situações, que não consigo explicar para o aluno como deveria. Tento fazer de tudo, da melhor forma possível para que ele compreenda o que está acontecendo em sala”.

A partir dessa situação, compreendemos que a professora se considera preparada, mas não consegue transmitir o conhecimento como deseja. Esse problema faz com que o ensino se torne algo superficial e, por consequência, o aluno avança na grade escolar sem os conhecimentos básicos.

Na sequência, foi indagado à professora: para você, quais são os maiores problemas da inclusão dos alunos surdos no Ensino Regular? Enumere em ordem decrescente de importância (Ex.: 1º problema, 2º problema, 3º problema até no máximo 5 problemas). Em seguida, ela disse: “O maior problema é que na escola era para ter uma pessoa que soubesse LIBRAS e estivesse sempre presente na escola. Não vejo mais nenhum problema”.

Na fala da professora, podemos perceber que ela gostaria de alguém que a ajudasse no trabalho com esse aluno diariamente, o que facilitaria a compreensão do que acontece no ambiente escolar. Sem dúvida, o trabalho do intérprete é de grande importância para o surdo, pois sabemos que esses alunos necessitam do apoio desse profissional para acabar com as diferenças em sala de aula, além de ser um direito adquirido por eles e que, muitas vezes, não é respeitado. Sobre essas diferenças na sala de aula, concordamos com a seguinte reflexão:

Sabemos bem que não temos uma situação ideal, até porque não há ideal quando se trata de pessoas, espaços e singularidades; há situações nas quais emergem saberes. Que os saberes das crianças possam ser escutados no interior da escola (MARTINS, 2011, p.87).

Nesse sentido, podemos observar que o intérprete, quando presente em sala de aula diariamente, faz diferença no aprendizado e na relação desses sujeitos com a comunidade escolar, sentindo-se respeitados em todas as suas singularidades. No entanto, é válido ressaltar que não cabe somente ao intérprete se comunicar com o aluno surdo, mas é dever de todos conviverem em harmonia no ambiente escolar.

Uma outra questão levantada foi: como os outros alunos ouvintes se relacionam com os alunos surdos? E como é a participação da família dos surdos na escola? A esse respeito, a professora afirmou: “Se relacionam bem, na medida do que eles compreendem. A família é frequente e até me ensina o que ele gosta e o que não gosta, e como ele pede as coisas, como água, comida, porque ele tem seu próprio jeito de pedir”.



Segundo a professora, a interação do aluno surdo com os demais colegas é boa. Quanto à sua família, além de apoiá-lo, a ajudam a entender os sinais que o aluno desenvolveu para expressar seus desejos. Essa necessidade demonstra que o estudante ainda não se apropriou da LIBRAS e que sua comunicação se dá por meio de gestos específicos para expressar o que deseja.

Mais adiante, perguntamos: como é realizada a formação continuada na escola em que trabalha, com relação à educação de surdos? Ao que nos respondeu: “A escola só me oferece auxiliar, que vem nas segundas-feiras, e livros sobre o tema que tem na escola”.

Verificamos, então, que a escola deixa a desejar no quesito capacitação de professores quanto à inclusão. Com efeito, a formação continuada deve ser uma preocupação constante não só dos professores, mas das escolas, que devem investir em formações as quais colaborem com suas práticas cotidianas. Segundo o caderno “Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional”, do MEC:

[...] a formação continuada para novas relações e conhecimentos, orientação para aproximação dos saberes da comunidade, dos movimentos e das experiências locais. Todas elas devem estar articuladas de forma que possibilitem aos professores aprenderem para além do conhecimento técnico insuficiente para compreender a realidade e a complexidade da prática pedagógica (BRASIL, 2006, p. 2014).

Com base nessas informações, compreendemos a importância das formações continuadas como um espaço de interação, onde os professores possam discutir e compreender a realidade do cotidiano escolar. Decerto, os professores sentem

necessidade de uma formação que realmente esteja próxima do seu cotidiano, em que eles possam dialogar e expor suas dificuldades. Nesse sentido, a formação deve levar o professor a atuar de forma reflexiva, de modo que ele possa identificar e resolver os problemas do seu cotidiano.

A experiência aqui relatada nos levou a perceber que a escola trabalha com os alunos com surdez dentro das suas condições e limitações. De fato, ainda há muitos obstáculos a serem superados, como a falta de professores especializados, um planejamento específico e formação continuada para os professores que atendem aos alunos com surdez, mas esse não é papel somente da escola, mas de todos que a compõem, do Estado e da sociedade.

## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a realização desta pesquisa, pudemos entender um pouco da história dos surdos no mundo e no Brasil. Observamos que, durante a história, os surdos passaram por diversos métodos que buscavam a melhor forma para lhes educar. Por muito tempo foram excluídos da sociedade e vistos como pessoas “anormais” e sem inteligência. Entretanto, com o passar dos anos, foi comprovado que estes sujeitos são capazes de se comunicar e viver normalmente em sociedade.

Amparados por algumas leis, já citadas no corpo deste artigo, hoje os surdos têm direitos à educação como qualquer pessoa. Eles têm direito a ler, escrever, trabalhar e frequentar a escola normalmente, porém, sua língua materna (LIBRAS) deve ser respeitada na escola. Isso requer a presença de professores que entendam e utilizem essa língua cotidianamente nas escolas.

Durante o estudo, vimos que a escola investigada possui um profissional intérprete que acompanha o aluno, no entanto, o atendimento não é o suficiente, razão pela qual a professora da sala de ensino regular tem de desenvolver outros métodos para a comunicação com esse aluno.

De fato, as escolas ainda precisam de mais profissionais que acompanhem e facilitem a aprendizagem dos alunos surdos. Igualmente, se faz necessário um planejamento eficaz, com o auxílio de toda a escola, a fim de criar um ambiente em que esse aluno se sinta acolhido por todos e não apenas pelo intérprete.

Percebemos, portanto, que a formação ainda é um obstáculo a ser vencido, pois falta incentivo e investimento para que os profissionais da educação estudem sobre a surdez e suas singularidades. Esse problema acaba refletindo no ensino e dificultando a interação e compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

A falta de um profissional intérprete também prejudica o ensino de surdos. Seu acompanhamento somente uma vez por semana, como no caso da escola investigada, não é suficiente para que os alunos aprendam e se sintam incluídos, mesmo havendo boa relação com seus colegas e professores.

Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa contribua para uma maior reflexão sobre a educação de alunos com surdez, bem como desperte o interesse de outros profissionais por essa área, visto que as pesquisas existentes não abarcam todas as questões a ela relacionadas.

## 7 REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2005. Disponível em: <[http://www.editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/007\\_teseneiva.pdf](http://www.editora-arara-azul.com.br/cadernoacademico/007_teseneiva.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BEHARE, L.E. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; PEREIRA, M.C.C. (Orgs.). **Língua de Sinais e educação do Surdo**. São Paulo: Tec, 1993.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de dezembro de 2005, publicado no DOU de 23.12. 2005, que Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: **Ensaios pedagógicos**. MEC. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

GOLDFIELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LOPES L.G. **A produção textual de alunos surdos sob a mediação de softwares educativos.** 2006. Tese (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MARTINS, V.R.O.; MARTINS, L; LACERDA, C.B.F. Diálogos entre teoria, saberes e experiências docentes numa proposta de educação bilíngue. In: GOMES, G. N; NASCIMENTO, J.B.N. (Orgs.). **Experiências exitosas em Educação Bilíngues para Surdos.** Fortaleza: SEDUC, 2011.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SLOMSKI, V. G; LICHTING. I.; YUE, A.H. Professores de surdos de uma escola bilíngue: aprendendo a ensinar com a diversidade. In: GOMES G.N; NASCIMENTO, J.B.N. (Orgs.). **Experiências exitosas em Educação Bilíngues para Surdos.** Fortaleza: SEDUC, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 1989.

# EDUCAÇÃO EM SAÚDE: ANÁLISES SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS DOS PROFISSIONAIS DO NÚCLEO DE APOIO À SAÚDE DA FAMÍLIA DE JAGUARUANA-CE

---

Ana Gabrielle Freitas da Silveira<sup>20</sup>

José Araújo Amaral<sup>21</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de Educação em saúde pressupõe uma combinação de oportunidades que favoreçam a manutenção da saúde e sua promoção. Tal processo deve ser entendido não somente como

---

20 Bacharela em Serviço Social (UERN) e especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

21 Licenciado em Ciências Biológicas (USP), mestre em Biotecnologia (USP) e doutor em Biotecnologia (USP). Professor efetivo do IFRN/Mossoró e atual coordenador do Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade nesta instituição. Professor e orientador curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT- Mestrado Profissional em Rede).

transmissão de conteúdos, mas também como a adoção de práticas educativas que busquem a autonomia dos sujeitos na condução de sua vida. A Educação em saúde nada mais é do que um dos elementos que podem proporcionar o pleno exercício de construção da cidadania (DONADUZZI, 2009).

Desse modo, a Educação em saúde, no contexto dos serviços de saúde pública, tem como eixo principal a dimensão do desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas visando a melhoria da qualidade de vida e saúde da comunidade assistida.

Criados pela Portaria ministerial nº 154, de 24 de janeiro de 2008, os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) atuam como equipes matriciais, vinculada às equipes da Atenção Básica (AB), para contribuir na organização da demanda e, ao mesmo tempo, interagir com a população na busca de uma nova compreensão do processo saúde-doença (ALMEIDA, 2009).

Nesse sentido, a equipe multiprofissional do NASF pertencente ao município de Jaguaruana-CE é um exemplo de unidade de serviço público que coloca em prática atividades de cunho educativo com usuários do serviço de saúde, na perspectiva de Educação em saúde.

Sentimo-nos estimulados a identificar se as ações desenvolvidas conjuntamente pelos profissionais se enquadram em um autêntico processo de Educação em saúde. A pesquisa teve como objetivos identificar quais as concepções de educação e saúde de tais profissionais e verificar se as ações educativas do núcleo se constituem em processos efetivos de Educação em saúde.

Inicialmente, a discussão é feita a partir da apresentação e análise dos conceitos de Educação e Saúde, por serem as duas categorias formadoras do processo homônimo. Posteriormente, contextualiza-se o processo de Educação em saúde, apresentando

a configuração desta prática, no Brasil, desde o século XIX, com o Higienismo, passando pelo surgimento da Educação Sanitária, a partir do século XX, chegando até os dias atuais, quando a Educação em saúde é o paradigma a ser alcançado.

Mais adiante, apresenta-se a relação existente entre Educação em saúde e a Estratégia Saúde da Família (ESF), espaço apropriado para a realização das práticas educativas em saúde. Logo após, para compreender como se dá o processo de Educação em saúde com o suporte do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), particulariza-se a realidade do NASF do município de Jaguaruana-CE, colocando em discussão diversos aspectos pedagógicos envolvidos nas ações educativas realizadas pelos profissionais e seus reflexos no processo dialético de Educação em saúde.

## 2 SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

Considera-se que, para entender Educação em saúde, é necessário refletir acerca das duas principais categorias que formam esse processo, pois conforme Machado e Wanderley (2012), não há dicotomia entre Educação e Saúde e ambas se relacionam dialeticamente, contribuindo para a integralidade do ser humano.

Assim, a Educação é compreendida aqui como uma atividade grupal que envolve o processo contínuo de ensino-aprendizagem, a construção e desconstrução de valores e ideias, tanto no espaço escolar quanto no meio familiar, no trabalho, nos grupos religiosos entre outros.

A Educação é algo que deve, segundo Machado (2010, p.01) “estimular, promover e trabalhar a todo o momento o exercício da reflexão, da análise e do pensamento.” Contudo, essa atividade é



percebida, por alguns, somente como aquilo que está voltado para o ambiente escolar, onde se encontram professores e alunos.

No entanto, o processo educacional não está presente apenas nas escolas, uma vez que elas não são as únicas responsáveis pela educação. Esta possui uma dimensão maior que também inclui o ensinar e instruir, tal como Vianna (2006, p.130) afirma: “A educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”.

Entendendo a Educação como possibilidade para o pleno desenvolvimento humano, a Saúde seria um dos aspectos que os indivíduos conquistariam por meio da Educação. Nessa direção, Saúde não significaria somente não estar doente, sendo concebida de forma mais ampla, tal como aponta Lopes (2002, p.04), “[...] o pensamento sobre o processo saúde-doença, hoje, incorpora as distintas dimensões do ser humano, considerando-o como um todo e sendo influenciado por fatores emocionais, físicos, sociais e ambientais”.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) conceitua a Saúde como “completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença” (ARAÚJO *et al*, 2008, p.118). O Estado deve responsabilizar-se pela promoção, proteção e recuperação da saúde, na perspectiva de uma atuação que visa a integralidade do indivíduo, ou seja, uma atuação nos seus aspectos emocionais, físicos, sociais, etc. Particularizando a situação para o Brasil, temos uma legislação (Lei Orgânica da Saúde, em seu artigo 2º) que diz que: “a saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício” (BRASIL, 1990, p. 01).

### 3 EDUCAÇÃO EM SAÚDE: BREVE HISTÓRICO

A prática educativa em saúde possui como principal eixo a dimensão do desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, no intuito de melhorar as condições de vida da comunidade assistida pelos serviços (MACHADO; WANDERLEY, 2012), mas nem sempre a Educação em saúde foi concebida dessa forma.

Ao analisarem historicamente tal prática durante o período Republicano no Brasil, Souza e Jacobina (2009) expõem que, em 1870, a dimensão biológica da doença ganhou destaque, na fase denominada de Higienismo. Este paradigma (predominante até o início do século XX) caracterizou-se por uma educação controladora, na qual o aparecimento das doenças era explicado como sendo resultado da desinformação e negligência das pessoas. Considerava-se a população incapaz de entendimentos mais complexos, e as poucas atividades educativas direcionadas à saúde configuravam-se como normas que deveriam ser seguidas. A participação popular não acontecia, sendo que as atividades se limitavam ao simples repasse de informações. Não havia o objetivo de promover a autonomia. Pelo contrário, a intenção era fazer com que as pessoas aceitassem as leis de higiene que eram impostas.

Como a maior incidência de doenças era atribuída (equivocadamente) à classe trabalhadora, esta população deveria ser a educada. Contudo, a educação destinada não se propunha à mudança dos modos de vida que causava mais doenças, mas a mostrar que essas pessoas eram as únicas responsáveis pelas doenças com as quais sofriam.

Segundo Marcondes (*apud* SOUZA; JACOBINA, 2009, p. 622) “em substituição à palavra higiene, surgiu, nos Estados Unidos da América, em 1919, a expressão *health education* (educação

sanitária)”. O serviço de Educação Sanitária apresentava os benefícios das práticas de saúde e a importância de se seguir as instruções de higiene. Os profissionais da época acreditavam na eficácia da propaganda e da educação voltada para a higiene como ação preventiva contra uma doença transmissível. No Brasil, em 1925, Dr. Geraldo Horácio de Paula Souza criou a Inspetoria de Educação Sanitária e os Centros de Saúde do Estado de São Paulo, com a intenção de fazer com que as pessoas se conscientizassem sobre a educação sanitária a partir da transferência de conteúdos sobre higiene e cooperação nas campanhas preventivas (SOUZA; JACOBINA, 2009).

Na década posterior (década de 30), foi fundado o Ministério da Educação e Saúde como meio para prover um campo educacional significativo com o propósito de tornar a vida mais saudável. Entretanto, as atividades educativas limitaram-se às estratégias que priorizavam a ação contra doenças infectocontagiosas. Isso se estendeu até a década seguinte com a criação do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP). O SESP possuía, dentre outras atribuições, a missão de preparar professores da rede pública de ensino como agentes educacionais de saúde na perspectiva da Educação Sanitária e seus profissionais eram habilitados a ministrar tarefas educativas junto a grupos de gestantes, mães, adolescentes e à comunidade em geral. (LEVY *apud* SOUZA; JACOBINA, 2009).

A mudança da terminologia Educação Sanitária para Educação em saúde se deu devido às modificações nos modelos de práticas educativas ocorridas na década de 60. A Educação Sanitária tinha como base a concepção de que o sujeito deveria aprender a cuidar de sua saúde, percebida como ausência de doença; o educar era entendido apenas como repasse de conhe-

cimentos de saúde. Por sua vez, a Educação em saúde objetivava transformar saberes existentes, e não simplesmente informar para a saúde (SOUZA; JACOBINA, 2009).

“A Educação em saúde constituía-se, assim, como um conjunto de saberes e práticas orientados para a prevenção de doenças e promoção da saúde” (COSTA; LÓPEZ *apud* ALVES, 2005, p.43). Trata-se de um recurso através do qual o conhecimento cientificamente produzido no âmbito da saúde, por intermédio dos profissionais da área, aproxima-se da vida diária dos sujeitos de maneira colaborativa, visto que a apreensão dos fatores que condicionam o processo de saúde-doença contribui para a adesão de condutas de saúde diferenciadas (LOPES, 2002).

A Educação em saúde constitui-se, desta forma, em uma educação dialógica; as partes envolvidas possuem conhecimento e ambas constroem um novo conhecimento, a partir de uma perspectiva problematizadora; nesta perspectiva, a saúde é pensada com base na determinação social e tem-se como pressuposto a integralidade. Este conceito expressa o sentido de totalidade, completude. A integralidade pode ser compreendida como o princípio relacionado ao conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, buscando atuar nos fatores determinantes e condicionantes da saúde relacionados a cada caso analisado, sempre buscando a visão do conceito ampliado de saúde, que envolve a busca de um bem-estar que vai além da ausência de doença (ALBUQUERQUE; STOTZ, 2004).

## 4 A ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Implantada a partir de 1994 como Programa Saúde da Família (PSF), a Estratégia de Saúde da Família (ESF) é caracterizada como uma forma de acesso inicial prioritário do Sistema Único de Saúde (SUS). Trata-se da versão brasileira ao que se chama de Atenção Primária à Saúde (APS), ou seja, um conjunto complexo de conhecimentos e métodos que deve intervir de maneira integral em vários âmbitos para melhorar as condições de vida da população atendida. A APS se apresenta como o contato inicial da rede de assistência à saúde e se caracteriza pela atenção integral e continuada, tendo a família como elemento central de atenção e orientando a participação da comunidade atendida (BRASIL, 2009).

São objetivos da ESF, no sentido de contribuir para a assistência à saúde na Atenção Básica (AB): oferecer atenção integral, continuada, com respostas qualificadas às demandas de saúde da população cadastrada na unidade de saúde; intervir sobre os riscos de doença aos quais as pessoas estão expostas; possuir como ponto central de abordagem no atendimento à saúde a família e o espaço cotidiano desta; humanizar as práticas de saúde, estabelecendo vínculos entre os profissionais de saúde e a população; propiciar o estabelecimento de parcerias através do desenvolvimento de ações intersetoriais; contribuir para a democratização de informações acerca do processo saúde-doença e da organização dos serviços; colaborar para o reconhecimento da saúde como direito; e estimular a comunidade do território a participar das ações de fiscalização e monitoramento para que se efetive o controle social (BRASIL, 1997).

Diante disso, a ESF necessita de uma equipe de Saúde da Família formada, minimamente, por médico generalista ou especialista em Saúde da Família, enfermeiro, auxiliar ou técnico de enfermagem e agentes comunitários de saúde. A equipe pode ser ampliada com profissionais de saúde bucal: cirurgião-dentista, auxiliar e/ ou técnico em saúde bucal. Profissionais de outras áreas do conhecimento (assistente social, psicólogo, fisioterapeuta, nutricionista, profissional de educação física etc.) poderão compor equipes de apoio (como é o caso do NASF), que diferem das equipes de Saúde da Família, as quais são equipes de referência.

Em relação às atribuições dos membros das equipes, a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) apresenta as que são comuns a todos os profissionais. Dentre elas, podemos destacar a realização de ações de Educação em saúde junto à população adstrita (cadastrada), de acordo com o planejamento da equipe.

Segundo Vasconcelos (*apud* Alves, 2005) dentre os serviços de saúde, os de AB fazem parte de um contexto privilegiado para que práticas educativas em saúde sejam desenvolvidas. Isso porque, nesses espaços, há uma maior aproximação com a população atendida, bem como um maior destaque nas atividades de prevenção e promoção da saúde.

## 5 EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO NÚCLEO DE APOIO À SAÚDE DA FAMÍLIA (NASF)

No intuito de ampliar a capacidade de resposta à maioria dos problemas de saúde da população na AB, o Ministério da Saúde (MS) criou, a partir de experiências municipais e de discussões nacionais, os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), por meio da Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2014).

Os Núcleos são constituídos por equipes multiprofissionais (assistente social; profissional de Educação Física; farmacêutico; fisioterapeuta; fonoaudiólogo; profissional com formação em arte e educação - arte educador -; nutricionista; psicólogo; terapeuta ocupacional; médico ginecologista/obstetra e médicos de várias especialidades), que devem atuar de forma integrada e apoiando os profissionais das equipes de Saúde da Família e compartilhando conhecimentos de saúde nas áreas de responsabilidade dessas equipes (BRASIL, 2012).

Os NASF fazem parte da AB, mas, distintamente da ESF, não se constituem como serviços com espaços físicos próprios, nem com acesso aberto para atendimento individual ou coletivo (havendo necessidade destes, as equipes de SF precisam selecioná-los). A partir da identificação das demandas no trabalho compartilhado com as equipes, a atuação deve acontecer de forma integrada à Rede de Atenção à Saúde (RAS) e seus serviços (Centros de Atenção Psicossocial – CAPS, Ambulatórios Especializados etc.), bem como outras organizações como o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (BRASIL, 2012).

A partir das necessidades, dificuldades ou limites das equipes de AB é que essa integração entre ESF e NASF precisa acontecer. Dessa maneira, afirma-se que “o NASF constitui-se em retaguarda especializada para as equipes de Atenção Básica/Saúde da Família, atuando no lócus da própria AB” (BRASIL, 2014, p.13).

Para concretização do trabalho, várias atividades podem ser desenvolvidas, a saber: discussões de casos, atendimento realizado juntamente com profissionais das equipes de referência, atendimentos individuais feitos por profissional de apoio e depois compartilhados com as equipes, produção conjunta de projetos terapêuticos, visitas domiciliares, educação permanente, ações inter-

setoriais, ações preventivas e promocionais de saúde, discussão do trabalho das equipes, dentre outras (BRASIL, 2014).

O NASF tem a possibilidade de dialogar com diversos pontos de atenção à saúde. A relação entre o usuário e sua família, o local onde vive e os ambientes diversos onde o usuário se insere precisam ser analisados para que o cuidado com o indivíduo seja qualificado. Assim, compreende-se que o NASF atua enquanto apoio das equipes de SF e compartilha com estas (direta ou indiretamente) as atividades, sendo também responsáveis pelas práticas de Educação em saúde.

## 6 ESPAÇO PESQUISADO: CARACTERIZANDO O NASF DE JAGUARUANA-CE

Atualmente, a AB de Jaguaruana<sup>22</sup> conta com duas equipes de NASF, uma que atua na zona urbana da cidade e outra na zona rural. A primeira chamada de NASF Sede é composta por seis profissionais (assistente social, fonoaudiólogo, nutricionista, profissional de educação física, psicóloga e terapeuta ocupacional) e a segunda, nomeada de NASF Rural, por três (assistente social, nutricionista e profissional de educação física). Há no município dez UBS, cada uma com suas respectivas equipes de Saúde da Família (SF). Desse modo, cada equipe de NASF vincula-se a cinco equipes de SF.

As atividades realizadas por essas equipes junto à população acontecem nas UBS (por meio de atendimento individual; salas de espera/acolhimento, grupos de gestantes, lactantes, idosos etc.), nos domicílios (visitas domiciliares), nas escolas municipais e

---

22 Localizada na Mesorregião do Jaguaribe, na Microrregião do Baixo Jaguaribe, no Vale do Jaguaribe, possui uma população de 32.239 habitantes.



estaduais e na Academia da Saúde (espaço utilizado mais frequentemente pela profissional de educação física).

No entanto, aqui serão feitas observações somente acerca das ações postas em prática pelos profissionais do NASF Sede (zona urbana), a fim de discutir sobre os processos partilhados de Educação em saúde.

Considerando que todos trabalham com atividades de cunho educativo, voltadas para grupos de usuários das UBS, a nossa pesquisa objetivou verificar se as ações educativas do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) em Jaguaruana-CE se constituem em processo efetivo de Educação em saúde; procurou-se também identificar qual a concepção de Educação em saúde dos profissionais, por meio de entrevistas semiestruturadas. Contudo, os profissionais de serviço social e fonoaudiologia não foram entrevistados, pois o fonoaudiólogo não estava disponível para a pesquisa e a assistente social é coautora deste estudo.

## 7 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO NASF SEDE EM JAGUARUANA-CE

Inicialmente procuramos identificar algumas concepções das pessoas envolvidas nessas atividades. A princípio, buscou-se compreender qual a percepção que os profissionais possuíam sobre Educação, sendo este o primeiro aspecto a ser analisado. Para essa questão foram obtidas, como exemplo, as seguintes respostas:

A meu ver a educação está presente em nossa vida em todos os momentos. Desde o nascimento estamos em constante aprendizado. Só diferencia a forma como se dá esse

aprendizado. Quando bem pequenos aprendemos através dos nossos sentidos, depois com a ajuda de nossos pais, professores, e também por nós mesmos. O significado de educação é muito amplo, engloba vários aspectos: culturais, emocionais e intelectuais (TERAPEUTA OCUPACIONAL).

É um processo contínuo de aprendizado e de aquisição de valores humanos, os quais nos proporciona viver em sociedade de uma forma saudável e digna (PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Educação é o ato de ensinar e aprender em diversas áreas (social, familiar, profissional, ambiental, etc.). É o processo pelo qual pessoas se disponibilizam para compartilhar um conhecimento com outra pessoa ou com várias ao mesmo tempo (ex.: Educação em saúde) (PSICÓLOGA).

Identifica-se que as profissionais concebem a educação como algo que perpassa todos os aspectos e momentos da vida humana, envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, e se dá por meio do compartilhamento de conhecimentos e valores. “A educação assume um caráter mais amplo e organiza-se no sentido da formação total do homem [...]” (OLIVEIRA; LEITE *apud* MACHADO; WANDERLEY, 2012, p. 04).

Entretanto, ainda sobre esse conceito, obtivemos uma resposta distinta das demais, na qual a profissional diz:

Educação para mim é... Voltada pra minha área, seria uma pessoa que faz a sua alimentação de maneira correta, como também um paciente que aceita todas as orientações e passa a mudar seus hábitos alimentares. É saber escutar e mudar sua vida [...] (NUTRICIONISTA).

Aqui, percebe-se claramente que a profissional direcionou a resposta para sua área de formação, visualizando a educação somente em um aspecto. Verifica-se que há uma noção de educar apenas como repasse de conhecimento, na medida em que é estabelecida uma situação onde há um sujeito que possui conhecimentos específicos (o profissional) e outro que os recebe passivamente (usuário). Esse pensamento é semelhante ao da perspectiva de Educação Sanitária, como já citado anteriormente, em que as práticas educativas em saúde se limitavam à transferência de conteúdos por um sujeito que detinha o conhecimento científico para outro que não o possuía (SOUZA; JACOBINA, 2009).

Outro aspecto analisado foi quanto à visão das profissionais do NASF acerca dos conteúdos e métodos utilizados em suas ações de Educação em saúde. As respostas foram bem semelhantes no que se refere aos procedimentos usados nas atividades com a população usuária, para o alcance dos objetivos.

O Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF, utiliza em sua programação mensal, conteúdos relacionados à prevenção e promoção da saúde como: hipertensão, diabetes, DST's, alimentação saudável, qualidade de vida, depressão, autoestima. Tais atividades são realizadas por meio de palestras educativas com distribuição de materiais (quando disponibilizados pela Secretaria de Saúde), rodas de conversa, sala de espera, principalmente em postos de saúde e escolas da rede pública e particular do município de Jaguara/Ce. Para cada atividade, organizamos os conteúdos de acordo com o público que queremos atingir (PSICÓLOGA).

Os conteúdos são os mais variados, pois atingem públicos diferentes, como crianças,

jovens, adultos, idosos e gestantes. Posso exemplificar temas como diabetes, hipertensão arterial, qualidade de vida, campanhas de prevenção ao câncer de mama e próstata, hábitos saudáveis na gravidez, desenvolvimento infantil satisfatório e políticas voltadas para os adolescentes. Utilizamos basicamente palestras nas escolas e postos e atividades em grupos já formados (TERAPEUTA OCUPACIONAL).

Os temas trabalhados possuem relevância por serem questões que afetam parte da população. A metodologia e os ambientes de trabalho – grupos, rodas de conversa etc. – se configuram como possibilidades de compartilhamento e construção de saberes. Conforme diz Souza *et al* (2005, p. 148) o trabalho com grupos possibilita que os conhecimentos sejam produzidos coletivamente e que os sujeitos envolvidos reflitam sobre a realidade em que vivem, podendo, assim, desenvolver formas de enfrentamento diante dos problemas cotidianos. As rodas de conversa, por sua vez, expressam uma relação de reciprocidade entre os indivíduos e permitem que os diversos saberes se integrem (BRASIL *apud* MACHADO; WANDERLEY, 2012. p. 10).

Na Educação em saúde é atribuída ao profissional a função de facilitador de análises e reflexões acerca da realidade na qual os sujeitos estão inseridos, para, juntamente com estes, criar possibilidades de (re)construção dessa mesma realidade (STOTZ *apud* SOUZA *et al*, 2005, p. 151).

No processo educativo, além de permitir a verificação do nível de efetivação do trabalho planejado, a avaliação e o monitoramento das atividades possibilitam que modificações sejam feitas para novos trabalhos (FERRAZ *et al*, 2009, p. 66).

Sobre os aspectos avaliativos na Educação em saúde, as falas das profissionais revelam elementos semelhantes no que con-

cerne ao alcance ou não dos objetivos diante das atividades desenvolvidas com os usuários.

No final de cada palestra, nós fazemos perguntas, deixando aberto para eles para saber se eles têm dúvidas (NUTRICIONISTA).

[...] a verificação é observada ao final de cada atividade onde abrimos espaço para realização de feedbacks, perguntas e também, durante algumas situações quando dispomos de um tempo maior, fazemos atividades em grupo para posterior explicação daquilo que foi apresentado pela equipe do NASF (PSICÓLOGA).

Bem, não fazemos verificação direta, isto é, não temos um material produzido para fazer essa verificação. Porém podemos constatar se o assunto foi compreendido ao final das palestras onde abrimos espaço para uma conversa com o público e retiramos dúvidas que por ventura venham a aparecer (TERAPEUTA OCUPACIONAL).

Verificar se os objetivos estão ou não sendo alcançados, como vimos, é uma parte muito significativa do processo educativo, porém isso acontece pouco nas atividades grupais no NASF e, quando acontece, é de uma forma não formalizada por instrumentos avaliativos tradicionais (questionários, provas, etc.), optando-se pelo “feedback” oral. Embora haja a abertura para que as pessoas se expressem, são poucas aquelas que expõem suas opiniões ou questionam. Ressalte-se que “[...] a comunidade e as pessoas que a compõem são o alvo de toda a política de saúde, e cabe-lhes um papel avaliador fundamental e decisivo” (FERRAZ *et al*, 2009, p. 66). Percebemos, então, haver uma lacuna na proposição de avaliações

do processo de Educação em saúde promovido pelo NASF sediado em Jaguaruana-CE, o que pode dificultar o redirecionamento de ações por parte dos profissionais desse núcleo.

Outro aspecto importante investigado neste trabalho foi quanto à identificação de ações com base na interdisciplinaridade, como proposta norteadora da Educação em saúde. Importantes questões foram identificadas, como mostram as falas a seguir:

Sim, quando surgem problemas como, violência, aquisição de exames médicos, desnutrição ou obesidade, requisitamos profissionais do NASF, bem como outros profissionais da saúde específicos de cada área, para solucionar o problema (PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Sim, as atividades são planejadas mensalmente em reuniões, contando com a presença de todos os profissionais que fazem parte da equipe do NASF e dessa forma distribuímos as ações de acordo com cada categoria profissional e disponibilidade de cada um. Infelizmente contamos com uma dificuldade muito grande em relação aos profissionais da enfermagem, pois os mesmos, na maioria das vezes não contribuem/participam das atividades em nível satisfatório (PSICÓLOGA).

Percebo essa interdisciplinaridade na própria equipe do NASF. O cronograma do mês é feito com ajuda de toda equipe procurando fazer com que em todas as atividades tenha a presença de pelos menos dois profissionais diferentes. Fora da equipe acho que ainda tem que melhorar muito, pois não vejo a participação das ESF (com poucas exceções) nas atividades desenvolvidas pelo NASF (TERAPEUTA OCUPACIONAL).

A interdisciplinaridade é o trabalho em que diferentes áreas do saber se articulam, dialogando entre si. Pode ser pensada como uma prática que estabelece a integração de diversos conhecimentos, favorecendo um melhor processo de trabalho e uma atenção à saúde mais qualificada de acordo com determinado contexto (BRASIL, 2009).

No entanto, o que se identifica nas falas das profissionais está relacionado à dimensão de multidisciplinaridade, que segundo Almeida Filho *apud* Pires (1998, p.176) “[...] parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto [...] A ideia aqui é de justaposição de disciplinas”. Isso significa que uma equipe composta por profissionais das diferentes áreas do conhecimento não é necessariamente uma equipe interdisciplinar. Mas para dar melhores respostas às demandas em saúde, frente a uma dada realidade, é preciso que haja interdisciplinaridade. Ainda sobre a relação entre os profissionais da equipe, as falas também explicitam que alguns profissionais das equipes de SF não se inserem nas atividades com a equipe de apoio, mas a interação entre essas equipes é de extrema necessidade para que um serviço de saúde de qualidade seja ofertado à população.

Diante disso, é relevante atentar para a necessidade de uma melhor formação dos profissionais<sup>23</sup>, no sentido de serem mais bem preparados para uma abordagem pedagógica interdisciplinares entender o trabalho em Educação em saúde na perspectiva da integralidade. Nesse caso, é importante que estes profissionais estejam inseridos nas ações de Educação Permanente

---

23 “Os cursos da área da saúde, a exemplo de outras formações profissionais, parecem esquecer-se de que, ao lado da competência técnica, é necessária a competência pedagógica para compreender, planejar e executar ações educativas (em sua variedade de formatos e locais) [...]” (MOHR, 2011, p. 53).

em Saúde que se estabelecem por meio de atividades reflexivas no ambiente de trabalho das equipes multiprofissionais, em grupos de estudos organizados, cursos, oficinas, seminários, congressos e demais experiências que colaborem para que os trabalhadores se atualizem e se qualifiquem, em conformidade com os critérios instituídos pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2014, p. 01).

A autonomia profissional nos processos de Educação em saúde também foi outro aspecto estudado; identificou-se que a maioria das profissionais afirma ter autonomia na elaboração dos objetivos e condução metodológica das atividades e apenas uma diz não possuir.

Eu tenho autonomia de fazer o que eu quero, seja no meu atendimento individual ou nos grupos. Nós não somos impedidos por ninguém, nem pela coordenação, nem por outro profissional [...] Eu me acho com total autonomia para fazer o que eu quero [...] (NUTRICIONISTA).

A equipe procura trabalhar sempre de acordo com o que é possível realizar. Já existiram situações em que planejamos ações que necessitavam de muitos recursos materiais, porém o município não podia arcar com tais despesas. Então tivemos que refazer o planejamento e reajustar as atividades que estavam previstas. Nem sempre temos autonomia para realizar nossas atividades, tudo tem que ser passado pela coordenação para possível aprovação, ou não (PSICÓLOGA).

O conceito de autonomia representa, segundo Araújo *et al* (2008, p.119), “autodeterminação para a pessoa tomar decisões que afetem sua vida, saúde, integridade físico-psíquica e relações sociais”. Assim, a tomada de decisões é um elemento essencial



no trabalho dos profissionais do NASF, mesmo que a atuação de uma coordenação seja necessária. Considera-se, portanto, que na equipe há autonomia parcial, porque o NASF é uma equipe de apoio e precisa discutir, em alguns casos, seu modo de trabalho com as equipes de SF e com a coordenação da AB. Elaborar objetivos e conduzir uma determinada metodologia são práticas possíveis. O que limita a realização de outras formas de atividades é, principalmente, a escassez de recursos materiais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho iniciou-se com a discussão teórica sobre os conceitos de saúde e educação e como estes se articulam no processo de Educação em saúde. Houve também uma breve exposição da histórica contraposição entre os conceitos do higienismo, educação sanitária e da Educação em saúde.

Partimos, posteriormente, para a descrição da estrutura e atuação do NASF em Jaguaruana e identificamos a compreensão dos profissionais do Núcleo sobre Educação em saúde, analisando criticamente as atividades educativas realizadas por estes profissionais.

Tendo em vista o sentido da prática de Educação em saúde, na qual o saber científico da área da saúde aproxima-se do conhecimento que os usuários do serviço possuem para se complementarem, o espaço proporcionado pelas equipes de Saúde da Família e NASF em Jaguaruana se configura como propício para tal prática, pois como se viu, os resultados mostraram certa coerência de concepção da maioria dos profissionais sobre os princípios filosóficos norteadores dessa abordagem. Contudo, também se verificou que a compreensão de algumas profissionais sobre Educação

em saúde está próxima da perspectiva de Educação Sanitária.

Ainda se observou que a interdisciplinaridade – prática de integração das várias áreas do conhecimento, essencial na AB – é entendida pelas profissionais na dimensão da multidisciplinaridade, conceito que estabelece uma relação de justaposição dos campos do saber.

Identificou-se ainda que a metodologia e os ambientes de trabalho se configuram como possibilidades de compartilhamento e construção de saberes. Portanto, se faz relevante que a equipe de profissionais do NASF continue colocando em prática a metodologia utilizada nas palestras (vídeos, panfletos, músicas, dinâmicas etc.) e repense aquilo que não está satisfatório, como é o caso da não adoção de uma sistemática de avaliação do trabalho desenvolvido, inexistindo instrumentos para verificar se os objetivos das atividades estão sendo alcançados.

Por fim, observa-se, como possibilidade de continuação da pesquisa, a investigação sobre o NASF Rural e o trabalho investigativo com os diferentes grupos atendidos (gestantes, idosos, crianças, adolescentes) que não foram abordados aqui, mas que também podem contribuir, a partir da análise de suas impressões, para o melhor entendimento do processo de Educação em saúde realizada pelo NASF em Jaguaruana/CE.

## 9 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulette Cavalcanti de; STOTZ, Eduardo Navarro. A Educação Popular na Atenção Básica à Saúde no Município: em busca da integralidade. **Interface**. Recife, v. 8, n.15, p.259-74, mar./ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832004000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832004000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

ALMEIDA, Priscila. **Núcleo de Apoio às Equipes de Saúde da Família (NASF):** uma breve reflexão. 2009. 53f. Monografia (Pós-Graduação em Saúde) – Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família, Universidade Federal de Minas Gerais, Guanhães, 2009. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2261.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

ALVES, Vânia Sampaio. Um modelo de Educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface**. Salvador, v.9, n.16, p.39-52, set.2004/fev.2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a04>>, Acesso em: 18 fev. 2015.

ARAÚJO, Arakén Almeida de; BRITO, Ana Maria de; NOVAES, Moacir de. Saúde e Autonomia: novos conceitos são necessários? **Revista Bioética**. p. 117-124, 2008. Disponível em: <[http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/viewFile/60/63](http://www.revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/60/63)>. Acesso em: 19 fev. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35.ed,

Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes do NASF** – Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Núcleo de Apoio à Saúde da Família: Ferramentas para a gestão e para o trabalho cotidiano**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Atenção Básica** – PNAB. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial**. Brasília, 1997.

DONADUZZI, JoanitaCechin. **Ações Educativas de Enfermeiras em Estratégias de Saúde da Família**. 2009. 108f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) –Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/pp-genf/Disset\\_2009/DISSERT\\_JOANITA\\_CECHIN\\_DONADUZZI.pdf](http://coral.ufsm.br/pp-genf/Disset_2009/DISSERT_JOANITA_CECHIN_DONADUZZI.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2015.

FERRAZ, Camila de Ataíde *et al.* Utilização de instrumentos para avaliar ações educativas em saúde bucal: um relato de experiência

universitária. **Revista Baiana de Saúde Pública**. Fortaleza, v. 33, n. 2, p. 58-67, abr./jun. 2009. Disponível em: <[http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/206/pdf\\_21](http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/206/pdf_21)>. Acesso em: 24 fev. 2015.

LOPES, Graciela Schweitzer. **Educação em saúde**: possibilidade para o assistente social. 2002. 56f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial289057.PDF>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

MACHADO, Adriana Germano Marega; WANDERLEY, Luciana Coutinho Simões. **Educação em saúde**. São Paulo: UNASUS/UNIFESP, 2012. Disponível em: <[http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca\\_virtual/esf/2/unidades\\_conteudos/unidade09/unidade09.pdf](http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/2/unidades_conteudos/unidade09/unidade09.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MACHADO, José Luís Almeida. **O que é Educação?** Reflexões necessárias sobre essa nobre área de atuação. 2010. Disponível em: <[www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didatica\\_I/aula\\_01/imagens/01/o\\_que\\_e\\_educacao.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/01/o_que_e_educacao.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2015.

MOHR, Adriana. A formação pedagógica dos profissionais da área da saúde. **Formação Pedagógica de Preceptores do Ensino em Saúde**. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <[http://www.editoraufjf.com.br/ftpeditora/site/formacao\\_pedagogica\\_de\\_preceptores\\_do\\_ensino\\_em\\_saude.pdf](http://www.editoraufjf.com.br/ftpeditora/site/formacao_pedagogica_de_preceptores_do_ensino_em_saude.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface**. São Paulo, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

SOUZA, Aline Corrêa de *et al.* A Educação em saúde com grupos na comunidade: uma estratégia facilitadora da promoção da saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, p. 147, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGaucha-deEnfermagem/article/download/4547/2478>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SOUZA, Isabela Pilar Moraes Alves de; JACOBINA, Ronaldo Ribeiro. Educação em saúde e suas versões na história brasileira. **Revista Baiana de Saúde Pública**. v. 33, n. 4, p. 618-627, out./dez. 2009. Disponível em: <[http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/293/pdf\\_106](http://inseer.ibict.br/rbsp/index.php/rbsp/article/viewFile/293/pdf_106)>. Acesso: 19 fev. de 2015.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**. Lorena, 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>>. Acesso: 21 fev. de 2015.

# A VISÃO DE CIÊNCIAS DOS PEDAGOGOS QUE CURSARAM A ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE/ IFRN

---

Edilene da Silva Oliveira<sup>24</sup>

Albino Oliveira Nunes<sup>25</sup>

---

24 Licenciada em Pedagogia (UERN) e especialista em Educação: práticas de ensino, recursos didáticos e aprendizagens (UERN) e especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

25 Licenciado em Química (UERN), mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (UFRN) e doutor em Química/Ensino de Química (UFRN). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede) e do Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade.

# 1 INTRODUÇÃO

A ciência tem um papel relevante no espaço escolar, pois contribui para que o aluno se torne um ser questionador, crítico e reflexivo sobre os mais variados fatores, além de colaborar para que este compreenda o mundo e as transformações que ocorre nele (BRASIL, 2001).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) vol. III (BRASIL, 1998), no Eixo Natureza e Sociedade, ressalta que a ciência é uma área que muito tem a ver com a realidade das crianças, pois a partir das vivências realizadas por meio de experimentos ou usos de objetos do dia a dia dos pequeninos, estes podem compreender melhor o mundo do qual fazem parte e estão inseridos e os professores dessas turmas devem ter essa compreensão, além de trabalhar para que isso aconteça.

Já o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais, sobre as Ciências Naturais (BRASIL, 2001), ressalta que o ensino de ciências nos primeiros anos tem a intenção de possibilitar aos alunos condições para que eles possam reconhecer situações mediante observações sobre fatos, possam levantar hipóteses e identificar problemas, fazer testes e reformulá-los, fazendo com que o aluno possa “redescobrir” o que já é comum para a ciência. O PCN de Ciências Naturais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001) evidencia a importância de o aluno ter contato/vivências com o conhecimento científico para a formação de um cidadão crítico que faça reflexões sobre questões éticas que envolvam relações entre Ciências, Tecnologia e Sociedade.

Em paralelo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013) destacam a relevância de a criança estar em contato com o conhecimento científico des-



de a primeira etapa da educação básica, sendo este o primeiro momento em que elas têm a oportunidade de vivenciar suas primeiras experiências nas instituições escolares.

No entanto, para compreendermos a atual função da ciência no âmbito escolar, é crucial levar em consideração o ensino de ciências com enfoque na Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Essa é uma alternativa para que ocorra uma formação crítica dos indivíduos e uma alfabetização científica (SANTOS, 2011).

De acordo com Bazzo *et al.*, (2003), as discussões referentes à abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) surgiram a partir do momento em que houve a necessidade de estudar/compreender aspectos sociais da ciência e da tecnologia, aspectos estes que contribuem para a mudança científica e tecnológica, bem como a respeito das consequências ambientais e sociais que são proporcionadas. Segundo Bazzo *et al.*, (2003), as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade são denominadas de estudos “CTS” no campo do trabalho acadêmico. Os estudos CTS surgem na década de 1970 e têm sido compreendidos como uma reação acadêmica contra a concepção tradicional da ciência e da tecnologia.

Assim, o interesse em realizar esta pesquisa emergiu das discussões realizadas no decorrer da disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) da Especialização em Educação e Contemporaneidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *Campus* Mossoró, tendo em vista que, durante a graduação em Pedagogia, foram poucas as discussões sobre o enfoque CTS na disciplina Ensino de Ciências. Já no decorrer da Especialização, ficou clara a relevância de se trabalhar essa abordagem no Ensino de Ciências, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a formação de um indivíduo crítico-reflexivo.

Desta forma, esse artigo tem como objetivo norteador analisar a contribuição da disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na concepção de ciência dos pedagogos do Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O texto está estruturado em quatro tópicos. No primeiro deles, faremos uma exposição das contribuições do componente curricular CTS da Especialização em Educação e Contemporaneidade/IFRN para a concepção de ciências. Logo em seguida, no segundo tópico do estudo, denominado “Percurso metodológico”, delinaremos os tipos de pesquisas utilizadas para a concretização do trabalho e os critérios usados para elaboração e análise do estudo. Já no terceiro tópico, traremos os resultados da análise da pesquisa a respeito da visão de ciências escolar apresentada pelos pedagogos do Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por último, apresentaremos as considerações sobre o estudo e as referências utilizadas para a construção deste artigo.

## 2 CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA CTS PARA A CONCEPÇÃO DE CIÊNCIAS

Diante dos estudos realizados na disciplina de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) do Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Mossoró, diversas reflexões foram levantadas sobre a finalidade da ciência e de sua relevância para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Todas as discussões realizadas em sala de aula instigaram

a pesquisar, refletir e conhecer um pouco mais sobre a concepção de ciência escolar e qual a sua função.

Tendo em vista que as crianças devem ser instigadas pelos professores a constituir suas autonomias/competências e construir uma visão crítica sobre as coisas que estão descobrindo desde pequenas, percebe-se a necessidade de as crianças estarem em contato desde cedo com o conhecimento científico, pois este está inserido no ambiente cultural e social do qual elas tem contato (BRASIL, 2001).

Compreendemos que ao ensinar ciências nas escolas, este ensino deve contribuir com o desenvolvimento de habilidades que são relevantes para a formação de indivíduos, para que estes utilizem o pensamento investigativo bem como crítico, reflexivo e questionador no seu dia a dia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Diante das discussões realizadas em sala de aula durante a disciplina CTS, ficou clara a relevância do trabalho com a ciência envolvendo o enfoque CTS, pois ao se trabalhar com crianças, estamos contribuindo com a formação delas e de conceitos e compreensões que estão ligados tanto à ciência, quanto à sociedade e à tecnologia que eles irão levar consigo durante seu desenvolvimento e na formação crítica sobre os fatos sociais.

Na disciplina CTS, compreendemos o papel da ciência não como uma busca por dominar o mundo atualmente, mas como uma maneira de poder, compreendida como uma prática social, econômica e política, entendida como um fenômeno cultural (VAZ; FAGUNDES; PINHEIRO, 2009).

Durante as discussões nas aulas, foi destacado que a ciência é construída por diferentes formas e que não existe somente uma ciência, um método científico, mas sim várias ciências, métodos científicos e visões científicas. Compreendemos que na ciência,

a observação não é neutra, pois ocorre a participação dos sujeitos e questionamentos podem surgir a partir da observação.

A Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) é um campo de estudo cujos objetos a serem estudados estão constituídos pelos aspectos sociais da ciência, da tecnologia e dos fatores que ocasionam consequências sociais e também ambientais, tendo o intuito de refletir ainda a respeito do papel da ciência na sociedade (SANTOS, 2011).

Segundo Bazzo *et al.*, (2003, p. 125), “os estudos CTS buscam compreender a dimensão social da ciência e da tecnologia, tanto desde o ponto de vista dos seus antecedentes sociais como de suas consequências sociais e ambientais [...]”. Partindo de fatores sociais e políticos que norteiam a mudança “científico-tecnológica”, bem como que traz reflexões/preocupações referentes ao que essas mudanças podem causar tanto ambientais como culturais para a sociedade.

Para Sasseron e Carvalho (2008, p. 338) é necessário que “[...] o ensino de ciências deva ocorrer por meio de atividades abertas e investigativas nas quais os alunos desempenham o papel de pesquisadores”. Possibilitando desta forma, que o aluno faça pesquisas, questione e realize atividades práticas para se chegar às compreensões dos assuntos estudados ou apresentados em sala de aula, contribuindo dessa maneira para uma formação crítica-reflexiva do aluno.

Santos (2011) destaca que o movimento CTS é um enfoque que ainda continua ativo, podendo ser contextualizado na educação científica atual, com a intenção de que ela venha a se empenhar na formação do indivíduo com intuito de formar uma sociedade mais justa e igualitária.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Este tipo de pesquisa se constitui de uma aproximação inicial com a área em discussão. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (1996), trabalha com uma ampla área de questões voltadas à compreensão de crenças, valores, significados e motivações. Já para Richardson (2008), a pesquisa qualitativa serve para compreender com mais detalhamento questões relevantes na discussão realizada, dando significado ao estudo.

Primeiramente, realizamos um aprofundamento bibliográfico para a fundamentação teórica. Em seguida, solicitamos a colaboração dos professores com formação em Pedagogia que cursam a Especialização em Educação e Contemporaneidade, no IFRN - *Campus* Mossoró.

O Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição (IFRN, 2012), é voltado para pessoas com diploma de graduação, dando preferência aos formados em cursos de licenciatura. O ingresso no curso poderá ser realizado por meio de processo seletivo, destinado ao público. A Especialização está estruturada em módulos mediante as disciplinas, tendo uma carga horária de 400 horas, das quais 360 estão voltadas para as disciplinas de 30 e 45 horas e 40 horas destinadas ao trabalho de conclusão do curso.

Para realização da pesquisa, optamos pela utilização de questionário com perguntas abertas e fechadas, para poder coletar um número de dados maior junto aos professores indagados. Foi aplicado um questionário com oito alunos da turma que teve início no ano de 2014 no Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade, no IFRN - *Campus* Mossoró.

Para Richardson (1999), o uso de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo, admitindo descrever ou medir determinadas variáveis. Já Gil (2008) define questionário como um procedimento de verificação formado por questões que são elaboradas para um grupo de pessoas com o intuito de conseguir dados sobre conhecimentos, valores, sentimentos, entre outras informações de um determinado grupo.

Para fazer a análise de conteúdo, utilizamos autores como Franco (2012, p. 25), que afirma que “[...] a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Franco (2012, p. 21) destaca ainda que a mensagem “expressa um significado e um sentido”, e esse sentido não pode ser percebido como uma ação fechada.

Segundo Franco (2012, p. 63), “[...] A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Os critérios para a categoria de análise de um trabalho podem ser estabelecidos mediante a classificação de palavras com sentidos próximos, e neste trabalho faremos a filtragem da visão dos professores a partir das respostas que mais se aproximam.

Durante as discussões dos resultados da pesquisa, os oito professores investigados serão identificados por nome fictícios para garantir a privacidade da identidade dos participantes. Para isso, iremos utilizar o nome de flores para cada uma/um como: Margarida, Camélia, Copo de Leite, Violeta, Girassol, Hortênsia, Jasmim e Tulipa.

## 4 RESULTADOS DO ESTUDO

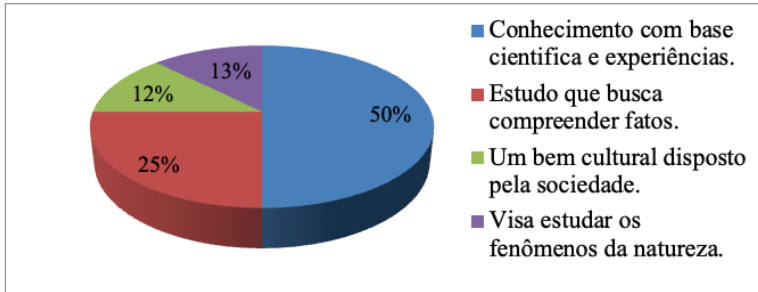
De acordo com os dados da pesquisa dos (08) oito professores questionados em relação à primeira pergunta do questionário<sup>26</sup>, quatro participantes (Copo de Leite, Girassol, Margarida e Violeta) compreenderam a ciência como a busca pelo conhecimento com base científica através de experiências. Em contrapartida, Hortênsia e Tulipa compreenderam a ciência como um estudo que busca compreender fatos. Jasmim ressaltou que a ciência “*é um bem cultural disposto pela sociedade, é uma forma em que o homem escolheu para investigar a vida biológica e social*”. Outra participante da pesquisa, Camélia destacou que “ciência é algo que visa estudar os fenômenos que temos em nossa natureza, as ciências naturais bem como as ciências exatas acredito que aquela que se preocupa com as questões experimentais [...]”. As respostas em relação à primeira pergunta do questionário podem ser observadas logo a seguir no gráfico.

De acordo com Fumagalli (1998), a ciência escolar toma como referência o conhecimento científico, porém é um tipo de ciência que se difere da prática dos cientistas. Segundo Fumagalli (1998, p. 20) “a ciência escolar, portanto, está constituída por um corpo de conteúdos que contêm conceitos, procedimentos e atitudes selecionados a partir do corpo científico erudito”. Tendo como base o conhecimento escolar para que a criança alcance uma compreensão conceitual, tanto de procedimentos como de atitudes que seja atrelado com o científico.

---

26 O questionário com perguntas abertas e fechadas, utilizado para a obtenção dos dados da pesquisa encontra-se em apêndice no trabalho.

**Gráfico 1-** Visão de ciências dos professores



Fonte: Elaboração própria (2016).

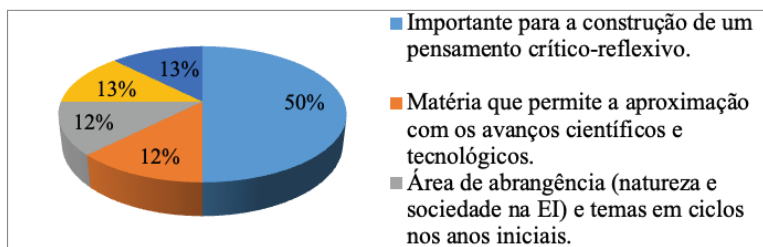
Na segunda questão, referente a como os professores definem a disciplina de Ciências na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as professoras Girassol, Margarida, Violeta e Hortência destacaram como uma disciplina importante para que as crianças possam construir um pensamento crítico-reflexivo sobre a realidade em que vivem e despertar o gosto pela pesquisa. A professora Tulipa caracterizou como sendo uma matéria que permite que as crianças se aproximem dos avanços científicos e tecnológicos que permeiam o ambiente em que vivem. Jasmim definiu como um momento propício à alfabetização, na Educação Infantil é percebido como uma área de abrangência “Natureza e Sociedade” do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil vol. III (BRASIL, 1998), segundo Jasmim, que “incentiva a utilização da pesquisa com as crianças como descobertas dos seres vivos e não vivos as etapas da vida”.

Jasmim ainda ressaltou que no Ensino Fundamental são utilizados temas em ciclos, sendo que o primeiro ciclo está voltado para classificações e o segundo ciclo permite mais reflexões. A professora Camélia destacou que, na Educação Infantil, a Ciência é aquela disciplina responsável por desenvolver nos alunos o co-



nhecimento e o respeito pela natureza e nos anos iniciais como um estudo em que os estudantes aprofundarão temas como os fenômenos da natureza, a classificação dos animais e os cuidados com o corpo humano. Copo de Leite a definiu como uma “*área de conhecimento*”. As informações referentes à questão dois estão organizadas em um gráfico abaixo.

**Gráfico 2** - Definição da disciplina de Ciências pelos professores na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

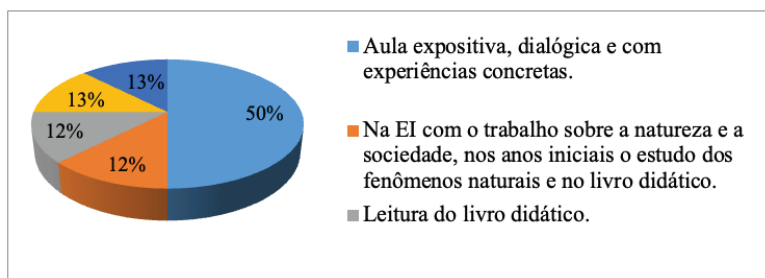


Fonte: Elaboração própria (2016).

Quanto à terceira questão, a respeito de como ocorrem as aulas de Ciências na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Copo de Leite, Violeta, Margarida e Tulipa destacaram como sendo aula expositiva sobre o assunto, dialógica e com experiências concretas. Camélia afirmou que na Educação Infantil está mais voltada para o trabalho sobre a natureza e a sociedade, e nos Anos Iniciais destaca o estudo dos fenômenos naturais e atividades do livro didático. Girassol disse que, “resume-se apenas na leitura do livro didático”. Já Hortência destacou que a partir da exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, realiza aulas significativas e prazerosas, mas para isso “[...] é crucial que os alunos tenham contato com observações, experimentos e oportunidade para fazer questionamentos, entendam que o erro é algo provável

e aceitável, sendo por diversas vezes importante na busca do conhecimento”. Uma professora não respondeu à pergunta. Podemos observar os dados obtidos nesta questão logo a seguir no gráfico.

**Gráfico 3** – As aulas de ciências na Educação Infantil - EI ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



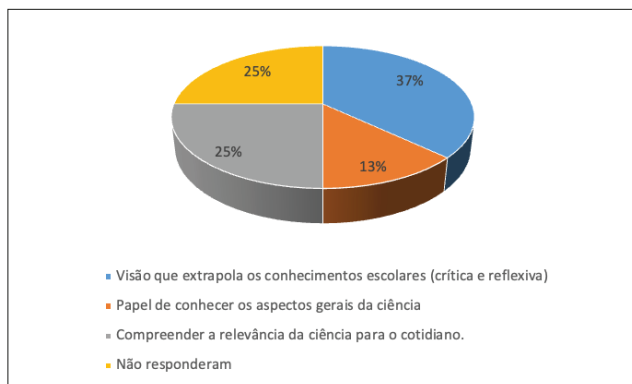
Fonte: Elaboração própria (2016).

Na questão quatro, sobre a função da Ciência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as professoras Girassol, Margarida e Hortêncina afirmaram que permitem aos alunos uma visão a qual extrapola os conhecimentos escolares e contribui para a construção de uma visão crítica da sociedade. Copo de Leite a destacou como um papel de conhecer os aspectos gerais da ciência. Violeta e Camélia destacaram como função fazer com que as crianças compreendam a relevância da ciência para o cotidiano e que construam conhecimentos significativos. Duas participantes não responderam à pergunta em questão.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) expõem que a ciência não ocorre apenas no ambiente escolar, nem está reservada somente a uma parte da sociedade que a utiliza no trabalho (cientista), pois ela faz parte de algo mais amplo na sociedade, influencia nas tomadas de decisões tanto éticas quanto políticas e econômicas

que atingem toda a humanidade. As porcentagens das respostas podem ser observadas logo abaixo:

**Gráfico 4** - Função da ciência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais o Ensino Fundamental

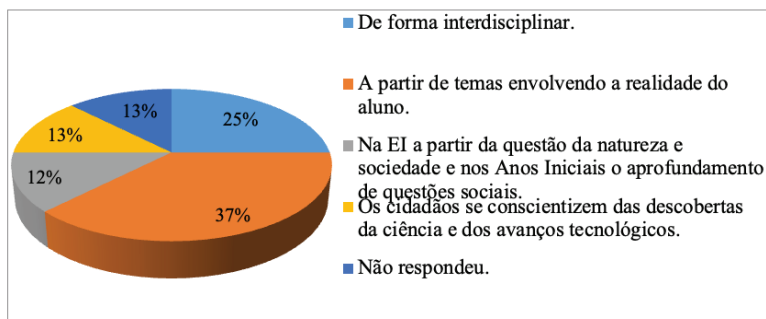


Fonte: Elaboração da própria (2016).

Referente à quinta pergunta, sobre a maneira que a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) pode ser trabalhada na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, duas participantes (Copo de Leite e Margarida) destacaram que trabalham de forma interdisciplinar. Já as professoras Girassol, Jasmim e Violeta afirmaram que trabalham a partir de temas que envolvem a realidade do aluno. Camélia trabalha a partir da questão da natureza e sociedade na Educação Infantil com o intuito de respeitar os recursos naturais, perceber que a natureza nos oferece recursos e precisamos deles para viver. Nos Anos Iniciais, ocorre o aprofundamento de questões sociais, o que leva os alunos a pensarem sobre os feitos da ciência para sociedade o que fez de bom ou não. Segundo ela “[...] ainda temos que avançar nesse sentido para que realmente saibamos como trabalhar a abordagem Ciên-

cia, Tecnologia e Sociedade (CTS)”. A professora Hortência assegurou que o enfoque CTS pode ser trabalhado tanto na Educação Infantil quando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de que os cidadãos se conscientizem sobre as descobertas da ciência e dos avanços que a tecnologia proporciona à sociedade, vindo a usufruir destes de forma consciente e para o bem de todos. Uma professora não disse nada referente a esta pergunta. Os dados da resposta em questão foram tabulados no gráfico 5, abaixo:

**Gráfico 5** - A maneira que a abordagem CTS pode ser trabalhada na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais

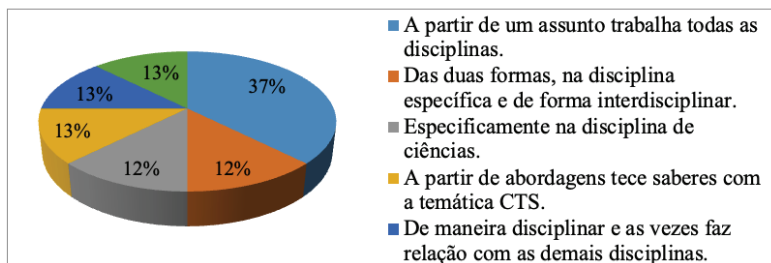


Fonte: Elaboração própria (2016).

A sexta questão fala a respeito de trabalhar Ciências especificamente em uma disciplina ou a partir de uma temática ensina todas as disciplinas, Margarida, Violeta e Hortência destacaram que trabalham todas as disciplinas a partir de um assunto. Copo de Leite afirmou que trabalha das duas formas, tanto na disciplina específica quanto de forma interdisciplinar. A professora Camélia disse que trabalha especificamente na disciplina de ciências. Girassol falou que “[...] há algumas abordagens que trazemos e que tecem saberes com a temática CTS”. Já Tulipa disse: “Trabalho

de forma disciplinar, porém, sempre que possível busco relacionar com as outras disciplinas e com o cotidiano dos alunos”. As respostas analisadas referentes a esta questão foram organizadas no gráfico 6, a seguir.

**Gráfico 6** – Se trabalha ciências especificamente em uma disciplina ou se trabalha um assunto em todas as disciplinas



Fonte: Elaboração própria (2016).

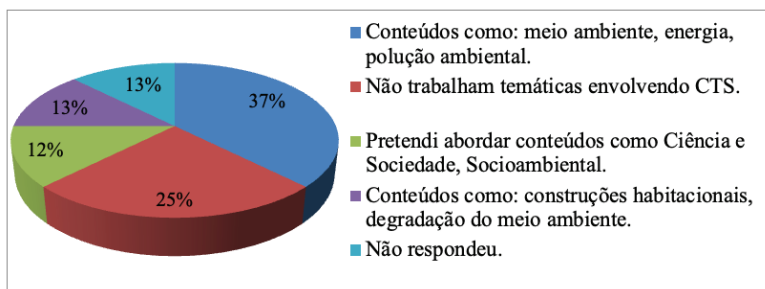
Referente à sétima pergunta, sobre os conteúdos que são trabalhados em Ciências (Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) que tem maior potencial a partir da abordagem CTS, Copo de Leite, Margarida e Hortênsia destacaram conteúdos como: meio ambiente, energia e poluição ambiental. As professoras Girassol e Violeta afirmaram que ainda não trabalham temáticas envolvendo CTS com as crianças, mas que acreditam ser de suma importância para a construção crítica-reflexiva dos alunos. A professora Girassol disse ainda que trabalha com adultos em uma cooperativa, mas ressaltou: “As temáticas que pretendo abordar quando adentrar na modalidade de Ensino Infantil e/ou Anos Iniciais são: Ciência e Sociedade, Socioambiental, dentre outras que permita o educando desenvolver o pensamento crítico e reflexivo”, ou seja, quando começar a ensinar nas primeiras etapas

da Educação Básica. Outra destacou que tanto na Educação Infantil quando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pretende trabalhar conteúdos como:

As construções habitacionais, degradação do meio ambiente, os animais e biomas, as transformações que houve no meio ambiente, água, saneamento básico, clima, o corpo humano e as doenças. Com certeza pretendo utilizá-la na minha prática, pois ela tem muito a contribuir (JASMIM).

Observamos que tanto os participantes que não trabalham com essa abordagem CTS quanto os que já utilizam acreditam ser relevante o uso desta na prática docente, pois tem muito a contribuir. Tulipa não respondeu esta questão segundo ela “por não ter feito grandes avanços na compreensão sobre CTS e seus usos na sala de aula”. Outra participante não justificou porque não respondeu à pergunta. Os dados da pergunta foram organizados no gráfico abaixo.

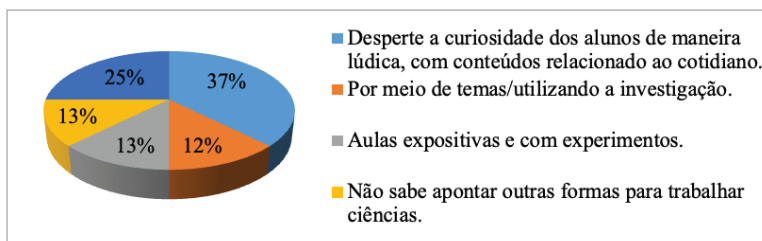
**Gráfico 7** - Os conteúdos que são trabalhos em ciências na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais que tem maior potencial de ser trabalhados a partir da abordagem CTS



Fonte: Elaboração própria (2016).

Quanto à oitava questão, que fala sobre de que outra forma Ciências poder ser trabalhada na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Margarida, Violeta e Hortênsia responderam que as ciências podem ser trabalhadas de uma forma que desperte a curiosidade dos alunos de maneira lúdica e com conteúdos relacionados ao seu cotidiano. A professora Jasmim destacou que trabalha por meio de temas, a partir da contextualização e utilizando a investigação, ou seja, a pesquisa. Copo de Leite afirmou que, através de “aulas expositivas e experimentos”, já Camélia disse, “não sei apontar outras formas que a ciências pode ser trabalhada” e duas professoras não responderam. As informações referentes à pergunta em questão podem ser observadas logo abaixo no gráfico 8.

**Gráfico 8** - Outra forma que a ciência poder ser trabalhada na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaboração própria (2016).

No decorrer das respostas apresentadas pelos professores/as participantes da pesquisa, percebemos que todos/as destacaram em algum momento a relevância de ensinar ciências a partir do enfoque CTS para que as crianças/alunos possam construir um conhecimento crítico-reflexivo sobre a realidade em que vivem. Ressaltaram, ainda, sobre a importância de os alunos tor-

narem-se sujeitos conscientes sobre as vantagens e desvantagens que a tecnologia e a ciência podem ocasionar ao planeta Terra e a todos que nele habitam.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos fez compreender que os conteúdos trabalhados ao ensinar ciência escolar devem ter relação com as práticas sociais para que as crianças/alunos possam ter uma nova visão de mundo, ampliando seus conhecimentos a respeito do mundo social.

Os 8 (oito) professores/as questionados/as ressaltaram sobre a relevância de ensinar ciência a partir do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de que os alunos venham construir um pensamento crítico-reflexivo e possam intervir em suas realidades, assim como que se tornem sujeitos conscientes das vantagens e desvantagens que a ciência e seus avanços tecnológicos podem ocasionar à humanidade. No entanto, a pesquisa demonstrou que nem todos os professores questionados fazem uso do enfoque CTS ao ensinar ciência, porém todos o consideram importante e pretendem fazer uso dele.

Sendo assim, é importante destacamos que vivenciar um trabalho desta natureza nos proporcionou um aprendizado significativo, contribuindo para a nossa formação continuada no mundo da pesquisa e a ampliação dos conhecimentos relacionados à ciência e a abordagem CTS. O trabalho também traz contribuições para o Curso de Especialização, professores e alunos e a própria educação básica, tendo em vista a relevância da ciência na construção crítica-reflexiva dos indivíduos.



## 6 REFERÊNCIAS

BAZZO, Walter Antonio, *et al.* **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Cadernos de Ibero-América. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) Madri, Espanha, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de mundo. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. - 3. Ed. - Brasília: A Secretaria, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DELIZOICOV, Demétrio. ANGOTTI, José André. PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FUMAGALLI, Laura. O Ensino de Ciências Naturais no Nível Fundamental da Educação Formal: argumentos a seu favor. IN: WEISSMAN, Hild. (Org.) **Didática das Ciências Naturais:** contribuições e reflexões. Porto Alegre/RS. Artmed, 1998. p. 13-27.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* Mossoró. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade na modalidade presencial (Pós-Graduação Lato Sensu).** 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/mosso-ro/arquivos/ppc-especializacao>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Significados da educação

científica com enfoque CTS. In: \_\_\_\_\_; AULER, Décio. (Org.) **CTS e educação científica**: desafios, tendências e resultados de pesquisas. In Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 21-39.

SASSERON, Lúcia Helena. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no Ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências** – v13 (3), 2008. p. 333-352.

VAZ, Caroline Rodrigues. FAGUNDES, Alexandre Borges. PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O surgimento Da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) Na Educação: Uma Revisão. **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, 2009. p. 98-116.

# A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E A DIVERSIDADE ÉTNICO- RACIAL: POR UMA EDUCAÇÃO PARA TOD@S

---

Davi Tintino Filho<sup>27</sup>

Evilânzia Alves Damascena<sup>28</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as discussões sobre a diversidade e sobre a necessidade de se incluírem todos/as nos processos formativos têm ganhado evidência. Mais do que o acesso, é preciso garantir que todos os brasileiros e brasileiras permaneçam e tenham êxito nas escolas públicas de nosso país, conforme princípio estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Tal empreitada

---

27 Licenciado em Letras (UERJ), professor de Língua Portuguesa do IFRN/Campus Mossoró. Docente do Curso de Especialização Educação e Contemporaneidade.

28 Licenciada em Pedagogia (UERJ), especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

não é fácil, principalmente se considerarmos as dimensões e os problemas históricos que a educação nacional vem apresentando por meio de um sistema dual de ensino, que oferta educação de acordo com a classe social à qual o sujeito pertence.

No entanto, dentro da temática da diversidade (o que inclui os deficientes, as altas habilidades, diferenças de gênero, orientação sexual, religiosidades, entre outras), destacamos o ser diverso na perspectiva étnico-racial, pois entendemos que, por séculos, esse grupo não apenas teve o direito à educação negado, mas também foi tratado como pertencente à uma classe de seres humanos inferiores, o que repercute ainda hoje em nossa sociedade e, conseqüentemente, no âmbito da educação pública.

Diante dessas constatações, estruturamos um trabalho de pesquisa, a partir da abordagem qualitativa, cujo objetivo geral é investigar como a diversidade étnico-racial vem sendo trabalhada ao longo da nossa história educacional, com ênfase nas últimas décadas, principalmente a partir da LDB N°. 9.394/96, que estabelece as diretrizes da educação nacional. Para tanto, realizamos um trabalho por meio dos instrumentos de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, tendo em vista que tanto foram analisadas as leis relacionadas à temática quanto o material já produzido por pesquisadores da área.

Assim, o trabalho está dividido em três seções, além das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos um breve histórico da educação pública nacional, destacando seu respectivo contexto histórico e a diversidade étnico-racial. Em seguida, discutimos sobre racismo, preconceito e discriminação no âmbito das escolas públicas nacionais e sobre a importância dos movimentos negros na perspectiva de superação dessa realidade. Por fim, apresentamos algumas alterações na legislação nacional as quais

possibilitam uma educação que contemple a diversidade, foco do nosso estudo, juntamente com críticas e com reflexões de alguns pesquisadores da área sobre os caminhos ainda a serem trilhados para a construção de uma escola pública que permita tanto o acesso quanto a permanência de todos os seus estudantes.

## 2 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONTEMPORÂNEA

Antes de se abordar a temática da diversidade e, especificamente, antes de tratarmos das questões étnico-raciais, faz-se necessário tecer alguns esclarecimentos sobre a educação pública brasileira, o que colabora para a compreensão do que nos propusemos a desenvolver ao longo deste trabalho.

Em primeiro lugar, é preciso retomar as origens da educação nacional para constatar que, desde o início da nossa história educacional, os pobres (e, por isso, a maioria da população) não foram alvo de políticas que asseguraram processos educativos contemplativos da diversidade dos sujeitos que constituíam aquela nação.

No decorrer da história, por exemplo, a ordem dos jesuítas percebe a necessidade de formar novos quadros, o que contribui para a construção de seminários, os quais também serviriam para a educação dos herdeiros latifundiários. Romanelli (1978) destaca, sobre isso, que os principais objetivos dos jesuítas (recrutamento de fiéis e servidores) foram atingidos pela ação educativa. A autora ainda ressalta que a educação humanista (de característica essencialmente acadêmica e aristocrática ofertada pelos padres) contribuiu para reforçar a estrutura de poder colonial, cujos representantes junto às cortes eram os filhos dos senhores de engenho

que haviam recebido a formação dos jesuítas. Dessa forma, “[...] casaram-se, [...] portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas” (ROMANELLI, 1978, p. 36). Nesse contexto, a ação dos jesuítas aliava-se aos interesses hegemônicos, e a educação tem a função de manutenção da ordem então vigente.

Dessa forma, ganha destaque a forma superior com que a cultura europeia (branca) era tratada frente às outras influências, de maneira que, até os dias atuais, existem resquícios do tratamento marginalizado sofrido pelas culturas de origem indígena e africana.

Segundo Francisco Filho (2004), algumas leis ainda foram aprovadas, mas sem conseguirem consolidar mudanças. A Lei Couto Ferraz, de 1854, por exemplo, criou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar, mas vetava o acesso dos negros por meio do Art. 69, que estabelecia: “Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem de moléstias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º *Os escravos*” (BRASIL, 1854, grifo nosso). Para o autor, a lei foi considerada absurda e não entrou em vigor.

Outro exemplo é reconhecido com a tomada do poder por parte dos militares em 1964. Reformas educacionais foram propostas, mas, segundo Aranha (2006), seus efeitos não amenizaram os prejuízos, pois a ditadura vigente não permitia a representação estudantil ou a livre expressão dos docentes, sendo muitos deles aposentados ou demitidos, além da resolução de problemas ser baseada na expedição de decreto-lei, “[...] solução autoritária típica das ditaduras” (ARANHA, 2006, p. 315).

Num cenário de lutas pela redemocratização brasileira e por avanços educacionais, a expectativa dos educadores era a de que a educação fosse mais bem tratada com o final do Regime

Militar. No entanto, tal expectativa não é correspondida a contento, especialmente em relação à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sob o n.º. 9.394, fruto de um contexto de aprofundamento das políticas neoliberais, concebidas como alternativa para a saída da crise vivenciada pelo Capitalismo desde os anos de 1970.

No entanto, é importante destacar que há cada vez mais vozes, principalmente por parte de educadores e de pesquisadores da área, em defesa dos direitos desses brasileiros. Nos últimos anos, temos constatado importantes discussões no campo da inclusão educacional. Contudo, tal fato somente ocorre em virtude da percepção de que muitas crianças, em nosso país, ainda não gozam do direito constitucional, conforme Art. 205, que assegura a educação como um direito de todos, e ainda o princípio estabelecido no Inciso I do Art. 206, o qual estabelece a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Para isso, reconhecer a diversidade em todos os seus aspectos (étnico-racial, cultural, religiosa, de orientação sexual, econômica, política, entre outros) constitui-se como um importante passo rumo ao respeito e à valorização das contribuições realizadas no decorrer da história brasileira. Nessa direção, para Gomes (2007, p. 31), tratar do respeito à diversidade implica uma luta que perpassa as relações de poder, um embate primordialmente político, pois envolve os conflitos e as resistências entre grupos, assim como as aproximações e os consensos que visam a coletividade numa perspectiva de avanço social.

Vimos, no breve relato histórico da educação brasileira que fizemos neste trabalho, que os negros e índios foram inferiorizados durante a colonização, o que nos remete, novamente, à dimensão político-cultural, pois, dos embates travados naquela so-



cidade, saíram-se vitoriosos os interesses da população branca de origem europeia, naturalizando-se, assim, o descaso com as demais influências culturais, o que apresenta, infelizmente, resquícios até os dias atuais. Tal constatação precisa ser considerada e tratada numa perspectiva de superação. Entretanto, mesmo que concordemos que se trata de assunto da mais alta relevância, sua materialização não é simples, pois representa uma luta protagonizada por minorias, na contramão do que se constata na realidade, ou seja, a prevalência, ainda na atualidade, de uma cultura como superior às demais.

Nesse sentido, Guattari e Rolnik (1996, p. 34) esclarecem que os processos de construção da subjetividade, no âmbito de construção de subjetividades coletivas e individuais na perspectiva da diversidade, envolvem mutações, que ocorrem “[...] no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular com o tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho e com a ordem social, suporte dessas forças produtivas.” Dessa forma, é preciso atentar que a identidade negra, assim como qualquer identidade, é uma construção tanto social quanto pessoal, elaborada de maneira individual.

### 3 RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO FORMAL BRASILEIRA

A educação formal é, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), uma educação ofertada de maneira intencional, em que ficam explícitos os objetivos, os conteúdos, os métodos de ensino, entre outros elementos da prática pedagógica, constituindo-se em ação sistemática e organizada. Para os autores, a instância escolar é um exemplo de educação formal, embora não seja a única, con-

siderando-se, ainda, a educação de adultos, a educação sindical e a formação profissional como instância da educação formal.

De acordo com Santos (2005), os negros, com o objetivo de superarem a situação de exclusão e de miserabilidade na sociedade, valorizavam a educação formal como uma das estratégias sociais para ascensão. Para o autor, “houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um ‘bem supremo’ e uma espécie de ‘abre-te sésamo’ da sociedade moderna”. (SANTOS, 2005, p. 21-22).

A realidade da educação formal mostra, assim, que embora se constitua em importante espaço, a escola tem sido, também, instância de conflitos para os negros. Santos (2005), além de considerar que estudos apontam que a escola colabora para a perpetuação das desigualdades raciais, chama a atenção para a desvalorização da cultura africana. Ao analisarem os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) referentes a 2001, Soares e Alves (2003), por exemplo, reconhecem que ainda há uma diferença considerável entre brancos e negros relacionados ao desempenho escolar. Os autores informam que não é possível, diante dos dados pesquisados, descrever as causas específicas desse resultado. No entanto, “uma primeira indicação é a de que os alunos negros não usufruem das melhorias da escola da mesma maneira que os alunos brancos, por práticas e atitudes internas às escolas.” (SOARES; ALVES, 2003, p. 160).

As informações da escola formal constituem-se, muitas vezes, em barreiras para as classes dominadas, pois seu currículo está voltado para a legitimação de uma cultura considerada como superior (branca). Assim, podemos compreender que nossas escolas vêm colaborando ao longo de sua história para a produção em massa de subjetividades, coerente com o apontado por Guattari e Rolnik (1996), como num processo macroestrutural, em que, a

exemplo do ocorria no passado, não obstante um conjunto de políticas públicas voltadas para a extinção do preconceito em sua pluralidade, há a recorrência de toda sorte de violência físico-verbais contra grupos que se configuram como minorias.

Nesse sentido, Santos (2005) afirma que “[...] a educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses.” (SANTOS, 2005, p. 22). Convergindo para esse entendimento, Cavalleiro (2005, p. 68) expõe que “[...] o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas [...]”. Para a autora, tal realidade repercute de maneira negativa no desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes negros, crianças e adolescentes, frequentadores da educação básica. Nessa perspectiva, Gomes (2005, p.52) faz importantes esclarecimentos sobre algumas das terminologias que estamos discutindo. Sobre o racismo, a autora relata que:

O racismo é [...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Ao mencionar o pertencimento racial, Gomes (2005) reforça a importância da construção - que é, também, subjetiva -, de os sujeitos se identificarem com uma origem comum, unindo-os,

estabelecendo um senso de coletividade, importante para a defesa dos direitos.

Para a referida autora, práticas racistas manifestam-se na escola, entre outros instrumentos, por meio dos livros didáticos que apresentam personagens negros com imagens estereotipadas e deturpadas e pela ausência de referências positivas relativas ao povo negro. Gomes (2005) ainda relata que uma das manifestações do racismo são as práticas discriminatórias. Dessa forma, para ela, a discriminação é a efetivação do racismo e do preconceito.

Para Candau (2012, p. 20), nas instituições escolares, os meios de transmissão da discriminação “[...] vão desde o currículo formal, que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não verbal, até chegarem, frequentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas.” A autora chama a atenção para o fato de que tais práticas colaboram para que crianças e jovens pobres e negros construam autoimagens inferiorizadas de si mesmas.

Diante do exposto, torna-se urgente refletir sobre as práticas escolares que colaboram para a naturalização do preconceito, assim como para a difusão monocultural que alimenta a crença de que um grupo é superior a outro por pertencimento a uma determinada raça-etnia. Diante da constatação dessa realidade, o movimento negro passou a fazer reivindicações e a exercer pressões sobre o Estado brasileiro, principalmente no que diz respeito à educação, solicitando a inclusão obrigatória da história não somente dos negros no Brasil, mas da história dos africanos, do continente africano e de sua cultura, além das contribuições desse grupo para a constituição da sociedade brasileira.

Conforme Santos (2005), em muitos estados e municípios brasileiros, foram realizadas alterações em suas respectivas leis para

contemplar a temática. Em 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº. 10.639, que alterava a Lei nº. 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, tanto nos estabelecimentos de ensino públicos quanto privados. Em 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional recebe novas alterações por meio da Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008, incluindo também reivindicações de grupos em defesa dos indígenas.

Outra alteração necessária (e muito bem recebida pelos que defendem direitos igualitários para todos os que constituem a sociedade brasileira) foi o acréscimo de mais um princípio educacional disposto pela LDB, nº. 9.394/96, por meio da Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013. O princípio incluído encontra-se no Inciso XII do Art. 3º e estabelece “consideração com a diversidade étnico-racial”. Compreendemos, assim, que ao considerar a diversidade étnico-racial, a citada lei pretende incluir e/ou reforçar os conhecimentos que tratam dos grupos indígenas e de negros, não apenas teórico e abstrato, mas principalmente por meio de ações e de atividades curriculares e extracurriculares que oportunizem ao sujeito etnicamente alvo de preconceito e de discriminação se perceber como autônomo, emancipado, como parte constituinte de um processo de formação miscigenada e, portanto, cidadão nem melhor nem pior, apenas diferente.

Contudo, convém destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, importante coletânea que orienta a prática pedagógica dos docentes da educação básica, precedem as alterações na LDB e, portanto, não contemplam tais itens, embora já tratem da pluralidade cultural como um tema transversal. É preciso, assim, refletir se somente as alterações na lei garantem melhores condições educacionais para esse grupo.

## 4 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Sabemos que nem a assinatura da Lei Áurea não tornou os negros, de fato, livres. Então, uma alteração na LDB também provavelmente não resolve os problemas educacionais brasileiros relacionados à inferiorização de que sofrem os negros e negras deste país. Contudo, tais alterações têm importante papel no contexto atual. Em primeiro lugar, demonstram o reconhecimento de injustiças praticadas ao longo da nossa história, assim como evidenciam o atendimento de reivindicações advindas dos movimentos sociais, ensinando-nos como precisamos nos organizar e conseguir outras vitórias. Esse posicionamento em torno da urgência de políticas públicas voltadas para essa problemática repercute, por força da obrigatoriedade, no chão das escolas por todo o país, sendo estes apenas alguns pontos que podemos considerar como positivos em relação às alterações na legislação educacional.

Nesse sentido, enfatizamos, ainda, a perspectiva de Santos (2005), em relação à alteração na LDB promovida pela Lei N°. 10.639/03, a qual consideramos adequada e pertinente, mesmo com as alterações posteriores. Dentre as críticas de Santos (2005), destacamos a preocupação com a formação dos professores na perspectiva de que a Lei se materialize de forma a contemplar os interesses correspondentes à diversidade étnico-racial. Uma das questões que precisamos ressaltar é a de que a maioria dos docentes que está em sala de aula teve seus processos formativos realizados em período anterior à lei, em que tais discussões não eram obrigatórias. Somando-se ao fato de que temos um histórico educacional de omissão curricular da cultura afro-brasileira, é preciso conside-

rar as dificuldades desses profissionais para implementarem a lei em suas práticas docentes.

Nesse contexto, a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, ganha destaque por entendermos que ela dará as bases teóricas que permitirão desmistificar a relação brasileira com a questão étnico-racial, assim como munir tais profissionais de conhecimento, principalmente de base crítica, sobre a fundamentação histórica e cultural dos negros e negras, brasileiros e africanos, como dispõe a própria lei. Assim, a partir da necessária articulação entre teoria e prática, possibilitada por meio dos processos formativos e do exercício docente, poderemos colaborar para uma outra perspectiva étnico-racial, mais realista, embora também persiga a superação dos problemas já elencados.

Todavia, é necessário ressaltar que a complexidade da questão nos exige que saiamos da corriqueira culpabilização. É provável que nossos professores não estejam preparados para ministrarem essas aulas de forma coerente com as reivindicações dos movimentos negros, mas, por isso, não podemos responsabilizá-los somente. Essa deve ser uma responsabilidade compartilhada entre Estado, instituições formadoras, movimentos sociais, os próprios docentes e a família, cada um com a sua parcela de colaboração.

O Estado precisa garantir, por meio de leis e de ações, as condições necessárias para as adequações nos processos formativos (tanto inicial quanto continuada). As universidades e demais instituições de formação de professores devem, igualmente, garantir as necessárias adequações em seus programas de ensino, assim como promoverem tais discussões, tanto no âmbito acadêmico quanto de maneira extensiva à sociedade, além das assessorias às redes de ensino, considerando também as suas possibilidades.

Os movimentos sociais, por sua vez, devem estar atentos quanto à implementação da lei, exercendo pressão sobre a necessária formação dos docentes, além de possibilitarem colaboração. Já aos professores, cabe o reconhecimento de suas fragilidades formativas e a busca, dentro de suas condições objetivas de vida, pela consolidação de um compromisso ético e político com a diversidade étnico-racial. As famílias precisam atentar para a realidade escolar e para o atendimento das suas necessidades, como sujeitos sociais, participando das decisões, inclusive curriculares, devendo cobrar o cumprimento da legislação dos demais segmentos, além de exercerem decisivo papel formativo na vida dos seus filhos e filhas, pois, muitas vezes, as práticas discriminatórias e preconceituosas são difundidas a partir da base familiar.

Quanto à formação docente, convém destacar a perspectiva de Sílvio Gallo (2008), a partir de Gilles Deleuze. Gallo menciona que, no modo de ensinar da atualidade, a falta de conexão entre as disciplinas resulta na falta de compreensão da totalidade e do conhecimento integrado por parte dos estudantes. Como superação dessa dificuldade, é proposta uma integração das disciplinas que possibilite a entendimento do saber como uma produção histórica do ser humano. No entanto, ele reconhece as dificuldades de implementação das propostas interdisciplinares, pois:

[...] esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação da sua especificidade com as demais áreas do conhecimento. Penso que para além de estritamente pedagógico, o problema da disciplinarização é epistemológico. Precisamos compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes, para poder-



mos compreender as possibilidades de organização e produção desses saberes na escola, ou mesmo no contexto educacional mais amplo. (GALLO, 2008, p. 71).

Compreendemos, assim, que o próprio professor, a partir do aprofundamento da compreensão dos processos históricos e sociais relacionados à produção de saberes, pode colocar-se na condição de intercessor, tomando para si a responsabilidade, dentro do processo educativo, de possibilitar a construção e a reconstrução de conceitos para os estudantes. Essa postura, no âmbito da nossa defesa por uma educação que contemple a diversidade étnico-racial, colabora para a formação mais voltada ao respeito às diferenças e ao reconhecimento do ser humano em seus aspectos gerais. Nessa direção, Gomes (2011) tece comentários sobre a legislação nacional e afirma que:

[...] a lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2011, p. 116).

Os destaques da autora nos lembram da complexidade da temática para a sociedade brasileira e a inserem no contexto das lutas sociais por uma vida mais digna para todos. Outra discussão importante que precisa ser realizada nesse âmbito é sobre a construção da identidade negra. Sobre o assunto, Gomes (2005, p. 24) ainda faz o seguinte relato:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A autora destaca que o processo de construção da identidade negra não difere da elaboração de qualquer outra identidade. Nesse sentido, Hall (2014, p.11) enfatiza que, na perspectiva sociológica, a identidade consiste numa profunda articulação entre o mundo pessoal e o mundo externo. Assim,

o fato de que projetamos a ‘nós mesmos’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’ contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura o sujeito à estrutura.

O autor define que a identidade não é uma questão biológica, mas social e histórica. Nessa mesma direção, Gomes (2005) defende que a identidade negra precisa ser compreendida como uma construção histórica e social, além de cultural e plural. A autora esclarece, também, que a identidade se constrói por meio do olhar de integrantes de um mesmo grupo sobre eles mesmos a partir da relação com os outros. Contudo, em contextos racistas, a construção da identidade negra, conforme Pinto e Ferreira (2014), passa por dificuldades de construção, uma vez que pode ficar sonegada pela ideia de moreno e mestiço. O processo de construção da

identidade negra é conflituoso, até mesmo para os próprios sujeitos que vivem o processo de inclusão de sua humanidade até então negada pela força da história e da cultura.

É oportuno relatar também que a temática da diversidade étnico-racial precisa ser transversal a todo o ensino fundamental e médio e que, por isso, não deve ser restrita às aulas da disciplina de história ou outras que, por força da lei, tenham sido criadas. Todos os professores devem utilizar as oportunidades didáticas, como os projetos desenvolvidos pela escola, associadas à perspectiva interdisciplinar, para trabalharem com o assunto e, assim, colaborarem com a construção de um outro projeto de sociedade.

Nesse sentido, é também conveniente destacar o entendimento de Delors (2012) a respeito da educação, ao pontuar que esta tem como objetivo fundamental o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. O autor defende que os sistemas educativos estejam voltados para o respeito à diversidade tanto na dimensão individual quanto de grupo: “confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos.” (DELORS, 2012, p. 43)

Reafirmamos, a partir do tecido reflexivo, a importância de a formação docente, de maneira geral, convergir para essa perspectiva, pois não basta discutir em sala de aula e de qualquer forma apenas para cumprir uma formalidade curricular. A abordagem pedagógica precisa ser fruto de muita reflexão e de preparo ou se corre o risco de contribuir para a manutenção de atos racistas, discriminatórios e de preconceito ou, até mesmo, de agravá-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, discutimos a complexidade que é a temática da diversidade étnico-racial em uma sociedade que camufla o racismo e o preconceito, atuando de maneira discriminatória. Enfocamos, também, que essa mesma sociedade construiu um sistema educacional dual, no qual a maioria da população, inicialmente, não tinha direito ao acesso às escolas, mas que, mesmo quando tal direito foi conquistado, o que se constata é que há uma grande diferença entre a escola destinada à elite, majoritariamente branca, e a escola destinada aos pobres, aos negros e aos demais marginalizados.

A educação pública nacional, em pleno século XXI, ainda guarda não somente resquícios da concepção racista do período colonial, mas ainda continua sem atender, a contento, os interesses dos diferentes grupos que a frequentam. Dessa forma, reforçamos que a diversidade étnico-racial constitui a nossa sociedade, tendo contribuído imensamente para a nossa atual formação, e negá-la ou inferiorizá-la é também tentar desconstruir a nossa história.

É preciso reconhecer que avanços já foram conquistados, como as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º. 9.394/96, estabelecendo o estudo da cultura e da história dos negros brasileiros e africanos. Contudo, apenas a instituição de lei não garante a sua implementação nem muito menos que ela ocorra de forma coerente com os objetivos dos que lutaram por ela, pois o campo de atuação educacional é permeado pelas mesmas contradições reveladas pela sociedade como um todo.

Nesse sentido, reforçamos a importância de adaptações nos processos formativos dos professores, tanto na modalidade inicial quanto na formação continuada, pois entendemos que, sem

as discussões e análises teóricas, não é possível se fazer a devida articulação com a prática docente. É preciso investir na formação desses profissionais para que a lei possa refletir, de maneira positiva, no cotidiano escolar. Além disso, também é necessário atentar para a construção da identidade negra, compreendendo que esta se dá por meio das relações e que a escola desempenha relevante papel nessa construção.

## 6 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.htm>>. Acesso em: 17 maio 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília/DF: 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 17 maio 2016.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov>.

br/ccivil\_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 abril 2016.

BRASIL. Presidência. **Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Somos todos/as iguais?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).

DELORS, Jacques. (Coord.). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 7ª. ed. São Paulo/SP: 2012.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização

e Diversidade. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16354-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-106392003&category\\_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16354-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-106392003&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Diversidade e currículo. **Boletim Salto para o futuro**: indagações sobre o currículo do ensino fundamental. MEC/SEED: setembro, 2007, p. 30-34.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Goiânia, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./ abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/viewFile/19971/11602>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. 4<sup>a</sup>. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro/RJ: Lamparina, 2014.

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

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais (PPP)**. São João Del-Rei, v. 9, n. 2, jul/dez. 2014. Disponível em: <[www.](http://www.)

ufsj.edu.br/portal2.../File/.../12%20-%20Art\_%20712%20-%20Pronto(2).doc>. Acesso em: 21 maio 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan/jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.



# SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: UMA INSERÇÃO NECESSÁRIA

---

Maria Suzana Souza Leite<sup>29</sup>

Magnólia Maria da Rocha Melo<sup>30</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A política de educação, conforme conhecemos hoje, começou a ser instituída a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o que, por sua vez, representou importante marco normativo para as políticas sociais, apresentando concepções defendidas pelos movimentos sociais que muito contribuíram para a estatização dos serviços ofertados nesse âmbito e, por conseguinte, sua ampliação/universalização.

Contudo, a conjuntura dos anos 1990, marcada pela ampliação do neoliberalismo no cenário mundial, se apresenta,

---

29 Bacharela em Serviço Social (UERN) e especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró). Professora Auxiliar do curso de Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FASSO/UERN).

30 Bacharela em Serviço Social (UERN), especialista em Filosofia (UERN) e em Serviço Social e Política Social (UNB) e mestre em Serviço Social (UFRN). Assistente social no IFRN, *Campus Mossoró*.

no Brasil, de forma a minorar os direitos recém conquistados, o que comprometeria sua implementação, fazendo retrair as concepções apresentadas na Constituinte de 1988 antes mesmo de sua materialidade.

Nesse sentido, até os dias de hoje, a educação tem sido alvo de transformações embasados nos pressupostos característicos do neoliberalismo, o que a contraria, conforme responsabilidade do Estado e direito de todos, de acordo com o que foi preconizado pela carta magna de 1988. Essas transformações repercutem negativamente, principalmente para a população mais pobre, dificultando seu acesso e permanência no espaço escolar, o que tende a agravar as expressões da questão social<sup>31</sup> apresentadas nessa esfera.

Tais elementos reforçam a necessidade do serviço social nas instituições que compreendem a política educacional, justificando-se, entre outros elementos, pelo conjunto de competências que possui esta profissão para o enfrentamento das problemáticas sociais, cujos rebatimentos não isentam os espaços educacionais. Nessa perspectiva, a presente pesquisa considerou pertinente analisar a inserção do/a assistente social no espaço ocupacional da educação, explorando os limites que têm se colocado para a regulamentação da inserção desse profissional nesta esfera, bem como problematizando as potenciais contribuições desta categoria profissional para esse campo de formação.

---

31 A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo o seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação [...] da contradição entre proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão. O Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho.[...], mas gerindo a organização e prestação de serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social IAMAMOTO; CARVALHO, 1982, p. 77).

Nessa direção, a proposição em que se ancora a pesquisa surge de uma experiência de orientação de trabalho de monografia (Faculdade de Serviço Social – UERN) na respectiva área, assim como também na vivência enquanto professora de Seminário Temático Trabalho e Formação Profissional, acerca do Projeto de Lei (PL) nº 060/2007 (BRASIL, 2007).

Cabe ainda salientar, conforme discorreremos no decorrer deste trabalho, que a prática profissional do/a assistente social, a qual nos reportamos, independente do espaço ocupacional, deve ser fundamentada em um projeto ético-político que não se limita às demandas profissionais, mas que se encontra volvido em um projeto de sociedade que pretende o acesso a condições dignas e justas de subsistências. A materialização de tal perspectiva não se distancia da esfera da educação, já que esta deve ter como finalidade primeira a libertação do homem/mulher por meio do conhecimento.

Fundamentando-nos nessas considerações, a pesquisa se ancorou no debate da educação e do serviço social, enquanto categorias teórico-metodológicas, subsidiando-nos em uma análise sob o enfoque dialético que considera a análise da realidade sob o ponto de vista da totalidade, partindo da apreciação qualitativa dos dados. Adotamos na pesquisa essa perspectiva metodológica a fim de concretizar uma análise sob a ótica do materialismo histórico dialético teorizado por Marx, uma vez que, refletindo acerca do método, essa abordagem “trabalha com a valorização [...] da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo, interioridade e exterioridade dos fenômenos” (MINAYO, 2007, p. 24).

Nesse sentido, utilizamos métodos de análise que cremos ser capazes de nos conferir respostas para os questionamentos que orientaram esta investigação. Para a apreciação da questão, fize-

mos uso da pesquisa bibliográfica e documental. No que concerne à pesquisa bibliográfica, consentimos que ela se configura como um procedimento de análise de informações e conhecimentos cujo resultado está vinculado à produção daquilo que é novo, propondo estender o campo de conhecimentos, assegurando uma fundamentação dos diagnósticos de forma concisa. Já a pesquisa documental também se apresentou como um procedimento do qual fizemos uso no processo investigativo. Analisamos o Projeto de Lei (PL) n° 060/2007 e sua trajetória até os dias de hoje (BRASIL, 2007).

A partir dos elementos explicitados, estruturamos o trabalho em dois itens: o primeiro, “Trajetória histórica do serviço social no Brasil: ao encontro da prática educativa”, consiste numa breve contextualização acerca do Serviço Social no Brasil, apontando que, desde a sua gênese, essa profissão tem sua prática direcionada, além de outras nuances, para a esfera educativa, o que tende a desconstruir a percepção de que sua aproximação com esse espaço ocupacional tenha se desencadeado recentemente. Já o item dois, “Perspectivas da educação como espaço de atuação do assistente social”, apresenta o serviço social como profissão também ligada à esfera da educação, questionando a ausência de regulamentação de sua prática nesse espaço, apresentando elementos que atrelam o projeto ético-político da profissão em consonância com as perspectivas postas a educação e abordando as especificidades da profissão nessa esfera ocupacional.

## 2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: AO ENCONTRO DA PRÁTICA EDUCATIVA

A Carta Constitucional publicada em 1988 apresentou-se como um importante marco para a emergência de uma nova perspectiva vinculada ao processo de democracia e reconhecimento da necessidade de implementação de direitos sociais para que se possa ter, sob o alcance de todos, a tão vislumbrada igualdade. Nesse documento legal, a educação dispõe-se como direito social de todos os indivíduos e comprometimento do Estado, enquanto agente responsável pela sua promoção, devendo ser auxiliado pela sociedade, explicitado no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2009, p.132).

Posteriormente, em 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o direito a educação, conforme apontamos aqui, é ratificado em seu artigo 4<sup>32</sup>. Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tem a finalidade de estabelecer de que maneira a educação deve se organizar para assegurar o que a constituição vigente determinou, concedendo ao sistema educacional características que tenderiam a conduzi-la a universalização.

Vale salientar que mesmo como todo o aparato legal acima destacado, os anos 1990 se apresentariam um contexto adverso

---

32 Ver em: BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 1990.

às perspectivas determinadas na Constituição Federal, a partir da aproximação dos pressupostos neoliberais à realidade brasileira. O Estado brasileiro corporifica determinações de organismos internacionais, essencialmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), implementando reformulações no sistema educacional, repercutindo na redução de recursos públicos para essa área. Nesse sentido, para além de todas as alterações que se instauram na educação, Oliveira (2004) defende que as “reformas” neoliberais provocaram a reestruturação do trabalho docente, centralizando no professor as inúmeras responsabilidades pelo processo educacional, fazendo-o alienar-se de seu próprio labor e desempenhar funções que competem a profissionais com outras formações acadêmicas, descaracterizando a identidade do professor enquanto trabalhador com atribuições específicas.

A partir disso, além de sobrecarregar o docente com imputações que não lhe competem, esse trabalhador acaba incorporando competências e atribuições privativas de outros profissionais, dentre esses, podemos mencionar o/a assistente social. Para muitos, talvez pareça estranho nos remeter ao assistente social como trabalhador também da esfera da educação, uma vez que costumamos atrelar a atuação deste profissional a questões vinculadas às problemáticas sociais, principalmente no que diz respeito à pauperização, desigualdade social, desemprego, enfim, tudo que resulte da contradição que se encontra submersa nas estruturas do modo de produção capitalista.

Todavia, faz-se necessário explicitar que as mazelas resultantes da questão social, inerentes à ordem do capital, perpassam todas as esferas da sociedade. Nenhum espaço encontra-se isento de suas determinações. O que os indivíduos são e a forma como eles estão inseridos no processo de produção e reprodução das re-

lações sociais não destoam de como eles se apresentam nas outras dimensões da sociedade, inclusive no espaço da educação. Nesse sentido, é importante esclarecer:

A escola não pode ser pensada independente do modo de vida e de produção das condições de existência em seu conjunto, ou seja, de uma estrutura social determinada, contraditória e em movimento. Deve ser pensada sempre tendo como referência a sociedade concreta da qual é parte integrante e indispensável, isto é, o conjunto das relações próprias do capitalismo (SILVA *et al.*, 1995, p. 187).

A partir de tal pressuposto, cabe apresentar alguns elementos históricos que concernem a construção do serviço social no Brasil, pensando seu processo de profissionalização e consequente inserção na divisão social do trabalho, o encontro do assistente social, além de outras nuances, com a esfera educativa, o que tende a desconstruir a percepção de que sua aproximação com esse espaço ocupacional tenha se desencadeado recentemente.

Nos anos 1930, diante das multifacetadas expressões da questão social que começam a ganhar espaço a partir da ascensão do modo de produção capitalista no território brasileiro, o serviço social aparece como importante alternativa à burguesia cujo designo se direciona a apaziguar as problemáticas sociais que se evidenciavam, nas circunstâncias em que o capitalismo ganhava força, apresentando como função a defesa dos interesses da classe burguesa ao passo em que concedia – através da igreja e, posteriormente, do Estado – os elementos mínimos necessários à subsistência daqueles mais estigmatizados pelas mazelas resultantes da contradição capital/trabalho<sup>33</sup>.

---

33 Trata-se de um elemento inerente/característico da ordem do capital em que, na esfera da produção, o trabalhador vende sua força de trabalho para o

Nessa perspectiva, o serviço social se insere no processo contraditório de reprodução das relações sociais específicas do modo de produção capitalista, na tentativa de mediar a conflitante relação entre as classes sociais (burguesia e proletariado) que, conforme Yamamoto (2004, p. 99), tem sua atuação:

[...] necessariamente polarizada pelos interesses de tais classes, tendendo a ser cooptada pelas que têm uma posição dominante. Reproduz também, pela mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em tensão. Responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro pólo pela mediação de seu oposto. Participa tanto de mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo desses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o motor básico da história.

Logo, cabe afirmar que o serviço social tem sua gênese vinculada, prioritariamente, a interesses da burguesia, cuja intervenção encontrava-se embasada, inicialmente, em ações assistencialistas, a partir da condução da Igreja Católica e posteriormente fundamentada na intervenção social através das políticas sociais apresentadas pelo Estado, que se desenvolveu com o agravamento das expressões da questão social, assim como o aparecimento de movimentos sociais protagonizados pela classe operária cuja finalidade dispunha-se na tentativa de atenuar as precárias condições de

---

burguês – que por sua vez é o detentor dos instrumentos de produção – e acaba por ter o resultado material de sua produção dele expropriado, já que não é de sua propriedade os instrumentos pelos quais se chegou na confecção do produto final. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982).



trabalho e de existência, em contraposição, de acordo com Iamamoto e Carvalho (2007), ao labor excessivo e mutilador.

Tal objetivo se corporifica durante a era Vargas (1930-1945), a partir da inserção do Serviço Social em espaços ocupacionais, inclusive no âmbito da educação. A partir disso, podemos destacar, inicialmente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI- estabelecido pelo Decreto lei nº 4048/1942) e o Serviço Social da Indústria (SESI- estabelecido pelo Decreto lei nº 9.403/1946).

No SENAI, o serviço social tem uma atuação de destaque, direcionada a amenizar as problemáticas sociais através de medidas de ajustamento e disciplinamento dos sujeitos. Já no concernente ao SESI, as atribuições do serviço social orientam-se, segundo Iamamoto e Carvalho (2007, p. 277-278), a atuar em todas as divisões,

[...] promovendo ou facilitando a adaptação das atividades às necessidades dos operários”, no sentido de que elas “sejam utilizadas na verdadeira educação e formação social do operário”, a fim de “conseguir o melhor rendimento possível dos recursos do SESI”. Terá assim a unção de “coordenação das atividades da obra”, [...] na divisão legal, [...] na divisão de lazeres e movimentos sociais [...]. Terá ainda a função de [...] reafirmar o cunho “não-beneficente” da mesma, [...] para melhor obter a adesão dos trabalhadores industriais e evitar o risco de transformá-los em “parasita social.

Diante do exposto, a inserção do serviço social nos espaços educacionais SENAI e SESI se deu desvinculada do processo de garantia de direitos, apresentando-se como mediador das re-

lações entre capitalista e trabalhador, fundamentalmente direcionado a atenuar os conflitos nas relações na esfera da produção, objetivando, sobretudo, o crescimento econômico na medida em que se intensifica a exploração da classe operária.

Apesar da prática profissional do serviço social ter ganhado novas conotações ao longo do tempo, a trajetória desse profissional no espaço da educação dispõe-se desde sua origem, não somente nas instituições supracitadas, mas em outros espaços que não se apresentavam necessariamente como instituição de educação. Contudo, o trabalho do assistente social, além de outras finalidades, consistia num direcionamento educativo, de ajustamento às condições consideradas correspondentes ao padrão de normalidade compreendido pela ordem vigente.

Além do exposto, é imprescindível acrescentar que o espaço no qual se situa a escola não fugiu ao alcance do serviço social. De acordo com Pinheiro (1985, p. 45), ainda em 1939, a esfera escolar foi registrada como uma área de atuação do assistente social a partir de sua intervenção por meio da “ação social” com as crianças e suas famílias, cuja pretensão direcionava-se a um trabalho educativo para o ajustamento social: “só o serviço social pode criar esse ambiente pela impossibilidade dos professores cuidarem, simultaneamente, dos alunos e dos pais. O entrosamento da escola ao lar requer tempo, paciência, compreensão e trabalho constante das assistentes [...]”.

Na concepção de Souza (2008, p.49-50), competia aos assistentes sociais no ambiente escolar “[...] resolver problemas, como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, absentismo às aulas e demais desconfortos escolares que apresentam como causas a precariedade da relação familiar [...]”. Porém, o direcionamento concedido pelo serviço social não con-

sidera as estruturas desiguais em que se ancora a sociedade, mas tende a culpabilizar a instituição familiar, o que se fundamenta no fortalecimento da ideia de “problemática individual”, retirando os condicionantes sociais de cena.

Diante das exposições acima, podemos afirmar que o serviço social teve sua prática profissional fundamentada em ideais conservadores cujo interesse condicionava-se a defesa irrestrita dos méritos da classe dominante. Todavia, a partir de inúmeros elementos que somente a trajetória histórica irá explicar – principalmente a partir da aproximação com o marxismo – essa profissão, no Brasil, durante o período de Ditadura Militar, em meados da década de 1970, sofre uma transformação, marcada pelo que se convencionou chamar de Reconceituação, a qual, segundo Macêdo (1981, p.24) “[...] caracteriza-se por um processo de revisão crítica do Serviço Social em todos os seus níveis e em todos os seus aspectos. Levantam-se questionamentos sobre objeto, objetivo, ideologia e método”.

A partir do questionamento de sua prática, a profissão começa a congrega interesses dos segmentos subalternizados da sociedade. Isso se desencadeia, especialmente, pela aproximação da categoria profissional com a teoria social de Marx, passando a estabelecer forte interlocução com as ciências sociais e os movimentos políticos contra hegemônicos, aproximando-se dos sindicatos que, nesse contexto, tem a pretensão de se reestruturar. A partir disso, o Serviço Social redireciona sua atuação comprometendo-se com um projeto de sociedade que vislumbra a emancipação humana.

O fortalecimento desse novo projeto profissional se estabelece a partir do surgimento e/ou aprimoramento de importantes instrumentos, tais como o Código de Ética da profissão e a Lei

8.662/93 (BRASIL, 1993) que a regulamenta. Esses elementos normativos representam as transformações ideológicas e políticas que perpassaram o Serviço Social, vinculando-o a um projeto societário, cuja finalidade desemboca na luta pela emancipação humana, defendendo a justiça social e a liberdade como princípio ético central.

Aos poucos, o Serviço Social vai construindo uma nova relação com aqueles que recorrem a sua prática, sendo esta fundamentalmente educativa, todavia direcionada por uma perspectiva revolucionária que pretende a libertação das condições de alienação que aspiram à reprodução das relações desiguais em que se fundamenta a sociedade capitalista. Diante dos novos rumos que se apresentam ao serviço social, os espaços ocupacionais que requisitam a atuação desse profissional passam a ser cada vez mais diversos, sendo muitos deles normatizados por legislações específicas, contudo, a tentativa de regulamentação do trabalho do assistente social na esfera da educação, especialmente da educação básica, teve sua primeira exposição somente em 2000, a partir da criação do Projeto de Lei nº 3.688 (BRASIL, 2000), conforme problematizaremos no item que segue.

### 3 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Partindo dos apontamentos elencados no item anterior e considerando a trajetória histórica que estabeleceu o serviço social conforme se apresenta nos dias de hoje, faz-se necessário explicitar que o reconhecimento desse profissional, em diversos espaços ocupacionais, pode-se considerar maturado/estabelecido, inclusive

por normatizações<sup>34</sup>, mas na esfera da educação isso ainda não é uma realidade. Nesse sentido, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) têm evidenciado essa questão, inclusive por meio de publicações<sup>35</sup>, tanto no interior da profissão como nos espaços públicos, a partir da exposição de debates políticos.

Estes organismos têm questionado o acesso incipiente destes profissionais – assistentes sociais – ao espaço educativo, assim como a não regulamentação de sua atuação nesse campo, uma vez que este também é permeado pelas expressões da questão social – matéria-prima do trabalho desenvolvido pelo assistente social –, o que tende a comprometer e, até mesmo, impossibilitar o acesso e manutenção dos indivíduos no ambiente escolar.

Pensando a conjuntura atual, a prática do profissional do serviço social nas instituições de educação e em todos os outros espaços em que se dá sua atuação, encontra-se fundamentada no Projeto Ético-Político em que se ancora a profissão. Logo, necessita responder, sobretudo, às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de ingresso e permanência dos indivíduos nos distintos níveis e modalidades de ensino, devendo ser ofertado pelos programas de iniciativa do Estado. Além disso, a atuação do/a assistente social encontra-se direcionada à garantia da gestão democrática e da oferta universal da educação de qualidade, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988.

---

34 É possível citar o estabelecimento dessa regulamentação na Política de Assistência Social, Na Política de Saúde e na Política de Previdência.

35 O CFSS publicou alguns documentos tratando da atuação do/a Assistente Social na Esfera da educação. Cabe mencionar o documento “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, publicado em 2011. Dispõe também do “parecer sobre os projetos de lei que dispõe sobre a inserção do serviço social na educação”, cuja publicação encontra-se datada em 2005.

O/a assistente social deve, ainda, priorizar a busca pelas dimensões que se registram no conjunto das lutas sociais na tentativa de legitimar o reconhecimento e ampliação da educação pública como um direito social, ratificando sua equivalência com os princípios ético-políticos que orientam a atuação profissional.

Um elemento que tem conduzido o serviço social a repensar a prática profissional, assim como a legitimação de sua atuação no âmbito educacional, é o redirecionamento, nos últimos anos, da responsabilização pela ampliação do acesso à educação. O Estado tem desmembrado sua atuação exclusiva na oferta da educação universal, transferindo-a para a sociedade civil, assim como para instituições de cunho privado, na tentativa de consolidar cada vez mais a sociabilidade burguesa. Conforme aponta o CFESS (BRASIL, 2011a, p.39),

[...] A combinação de fortes incentivos fiscais ao setor privado, ampliação dos programas assistenciais, ampliação da modalidade de educação à distância, desenvolvimento de programas de crescimento da rede educacional pública, mediante pactos de adesão para recebimento de recursos adicionais, fomento à contratação de crédito para financiamento dos estudos e contratação de assessorias privadas para a elaboração e avaliação de projetos pedagógicos conformam as bases materiais de sustentação desse processo de ampliação.

Apresentando como pressuposto os fundamentos anteriormente explicitados, assim como a necessidade de se estabelecer a institucionalização do espaço educacional como área definitiva de atuação do serviço social, se percebeu a necessidade de criar uma lei específica a fim de coibir o Estado a inserir assistentes so-

ciais nas organizações onde encontra-se disseminada a Política de Educação.

A partir da luta do conjunto CFESS/CRESS, em 2000, o então Deputado Sr. José Carlos Elias (PTB/ES) apresenta à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n° 3.688 (foi apresentado ao Senado como PLC n° 060/2007), de sua autoria, que dispõe sobre a introdução de assistentes sociais e psicólogos nas escolas públicas de educação básica.

Todavia, cabe memorar que o projeto de lei a que nos reportamos não é o único que objetiva a inserção do serviço social no espaço da educação, porém, a PL n° 060/2007 tem chamado a atenção da categoria e dos órgãos de defesa de seus interesses, que vem acompanhando seu andamento por se apresentar mais possível de aprovação, ainda que esteja enfrentando resistência em virtude de questionamentos acerca da suposta impossibilidade de financiamento.

Nesse sentido, foi difundido o debate acerca da aproximação do Serviço Social ao campo educacional, todavia a ausência de interesse do poder público em aprovar o projeto a que nos referimos prolonga sua permanência nas bancadas congressistas. A movimentação mais recente do Projeto de Lei n° 060/2007 encontra-se datada em 11 de agosto de 2016, em que o deputado Angelim (PT/AC) requisitou a inclusão para discussão no plenário, na Ordem do Dia n° 5052/2016, o que não logrou sucesso.

Entretanto, faz-se necessário o reconhecimento da grande valia desse PL para a disseminação do/a assistente social enquanto profissional que deve estar presente também no espaço educacional, conforme justifica o próprio projeto:

O constante acompanhamento do(a) assistente social, como profissional especializado, visa ajudar à família e ao estudante a buscarem a redução das negativas consequências advindas das dificuldades existentes. Tal atuação terá reflexos na diminuição da evasão escolar e será de apoio à ação do(a) professor trazendo como resultado sensíveis melhorias nos níveis de aprendizagem dos estudantes. Além disso, será também de grande importância a atuação deste profissional na prevenção ao uso de drogas (BRASIL, 2007, p. 3).

É preciso, ainda, elucidar o interesse dos/a assistentes sociais, assim como das instituições que os representam, de que a luta da categoria não corresponde à mera busca pela ampliação dos seus espaços ocupacionais, mas “[...] pelo reconhecimento da posição estratégica que a educação desempenha nos processos políticos, econômicos, sociais e culturais” (MARTINS, 2012, p. 43).

Pensando nisso, compreendemos que a escola tem se apresentado como uma importante ferramenta de propagação e manutenção da sociabilidade burguesa, tendo sua responsabilidade materializada a partir do desenvolvimento da autonomia mínima do aluno, priorizando as atividades decorativas “[...] onde o aluno é tangido para a domesticação. [...]” (DEMO, 1994, p.100).

Todavia, o ideal de qualidade propagado encontra-se direcionado às expectativas apresentadas pela esfera do trabalho, construindo indivíduos que não questionem as contradições que estruturam o capitalismo, “[...] que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para a sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução” (MÉSZARÓS, 2008, p. 48).

A disseminação da educação, a partir da perspectiva anteriormente exposta, tende a construir sujeitos oprimidos que atuam



inconscientemente para o mascaramento de sua própria condição de sujeição. A garantia da hegemonia burguesa se dá ao passo em que os subordinados operam para a manutenção dos construtos que asseguram sua ignorância, sua alienação.

Contrapondo-se a lógica que afirma a educação como instrumento ideológico de aprisionamento do homem/mulher, o serviço social defende a educação como uma esfera importante para a construção de sujeitos livres, que vislumbrem a proposição e defesa de projetos e perspectivas sociais representativas dos interesses de todos, sem subjugar a racionalidade a méritos de uma minoria que tende a estimular a desigualdade e todas as outras mazelas que se originam da contradição capital/trabalho. Para alcançar essa finalidade, é necessário apreender como se materializam as correlações entre as classes sociais e, sobretudo

[...] analisar estas relações de força em cada conjuntura para nelas inscrever estrategicamente a atuação (saber fazer) dos Assistentes Sociais, são processos dialéticos fundamentais para superar certas práticas ainda estéreis, ou seja, despolitizadas e desprovidas de uma dimensão metodológica (FALEIROS, 1993, p. 10).

O serviço social tem a pretensão de apreender as peculiaridades que constroem a alienação a fim de resgatar as potencialidades dos sujeitos com intenção emancipatória. Entretanto, não podemos atrelar a responsabilização pela transformação educacional e social a uma categoria profissional. O serviço social se apresenta como uma profissão cuja pretensão encontra-se arraigada a uma perspectiva de sociedade que não corresponde a que se encontra estabelecida, mas que a contraria, a condena ao passo em que se alia a um projeto societário calcado no “Reconhecimento da

liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais” (BRASIL, 2011b, p. 23).

Faz-se necessário o entendimento dessa profissão atrelada a ideais que se apresentam em constante tensão. Assim, o serviço social deve ser apreendido como uma profissão permeada por contradições, sendo demandada sua atuação na reprodução dos interesses do capital e das respostas concedidas a classe trabalhadora. Contudo, só é possível atender a exigências de uma classe à custa do sacrifício daquela que lhe opõe (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998).

É nessa contradição que o serviço social está inserido, independente do espaço ocupacional em que atue. Contudo, ao assumir o comprometimento com a defesa dos interesses da classe trabalhadora, esse profissional acaba por contrariar as demandas da burguesia, tendo seu labor direcionado à garantia de direitos, inclusive do direito à educação.

Sob essa direção, tornam-se irrefutáveis as contribuições do/a assistente social no processo educacional, já que ainda que se reconheça as limitações apresentadas pelo processo educacional, não podemos subjugar-lo a impossibilidade. Esse espaço deve ser potencializado para estimular nos sujeitos à reflexão, à dúvida, à construção do inovador, a libertação.

## 4 CONCLUSÃO

O objetivo do texto foi apresentar reflexões acerca da educação como espaço importante de atuação profissional do serviço social demanda a compreensão da Política de Educação inserida em determinado contexto histórico que tende a requisitar dessa esfera uma postura que se adeque as necessidades da classe hege-

mônica, entretanto, tais necessidades, por inúmeras vezes, não se apresentam em sintonia com a perspectiva de conhecimento embasado nas dimensões de emancipação humana, autonomia, libertação, leitura crítica e propositiva da realidade.

Consideramos que a esfera da educação se apresenta como um espaço antagônico, ofertando o conhecimento mínimo para aqueles que detêm o ínfimo. O requisito que determina que tipo de educação cada indivíduo terá encontra-se condicionado a um fator meramente monetário, o que já não é uma questão vinculada à escolha. Esse é um elemento fundamental para compreendermos a necessidade do trabalho do/a assistente social na educação, uma vez que o papel que se ocupa no espaço produtivo determina o lugar que deve dispor em todas as outras esferas da sociedade.

Nesse sentido, a classe proletária, aqueles que mais encontram-se expostos às problemáticas lançadas pela sociedade do capital, carrega os estigmas da desigualdade a que está condicionado, inclusive no espaço da educação, o que tende a dificultar e até impossibilitar seu acesso/permanência na escola. É a partir desses condicionantes que o serviço social deve dispor de sua prática, auxiliando para minorar esses reflexos, concedendo oportunidades de oferta de uma educação de qualidade, que conduza os sujeitos ao encontro da cidadania, ainda que compreendamos que a forma de sociabilidade a que estamos dispostos não é capaz de ofertar a cidadania em sua plenitude.

Contudo, em consonância com o projeto ético-político, cabe a esse profissional uma função educativa, esclarecedora, cuja finalidade direciona-se à construção de um projeto de sociedade que condena a exploração e o enriquecimento à custa da sujeição. Daí a necessidade da educação com a perspectiva de libertação.

Contudo, ainda que reconheçamos as limitações que a sociedade capitalista estabelece, cabe aludir que o assistente social é o profissional habilitado para atuar nas problemáticas sociais, auxiliando no encontro dos sujeitos com os seus direitos.

Diante das exposições, cabe-nos, ainda, esclarecer que as perspectivas vislumbradas pelo serviço social colidem com os interesses da classe hegemônica, o que pode explicar a morosidade na regulamentação da educação como espaço de atuação do assistente social, inclusive no que concerne a aprovação do Projeto de Lei 060/2007.

Assim, é importante ressaltar que os órgãos representativos da categoria precisam continuar a enfatizar publicamente, a valia do reconhecimento do/a assistente social como trabalhador também da educação, na tentativa de acelerar a certificação da atuação desse trabalhador, possibilitando a redução os impactos das expressões da questão social nos sujeitos que se encontram inserido nesse espaço.

## 5 REFERÊNCIAS

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: gráfica do senado, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 3688/2000, Projetos de Lei e Outras Proposições.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/ficha-detramitacao?idProposicao=20050>>. Acesso em: 21 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 060/2007**. Dispõe sobre a inserção de assistentes sociais psicólogos/as nas escolas públicas de educação básica. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=50998&tp=1>>. Acesso em: 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). **Código de Ética do assistente social e Lei n. 8.662/93**. 9. ed. Brasília: CFESS, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Subsídios Para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. 3ª série. Brasília: CFESS, 2011a. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>, Acesso em> 10 de outubro de 2016.

DEMO, Pedro. Educação e qualidade. Campinas: Papyrus, 1994.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber Profissional e Poder Institucional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez/Celats, 1982.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação**

histórico-metodológica. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACÊDO, Mirtes de Aguiar. **Reconceituação do Serviço Social**: formulações teóricas. São Paulo: Cortez, 1981.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Serviço Social na Educação**: teoria e prática. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**. Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004.

PINHEIRO, Maria Isolina. **Serviço Social**: infância e juventude desvalidas. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, Cláudia Neves *et al.* A Atuação do Serviço Social na Área Escolar. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Salvador: Caderno de Comunicações, 1995.

SOUZA, Íris de Lima. **Serviço Social na Educação**: saberes e competências necessárias ao fazer profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

# EDUCAÇÃO E HISTÓRIA NA "CAÇA MUSEU MÁXIMO REBOUÇAS": UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REFLEXÕES DO JOVEM NIETZSCHE

---

Mauro Rogério de Almeida Vieira<sup>36</sup>

Poliana Emanuela da Costa<sup>37</sup>

Maria Jeane Rebouças<sup>38</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir do curso de pós-graduação em educação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) - *campus* Mossoró. A exposição do pensamento de Nietzsche durante o percurso de construção do trabalho de conclusão do referido

---

36 Licenciado em Filosofia (UFPI), especialista em Educação (UERN) e Mestre em Filosofia (UFRN). Professor do IFRN/Mossoró. Docente do curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

37 Licenciada em Filosofia (UERN), especialista em Educação (UERN), mestra em Filosofia (UFRN). Professora do IFCE, *Campus* Tabuleiro do Norte.

38 Bacharela em Turismo (UERN), especialista em Direitos Humanos (UFRN) e em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

curso contribuiu no processo de percepção acerca da atualidade das reflexões do filósofo em questão. Pensar seriamente a educação contemporânea remete-nos a uma trilha sinuosa de teorias, as quais entram em confronto direto com o cotidiano escolar, fazendo-nos repensar o que já foi dito e a desenvolver novas perspectivas.

É nesse sentido que retomar o pensamento de Nietzsche sobre a educação contemporânea nos possibilita compreender que ela não percorre outro caminho a não ser o caminho histórico. Por outro lado, a história de que trata Nietzsche e que nos apropriamos para o embasamento teórico deste artigo diz respeito a uma narrativa viva que não só dialoga, mas que, sobretudo, interroga o tempo presente. O conceito de história Nietzscheano é desafiador, pois ao desconstruir os alicerces das determinações históricas lineares dá-nos a responsabilidade, enquanto educadores, de investigar um novo modelo de sociedade, de homem e, conseqüentemente, de educação. Embora, a fase do pensamento de Nietzsche que propriamente interessa-nos neste artigo seja sua produção filosófica da juventude, é importante caracterizar o que constitui os traços fundamentais de toda sua obra. A variedade de temas, a diversidade de estilos literários contidos nos seus escritos, a natureza crítica e polêmica de suas reflexões atravessam dorsalmente toda a sua produção filosófica. Os estudiosos do pensamento de Nietzsche apresentam um feixe de discussões sobre as concepções do filósofo, cuja fonte comum é o caráter assistemático de sua obra (GIACÓIA Jr., 2000, p. 18).

O caráter assistemático do pensamento de Nietzsche em nada diz respeito a uma possível inconsistência de ideias. Muito pelo contrário, antes representa uma denúncia aos aspectos tidos como “intocáveis” do itinerário epistemológico da filosofia. Desse modo, é comum entre seus comentadores dividir em três fases



cronológicas a produção filosófica de Nietzsche como forma de torná-la mais inteligível. A primeira fase constitui os escritos do período de 1870 a 1876, caracterizando o chamado período da juventude. Esse período é marcado pela produção das obras: “O Nascimento da Tragédia a partir do Espírito da Música” (1872), “Primeira Consideração Extemporânea: David Strauss, o Devoto e o Escritor” (1873), “Da Utilidade e Desvantagem da História Para a Vida” (1874), “Schopenhauer como Educador” (1874) e “Richard Wagner em Bayreuth” (1876).

A segunda fase durou de 1876 a 1882, com os escritos: “Humano demais humano” (1878), “Aurora: pensamentos sobre os preconceitos morais” (1881), “A Gaia Ciência” (1882). A última fase, chamada fase da maturidade, durou de 1882 a 1889, com as obras: “Para além do Bem e Mal” (1886), passando por “Para a genealogia da Moral” (1887), até “Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém” (1883 e 1885) (GIACÓIA Jr., 2000, p.19-35).

Com base na breve contextualização de sua obra, nossa análise sobre a produção de Nietzsche limita-se a apresentar suas considerações acerca do conceito de história situada na fase da juventude, especificamente na obra “Consideração intempestivas: da utilidade e desvantagem da história para a vida” (1874). Nessa obra, é característica geral a crítica à hipertrofia do conhecimento histórico. De acordo com o pensador, a modernidade padece de um excesso de conhecimento histórico (GIACÓIA Jr., 2000, p.25).

## 2 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA NO JOVEM NIETZSCHE

O conceito de história em Nietzsche está intimamente relacionado com a ideia de educação. Ao combater em sua época o eruditismo presente na cultura alemã, Nietzsche chama a atenção para o desfalecimento da existência humana em virtude do proselitismo racional em detrimento da arte. Desse modo, para Nietzsche, a existência humana é perpassada por pulsões e instintos, diante da qual a perspectiva histórica linear que se atem a explicar o presente sob os fundamentos lógicos e acríticos do passado constrói sob bases canônicas um ideal de ser humano emudecido e sem atuação diante de sua própria história.

A perspectiva contemporânea de educação, objeto de investigação deste artigo encontra nas ideias de Nietzsche um projeto correspondente aos anseios desta pesquisa, um modelo de educação que não se esgota a si mesmo. A educação que compreendemos não se esgarça devido não ser demarcada cronologicamente apenas, mas pelo fato de o momento histórico que lhe compõe, ser, consonante ao pensamento de Nietzsche, uma digladição de diversas conjunções e disjunções de tantos outros momentos históricos existentes. Assim, o conceito de história para Nietzsche não é história morta, antes é o resultado das pulsões e paixões humanas e que somente analisada através da razão perde o seu caráter dinâmico e visceral.

Diante da concepção de história como constante pulção interna de construção, Nietzsche manteve-se atento aos problemas da educação e da cultura. Na Universidade da Basileia, quando assumiu a cátedra de filologia clássica e antes como professor do *pädagogium*, debruçou-se com os problemas do ensino secundário e

superior. Seu diagnóstico identificou um sistema educacional que havia abandonado a formação humanista e assumir o papel de uma formação cientificista. Este modelo de formação possuía uma finalidade bem clara, qual seja, a de educar tendo em vista a utilidade e a rentabilidade econômica. Esta finalidade destoa daquela que, segundo o autor, poderia contribuir bem mais para o desenvolvimento das nações, a de formar personalidades amadurecidas e desenvolvidas, base do humanismo (DIAS, 1993, p. 16-17).

Analisando a educação que os jovens alemães estavam recebendo nas instituições de ensino, o jovem professor Nietzsche aponta que aqueles estavam recebendo cultura histórica. Esta consiste em privilegiar os acontecimentos e as personagens do passado, retirando-lhes a efetividade do presente e desenraizando o futuro. De acordo com o pensador (*apud* DIAS, 1993, p. 60), a educação histórica precisa gerar e produzir vida, estar ligada a existência presente, e criar um sentido às coisas. Caso contrário, a educação histórica será útil apenas àqueles que querem manter a ordem estabelecida e o marasmo da vida cotidiana.

O conceito de história em Nietzsche pode ser analisado no texto “Da utilidade e dos inconvenientes da história para a vida”. A ideia central desse texto é que “o sentido histórico e a sua negação são igualmente necessários à saúde de um indivíduo, de uma nação e de uma civilização” (NIETZSCHE, 1976, p. 109).

O pensamento de Nietzsche a respeito da história baseia-se na dualidade de memória e esquecimento, pois seu excesso ou ausência são prejudiciais para sua formação como ser humano. Segundo Freitas e Nascimento (2013, p. 03) “memória e esquecimento são duas forças humanas que atuam em movimento contrário e de modo interativo”.

Desse modo,

Imaginali um exemplo extremo: um homem incapaz de esquecer e que fosse condenado a ver permanentemente um devir; deixaria de acreditar no seu próprio ser, deixaria de acreditar em si, veria dissolver-se tudo numa infinidade de pontos móveis e acabaria por perder-se nas torrentes do devir (NIETZSCHE, 1976, p. 107).

A memória é vista como uma faculdade que inibe a vontade, pois suspende o esquecimento. Para Nietzsche (1976, p. 137-143), a memória deve ser excitada constantemente por coisas novas, dignas de serem conhecidas, e organizadas de forma seletiva. O excesso de história, segundo o pensador, pode ser hostil e perigoso à vida.

O exercício da memória não quer dizer acúmulo de conhecimentos, quantidade de informações. As coisas novas que podem ser conhecidas são aquelas que transformam a vida e alteram o curso naturalizado que se construiu para os acontecimentos.

De acordo com o próprio pensador

O homem que procura compreender, calcular, aprender, no momento que deveria fixar na sua memória, como um longo sobressalto, o acontecimento incompreensível que o sublime constitui, pode ser considerado inteligente. Aprende um amontoado de coisas que não tem qualquer ação sobre o exterior e sobre um saber que não transforma a vida (NIETZSCHE, 1976, p.144).

Nesse sentido, o pensamento de Nietzsche compreende que o ser humano necessita da história para viver e para agir. O filósofo alemão defende um conhecimento histórico que objetive a produção de vida, estimulante da ação. Criticando a “doença histórica” ou “febre historicista”, como ele assim denomina, afirma

que o historicismo cultiva um conhecimento nocivo, vicioso, que se alastra pela Alemanha de seu tempo (SOUSA, 2012, p.77).

Não se trata de uma ingenuidade no pensamento do autor de opor à história a ausência de sentido histórico. O que Nietzsche pretende discutir é em que medida a história pode ser útil à vida, porque ao analisar as causas da “doença histórica” percebe e descreve o diagnóstico de tal doença: há uma expansão do saber e o conseqüentemente enfraquecimento da cultura. “Nós não somos feitos para o saber, é o saber que é feito para nós” (NIETZSCHE *apud* DIAS, 1993, p. 61). O que o filósofo destaca é que a vida tem necessidade da história, e a história é própria do ser vivo, porém, o excesso de história envenena a vida.

O que o pensador alemão propõe como educação histórica diz respeito a uma questão de dosagem. Não é preciso negar o sentido histórico, é necessário conter seu domínio, conduzi-lo por uma justa medida. A cultura histórica administrada em pequenas doses não envenena a vida nem a cultura, no entanto, doses excessivas de educação histórica matam tudo que quer nascer, matam a novidade. Como realizar essa dosagem? O próprio Nietzsche é que nos fornece a pista. De acordo com o pensador,

Para determinar em que medida o passado deve ser esquecido, sob pena de se tornar o coveiro do presente, é necessário conhecer a medida exata da força plástica de um homem, de uma nação, de uma civilização, quer dizer, a capacidade de crescer por si mesmo, de transformar e de assimilar o passado e o heterogêneo, de cicatrizar suas feridas, de reparar suas perdas, de reconstruir as formas destruídas (NIETZSCHE *apud* DIAS, 1993, p. 61).

Nietzsche não descarta o valor da história, pois a vida tem necessidade do seu serviço. O que não concorda é com o método histórico utilizado pelos historiadores cientificistas, pois reproduzem uma cultura já posta, dada e acabada. A história tem o papel de desenvolver o novo, a partir do olhar para o passado. Os historiadores devem olhar para o passado, mas tendo sempre em vista o presente, que é onde pode haver mudanças, de criação do novo. Segundo Nietzsche (1976), os historiadores de seu tempo estão se voltando ao passado e nele se fechando, o que causa a negação do presente em detrimento do passado.

Nietzsche (1976, p. 117) afirma que a história é própria do ser vivo por três razões: porque é ativo e ambicioso, porque tem prazer em venerar e porque sofre e tem necessidade de libertação. Partindo dessa análise, classifica a tripla forma de se olhar o passado em história monumental, história tradicionalista e história crítica.

Para Nietzsche, a história monumental é construída por historiadores que exaltam os grandes homens, descartando assim a utilidade e o valor dos feitos dos homens comuns do presente. Para o filósofo, enquanto a historiografia se basear na história monumental, realizando somente a análise dos feitos dos grandes homens, a história será uma deformação do real.

Segundo o autor, o homem que quer realizar grandes feitos tem sim necessidade do passado, mas não pode deixar que os mortos enterrem os vivos. Quer dizer,

A história monumental engana-nos por meio de um jogo de analogias, através de semelhanças enganadoras arrasta o homem corajoso para a temeridade e o entusiasta para o fanatismo. E tal história, uma vez entregue nas mãos e nas cabeças dos egoístas inteligentes e malfeitores exaltados, levam a ruína

dos impérios, as guerras e revoluções, e aumenta o número dos efeitos em si na história, isto é, dos efeitos sem causa suficientes. Tudo isto para lembrar os males que a história monumental provoca em homens fortes e ativos, para bem ou mal. Mas que não provoca ela nos impotentes e indolentes, quando dela se apoderam (NIETZSCHE 1976, p. 122).

Nietzsche é incisivo na sua crítica à história tradicional. Demonstra uma contrariedade ao modo de se fazer história tendo em vista a conservação dos eventos, fenômenos etc. Esse modo de fazer história compara-se ao “ferro velho”, em que seríamos capazes de cultivar todos os objetos do passado guardando-os como patrimônio para as sociedades vindouras.

Este modo de fazer história é pernicioso devido à equivalência que faz das coisas do passado. Analisar tudo a partir da semelhança é um equívoco, porque faz parecer que acontecimentos e coisas minúsculas tenham o mesmo significado e importância ante as coisas e acontecimentos mais geniais e excelentes. De acordo com o filósofo, esse tipo de historiador desenvolve uma vontade, um espírito de colecionador dos acontecimentos e coisas do passado.

Nesse sentido, a novidade, o novo, aquilo que sempre jorra, poderia ser rejeitado e esquecido em detrimento do velho. A decadência do presente é consequência da mumificação do passado. Quando se passa a venerar o passado, petrificando-o, a história perde o fôlego, não se criando novos valores.

Assim,

A história tradicionalista degenera logo que a vida presente deixa de animar e vivificar, a piedade endurece, fica o pedantismo rotineiro, que roda egoísta e complacentemente à volta do seu próprio centro. E deparamos por vezes com o espetáculo repugnante de

uma fúria cega de colecionador, empenhada em desenterrar tudo o que existiu no passado (NIETZSCHE, 1976, p. 128).

Outra forma de avaliar o passado para Nietzsche é através do olhar crítico. O trabalho do historiador é interrogar o passado, colocá-lo em um tribunal da história e julgá-lo a partir das inquietações que o presente suscitar. O que se torna problemático nesse tipo de história é o senso de justiça com o passado que o juiz/historiador desenvolve. Daí a condenação do passado seria algo dado como certo. O veredito sempre seria a favor de uma determinada época em detrimento de outra. A busca pela justiça levaria o historiador a condenar toda injustiça, isto é, todas as formas de representação do passado.

De acordo com Nietzsche, a solução para não condenar todo o passado é exercitar o esquecimento. Desta forma, abrindo mão de um determinado recorte do passado, a vida ganha seu fôlego e se desenvolve. No entanto, assim como a vida exige o esquecimento para poder se desenvolver, ela também exige que se rasgue o véu nebuloso que envolve todos os fatos. Para isso, é necessário o uso da justiça, que é sempre injusta em suas formas de examinar o passado.

### 3 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E MUSEUS

A educação não é só discutida em sala de aula, que é um espaço formal, ela também é vivenciada em outros espaços de troca de conhecimentos. De acordo com Libâneo (1998), a educação pode ser considerada em duas modalidades: há a educação não-intencional ou informal e a educação intencional, que se desdobra em educação formal e não-formal.



O que caracteriza a educação não-intencional é o seu caráter não-sistemático, não-planejado. Ela atua efetivamente na formação da personalidade do indivíduo. Nesse sentido, uma educação não-intencional ou informal ocorre a partir do contato com os valores, os costumes, as ideias, a religião, a organização social, as leis, o sistema de governo, os movimentos sociais, as práticas de criação dos filhos, os meios de comunicação social (LIBÂNIO, 1998, p. 79-80).

A educação intencional é marcada pela sistematicidade e condições previamente articuladas e preparadas, caracterizando assim um trabalho dirigido pedagógica e didaticamente, mesmo sendo realizada fora do lócus escolar propriamente dito. O que garante formalidade à educação é sua estruturação, organização e planejamento sistemático no ambiente institucional da escola (LIBÂNIO, 1998, p. 81).

Por outro lado, a educação não-formal é aquela atividade caracterizada por relações pedagógicas com baixo grau de sistematização e estruturação, porém não formalizada. É o caso da educação que ocorre a partir da participação em movimentos sociais na cidade e no campo, nos trabalhos comunitários, nas atividades de animação cultural, nos equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc. (LIBÂNIO, 1998, p. 81-82).

A partir desse entendimento, é preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma, que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor de formas alternativas de educação. A saída é ver as modalidades de educação informal, não-formal e formal em sua interpenetração.

A escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não-formal. Uma postura consciente, criativa e

crítica ante os procedimentos de educação informal e não-formal depende, sobretudo, dos suportes da escolarização. Ao não levar em conta essa interpenetração, expressando o movimento de entrecruzamento entre essas diversas modalidades de educação, corre-se o risco de incorrer em posições sectárias que só contribuem para a divisão da ação dos educadores.

Essa interpenetração é o que constatamos ao analisar os processos educativos no espaço não-formal do museu. Apesar do problema de apropriação cultural, nas últimas décadas, essas instituições têm sido enxergadas com maior profundidade. Porém, considerando o papel da educação, é preciso refletir qual o verdadeiro papel dos museus como espaço de educação não-formal e entender a concepção dos educadores ao utilizá-los como meio de extensão da educação formal.

Os museus são passíveis de serem apropriados de diferentes formas pelos visitantes, pois cada um traz consigo sua bagagem de conhecimento, expectativas e subjetividade que reagem de formas diferentes ao que é exposto. O público é a razão última dos museus, oferecendo oportunidade de lazer e obtenção de conhecimentos. As exposições são o ponto principal de interação entre os museus e o público, dando a possibilidade às pessoas de terem contato com tempos, espaços, culturas e conhecimentos diversos (BITTER, 2009, p. 27).

Nos museus, são guardados os testemunhos materiais de determinados períodos históricos que se associam a valores simbólicos e espirituais de diferentes origens. Assim, é feita uma tentativa de preservar uma tradição que possa vincular o passado com o presente. Dessa forma os dois movimentos de memória se encontram, entre as contradições e o jogo das múltiplas oposições.

O material exposto nos museus, além de tombado e salvaguardado, deve ser explorado, relacionado e interpretado, pois potencializam as diferentes alternativas de conexões temporais e espaciais, fato que elucida a criação dos variados tipos de museus: virtuais, itinerantes, comunitários, ecomuseus, dentre outros (CHAGAS, 2000, p. 01-02).

#### 4 EDUCAÇÃO E HISTÓRIA NA “CASA MUSEU MÁXIMO REBOUÇAS”

Após ter realizado a revisão bibliográfica como consta acima, procedemos com um trabalho de campo que realizamos na “Casa Museu Máximo Rebouças”<sup>39</sup>. Procuramos o proprietário do museu para solicitar autorização para pesquisa. Depois de ler o referencial teórico, produzimos três questionários para coletar informações do museu, as impressões do proprietário e de visitantes.

Esta pesquisa teve cunho eminentemente qualitativo. A pesquisa qualitativa consiste na análise que utiliza mecanismos interpretativos e de descoberta de relações e significados. A investigação de natureza qualitativa pode ser entendida, por um lado, como uma produção de estudos analítico-descritivos das práticas, costumes, crenças, conhecimentos, comportamentos de um povo ou comunidade. De outro, compreende as investigações nas quais prevalece a observação participativa, na qual o pesquisador/investigador mantém contato direto com o fenômeno estudado (MINAYO, 1999, p. 22).

---

39 O espaço utilizado para organizar o museu é a antiga mercearia pertencente ao pai do organizador, o senhor Afonso Carneiro Rebouças. O espaço já servia de biblioteca. O mesmo está situado entre os bairros Nordeste e São João, na cidade de Areia Branca/RN.

Além de entrevistar o organizador do museu, foram realizadas entrevistas com a população que visita o local. Nessas entrevistas, utilizamos questionários com perguntas objetivas e discursivas.

De acordo com o proprietário da instituição, o senhor Máximo Rebouças, o museu surgiu de uma feira cultural em 2003, com o projeto “Resgatando a História de Areia Branca”, na zona rural na comunidade. A ideia era fazer o museu dentro da sala de aula, só com os objetos da comunidade, então foi pedido para os alunos trazerem objetos de suas casas ou das casas dos vizinhos.

Segundo o relato do proprietário do museu, a finalidade do museu é:

A própria finalidade do museu é resgatar a história do povo da minha terra, e na minha vontade era assim juntar objetos de pessoas que tinha contribuído ou feito alguma coisa pela cidade, e mereciam ser reconhecidos, mereciam ser lembrados, muitos deles já partiram desta vida, e aí como você sabe as pessoas são muitos esquecidas, mesmos que elas tenham feitos muitas coisas infelizmente a população esquece, meu objetivo é resgatar a história das pessoas de minha terra (MÁXIMO REBOUÇAS).

Este relato remete à afirmação do filósofo Nietzsche na medida em que este diz que “a história é também a riqueza do homem que quer conservar e venerar o passado, daquele que lança um olhar fiel e amoroso para as origens, para o mundo em que cresceu” (NIETZSCHE, 1976, p.125), pois o proprietário traz à tona que a finalidade do museu é um registro de uma história local, que conserva e venera o passado, resgata a história do povo da cidade de Areia Branca, catalogando objetos do “mundo em que cresceu” e de pessoas que haviam contribuído ou realizado alguma

coisa pela cidade, e mereciam ser reconhecidas, lembradas. Recai sobre essa finalidade o caráter tradicional da história e seu potencial de educação igualmente tradicional.

Sobre o acervo disponível à população, o proprietário classificou as coleções em: Antropologia e etnografia; Ciências e tecnologia; História; Imagem e som. Esse acervo foi complementado através de uma política de coleta junto à comunidade com objetos de diversos formatos: audiovisual, vídeos temáticos, iconografia, móveis e utensílios de moradores da cidade, vestimentas típicas, moedas, objetos de uso pessoal, instrumentos de trabalho, mobiliário, utensílios domésticos, objetos decorativos e adornos, balanças, instrumentos médico-cirúrgicos e dentários, documentos antigos de Areia Branca, elemento da comunicação (televisores, telefones, radiolas), um paiol de armas e uma coleção de 13.000 moedas brasileiras do período de 1869 a 2010.

A pesquisa foi realizada com o proprietário do museu e com dez visitantes moradores do próprio município. Os sujeitos da investigação foram selecionados a partir de um viés da pesquisa, pretendendo mostrar o espaço como lugar de educação não-formal, onde o museu se caracteriza dentro desse tipo de formação educacional, como um complemento da educação formal praticada na escola.

Ao serem solicitados a falarem sobre a função educativa do museu, todos responderam que no museu eles aprendem. O que nos chamou a atenção foi afirmação elaborada por um dos entrevistados, que mencionou “[...] a partir do momento que a casa refaz nossa história e de nossa cidade, bem como nossa possibilidade de mostrar para o jovem como era antes Areia Branca e repassar sobre a cultura de nossa cidade, isso é educar as futuras gerações”.

Nietzsche afirma que a alma conservadora faz com que “[...] a história da sua cidade transforma-se na sua própria história,

a muralha, a porta levadiça, nela se encontra o seu vigor, o seu ardor para o trabalho, o seu prazer, a sua sabedoria, a sua loucura e os seus excessos” (1976, p. 125). A “Casa Museu Máximo Rebouças” se enquadra nessa tipologia de museu onde há um resguardo da produção cultural da comunidade ao longo dos anos.

Para identificar essa ligação da instituição com o espaço de memória, foi questionado aos entrevistados se alguma coisa chamou atenção, o que consideraram interessante na visita. Os mais citados foram objetos antigos como o ferro de passar à brasa; máquinas, quadros com fotos e molduras antigas, aparelhos de videogames, caneca do festival de chopp; a história de Areia Branca antiga; sobre o cemitério de Areia Branca; o quarto nupcial da professora Geralda Cruz do ano 1946, jóias, vestidos; sobre o cine miramar; exposição de objetos e fotos do fotógrafo Antônio do Vale.

O proprietário do Museu, Máximo Rebouças, revela que, atualmente, a maior frequência de visitação é da escola, pois o museu tem esse papel de educar junto com a história “[...] é turismo, é cultura, é educação, é tudo um globo só”, afirma o proprietário.

Ao ser questionado sobre que ideia de história adota na abordagem que faz da “Casa Museu”, o proprietário menciona que os visitantes não dão importância para as conceituações ou concepções históricas. Sobre isso, ele informa: “O principal é o conhecimento, porque as pessoas são leigas, não conhecem nossa história, a da nossa terra, até porque o museu conta parte da nossa história, mas infelizmente as pessoas não visitam”.

Para o proprietário, Máximo Rebouças, o papel do museu é resgatar a história da cidade, com o objetivo de mostrar a importância que a cultura possui para a cidade e para os visitantes que vêm de outras cidades para conhecer nossa história, conhecer o resgate de tudo que se passou na cidade.

Nietzsche ressalta que a alma histórica quer “que os seus dons e virtudes são estes: penetrar pelo sentimento na espessura do tempo e dele extrair um pressentimento do futuro, reencontrar vestígios quase apagado, um modo instintivo de decifrar o passado” (1976, p. 126). Essa afirmação de Nietzsche se articula com a do proprietário do museu. Penetrar na espessura do tempo nada mais é do que resgatar a história de uma cidade, de um povo, do mesmo modo que mostrar a importância que a cultura possui é decifrar o passado e antecipar os rastros do futuro.

A educação formal tem o objetivo programado com base em normas já pré-estabelecidas, com conteúdos já escolhidos a serem abordados. Os visitantes da ‘Casa Museu’ foram indagados sobre se esta pode ser considerada uma escola. As respostas foram positivas: “[...] pois é um lugar onde aprende sobre a história e cultura local devido ao acervo histórico-cultural da instituição”.

Porém, sabemos que o Museu, e nesse caso a “Casa Museu”, será somente mais um local onde se processa relações de ensino/aprendizagem, com o caráter de não-formalidade. O que ocorre é que podemos pensá-la como espaço que complementa a educação formal. Máximo Rebouças, o proprietário do museu, ressalta a importância da “Casa Museu” para a história local e para a educação das futuras gerações, pois “[...] a história vem desde o início da fundação da cidade até os dias atuais, o museu tem a finalidade de resgatar, então para a educação e para o pessoal da cidade conhecer nossos primórdios”.

Nietzsche fala da força plástica inerente a coletividade, em que o conhecimento do passado seja querido apenas enquanto está a serviço do futuro e do presente não para enfraquecer o presente e nem para desenraizar de antemão um futuro viável,

são verdades simples e evidentes, mas se não é possível fornecer a sua demonstração imediata através da história (1976, p. 133).

Ao ser questionado sobre o que tornaria o museu inesquecível, o proprietário menciona o conhecimento que é construído a partir do diálogo com os visitantes, o conhecimento de si mesmos que não havia. A preocupação do proprietário é com a formação histórica do povo, o acesso ao passado, como modo de penetrar o presente. De acordo com o proprietário,

Algumas faixas que eu coloco com frases, eu gosto de dizer que o museu tem o meu coração e os olhos de quem o visitar. Será inesquecível no dia que ele for mais valorizado, e que as pessoas o visitem mais. No dia que isso acontecer, porque todas as pessoas que vêm aqui, eu escuto eles dizendo: “isso foi uma aula que eu nunca vou esquecer, viu, Máximo”. Ou então, “isso aí é uma coisa que eu não sabia” - foi um conhecimento para eles, foi um conhecimento muito grande, conheceram a si mesmo. Isso é uma coisa que nos orgulha muito, dentro do museu a gente faz educação, na própria escola o professor de história não comenta isso, não fala isso. Para mim, que trabalho aqui e ouço falar essas coisas é o que fica de inesquecível (RELATO DO PROPRIETÁRIO DO MUSEU).

De acordo com Andreoni (2011, p. 04), “[...] da mesma forma que a sociedade não é homogênea, os museus também não são blocos unívocos. Eles são espaços de disputas, seletivos e conflitantes, trabalhando diretamente numa relação dialética entre memória e esquecimento”. De acordo com Máximo Rebouças,

Ainda tá faltando entrosamento entre a escola e o museu, há um ‘porém’ aí que pode prejudicar. Talvez seja o lado da política que



tem em nossa cidade. A relação de poder faz com que os grupos políticos só deem publicidade e estimulem instituição que preservam a memória que lhes interessa (RELATO DO PROPRIETÁRIO DO MUSEU).

Para o proprietário, caberia às autoridades, ao secretário de educação, e aos diretores das escolas, para além dos seus interesses ideológicos e econômicos, incentivar a visita das escolas à “Casa Museu”. Esse intercâmbio de conhecimentos poderia ser realizado através da elaboração de um projeto nas escolas, com o objetivo de conhecer a história local, reconhecendo o museu como espaço de educação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa guiou-se pelo objetivo de compreender a relação existente entre escola/museu educação/história. O estudo possibilitou entender que há um processo educacional no espaço do museu. Caracterizamos essa educação como não-formal, pois embora se constitua de intencionalidade, não se realiza no espaço oficial – a escola.

Esse modelo de educação potencializa complementa e amplia o ensino formal, além de contribuir com a disseminação e produção de conhecimento a partir do contato com a elaboração social experiência da e produzida no âmbito da cultura.

Outro aspecto que a investigação nos permitiu compreender é que tipo de concepção histórica orienta a ação educativa na ‘Casa Museu’. Nesse sentido, constatamos uma ambiguidade: de um lado há uma concepção tradicional, monumental da história; de outro, uma concepção crítica, analítica e inquiridora da história.

Como é possível tal ambiguidade? Ao ser entrevistado, o proprietário da ‘Casa Museu’ sempre apresentava uma concepção de história tendo como finalidade a conservação dos objetos, fenômenos e eventos. Seu discurso se apresentava sempre com as expressões “conservar”, “patrimônio”, o que caracteriza de acordo com o jovem Nietzsche um tipo de fazer histórico tradicional e monumental, um ‘espírito de colecionador’. Porém, ao entrevistar os visitantes da ‘Casa Museu’, percebemos que o proprietário não exalta os grandes homens ou descarta o que o homem prosaico, comum produziu.

Na ação educativa, na prática, de acordo com os visitantes, o proprietário do museu exercitava um outro tipo de concepção histórica. Diante das inquietações e dos espantos dos visitantes, dos jovens, o proprietário estimulava a interrogação crítica do passado, procurava colocar o visitante e o material visitado em uma situação na qual pudessem julgar fatos e valores.

A “Casa Museu Máximo Rebouças” é um lugar onde o visitante viaja pelas lembranças da cidade e, portanto, se processa uma educação histórica, fazendo com que os visitantes se reconheçam na história contada, nos objetos expostos, pois é um lugar de preservação de memória de uma forma selecionada, que impulsiona a força plástica. Esta, conforme afirma o jovem Nietzsche, é a maneira pela qual o homem possui a capacidade de crescer por si mesmo, de transformar e assimilar o passado.

Há a perspectiva monumental de viajar pelas lembranças e, ao mesmo tempo, apresentar uma proposta de história crítica, pois dialoga com o que está exposto e faz uma reflexão, ou até mesmo um julgamento do que é preciso conservar ou esquecer. Para o pensador alemão, o sentimento de profundo bem-estar de saber não é arbitrário e fortuito, mas vem de um passado de que

é herdeiro, e que por este motivo se está justificado do que se é. A isso se chama de verdadeiro sentido histórico (NIETZSCHE, 1976, p. 127).

É possível fazer uma relação entre educação e museu, pois é um espaço onde o visitante/estudante pode observar e ampliar o que foi exposto na sala de aula e fazer um paralelo com a proposta formal explícita nos livros, além de perceber a materialização do que está exposto no museu, fazendo uma ressignificação ao que conseguiu absorver nos espaços de diálogo.

A conclusão provisória a que chegamos é que a educação não-formal exerce profunda contribuição sobre a educação formal na medida em que uma complementa a outra ao fazer com que os indivíduos elevem sua condição de acesso aos bens culturais e carreguem esse acréscimo para o espaço oficial da educação.

Compreendemos, ainda, que as concepções históricas não são estanques. O monumental, o tradicional e o crítico são maneiras de fazer história intrínseca que somente pelo o agir, pela postura, é que percebemos qual sobressai em detrimento das outras.

## 6 REFERÊNCIAS

ANDREONI, Renata. **Museu, comunicação e poder**. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/view/2357/1699>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BITTER, Daniel. Museu como espaço de pesquisa e produção de conhecimento. In: BRASIL. **Museu e escola: educação formal e não-formal**. Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009. Disponí-

vel em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>>.

Acesso em: 17 mar. 2014.

CHAGAS, Mário de Souza. Memória e Poder: contribuição para a teoria e a prática nos ecomuseus. II Encontro Internacional de Ecomuseus. **Anais...** Rio de Janeiro: s/e, 2000. Disponível em: <http://www.ecomuseusantacruz.com.br/uploads/Publicacoes/fb-d013552d8bdf7580eb1d5c2cb328.pdf>. Acesso em: 07 set.2020.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1993. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

FREITAS, I.; NASCIMENTO V. Notas de convalescença sobre impressões de doença na cultura alemã: o lugar do ensino de história na filosofia do jovem Friedrich Nietzsche. GT2 Educação e Ciências Humanas e Socialmente Aplicáveis. 6ª Encontro Internacional de Formação de Professores. **Anais...** 11 a 17 de junho de 2013. Disponível em: <[https://www.academia.edu/11613086/notas\\_de\\_convalescen%C3%87a\\_sobre\\_impress%C3%95es\\_de\\_doen%C3%87a\\_na\\_cultura\\_alem%C3%83\\_o\\_lugar\\_do\\_ensino\\_de\\_hist%C3%93ria\\_na\\_filosofia\\_do\\_jovem\\_friedrich\\_nietzsche](https://www.academia.edu/11613086/notas_de_convalescen%C3%87a_sobre_impress%C3%95es_de_doen%C3%87a_na_cultura_alem%C3%83_o_lugar_do_ensino_de_hist%C3%93ria_na_filosofia_do_jovem_friedrich_nietzsche)>. Acesso em: 28 out. 2019.

GIACÓIA Jr., Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Coleção Folha explica).

LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, M.(org.) **Pesquisa social**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, 80 p.

NIETZSCHE, F. **II Consideração intempestiva**: sobre a utilidade e os inconvenientes da história para a vida. Tradução de Lemos de Azevedo. Lisboa: Presença, 1976.

SOUSA, Raylane. **O valor e a utilidade da história em Nietzsche**. 2012. Disponível em:  
<[http://revistalampejo.apoenafilosofia.org/edicoes/edicao-2/artigos/Artigo8\\_Raylane\\_75\\_a\\_83.pdf](http://revistalampejo.apoenafilosofia.org/edicoes/edicao-2/artigos/Artigo8_Raylane_75_a_83.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2014.

# A ESCOLA DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL GILBERTO RÔLA NA COMUNIDADE MAISA SOB A ÓTICA ESTUDANTIL

---

Dária Ferreira da Costa<sup>40</sup>

Ana Maria do Nascimento Moura<sup>41</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a escola se define como um espaço democrático cujas principais atribuições são possibilitar o desenvolvimento crítico, trazer informações e contextualizá-las,

---

<sup>40</sup> Licenciada em Pedagogia (UERN) e especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

<sup>41</sup> Bacharel e licenciada em História (UFRN) e mestre em Antropologia Social (UFRN).

bem como proporcionar aos alunos caminhos para a construção de novos conhecimentos. Além disso, é o lugar de sociabilidade e de difusão sociocultural.

Nesse sentido, este trabalho buscou analisar as perspectivas de estudantes conluintes sobre a Escola Estadual Gilberto Rôla a partir de entrevistas estruturadas, analisando a história e as contribuições que a instituição tem proporcionado à comunidade rural na qual está inserida – MAISA.

Quanto ao papel da escola, pode-se observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A escola é um direito de todos, e cabe a ela, garantir o acesso aos saberes elaborado socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular de deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e petrificação de valores (BRASIL, 1997, p. 44).

Nesta mesma perspectiva, a escola do campo deve propor suas práticas pedagógicas e pautar suas ações com o objetivo de propiciar aos educandos uma formação ampla e capaz de promover o desenvolvimento de suas capacidades nas diversas dimensões que o caracterizam como ser humano, ou seja, uma educação construída com seus sujeitos e a partir de suas necessidades. Como afirmativa deste pensamento, Caldart (2002, p. 24) evidencia que:

[...] construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às

práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade.

Deste modo, os espaços escolares, tanto do campo quanto da cidade, apresentam especificidades distintas entre eles. É fundamental, portanto, ampliar os olhares sobre cada realidade, sem perder de vista que, apesar da heterogeneidade, há direitos de aprendizagem que são comuns, e que o campo e as pessoas que nele e dele se autossustentam tenham suas particularidades consideradas, a fim de que sejam integradas na sociedade de forma não hierarquizada ou subordinada.

Neste contexto, pretendemos investigar qual a importância da Escola Estadual Gilberto Rôla na vida pessoal, social e profissional dos indivíduos que ali estudam e suas perspectivas. Para que isso seja possível, faz-se necessário que os alunos da referida instituição escolar se expressem descrevendo, a partir de uma entrevista, as inter-relações da escola com a dinâmica da comunidade.

Para compreender a relação entre a escola e a formação dos sujeitos do campo, escolheu-se a 3ª série do Ensino Médio, não só pelo fato de serem alunos concluintes, mas por já estarem pensando no futuro e no que pretendem fazer com relação às suas expectativas profissionais.

Assim, esta pesquisa toma como referência a Escola Estadual Gilberto Rôla, localizada na Vila Ângelo Calmon de Sá – MAISA, zona rural de Mossoró/RN. A partir dos alunos concluintes, analisaram-se as possíveis contribuições pessoais e educacionais



oferecidas pela escola à comunidade e como consequência dessa discussão investigar sua importância. O questionário foi aplicado a dez alunos que residem na vila e cursam a 3ª série do Ensino Médio na escola. Os nomes dos estudantes foram ocultados e substituídos por letras aleatórias do alfabeto para preservar a sua identidade, evitando causar qualquer constrangimento.

Metodologicamente nossa pesquisa tem uma abordagem qualitativa descritiva, que de acordo com Minayo (2002, p.26)

[...] o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

Desta forma, analisaremos a relação escola/comunidade vinculada a uma educação do campo a partir da revisão de literatura e, posteriormente, faremos a análise de entrevistas e análise de material de apoio da instituição escolar e de documentos curriculares concebidos pelo Governo Estadual e Federal. Utilizamos Caldart (2004), Machado (2009), Veiga (1995), entre outros autores de igual importância, como aporte teórico para dar uma visão mais densa dos fenômenos estudados.

Esperamos que este trabalho represente uma mudança significativa na relação entre a formação humana e a valorização da identidade campesina, apresentando os subsídios teóricos e educacionais necessários para tal desenvolvimento. De igual modo, esperamos que esse estudo possa auxiliar em pesquisas futuras e promova o aguçamento do senso crítico.

## 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ORIENTAÇÕES LEGAIS

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (1998), no ano de 1998 foi realizada em Luziânia, cidade do Estado de Goiás, a *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, promovida em parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Universidade de Brasília (UnB), que teve como principal objetivo colocar o rural e a educação, vinculada a ele, na agenda política do país. Foi a partir do processo de discussão desta conferência que, para Caldart (2004), os movimentos sociais do campo começaram a consolidar a ideia de uma nova referência para o debate e mobilização popular a buscar por uma Educação do Campo e não mais em uma educação para o meio rural.

Este pensamento foi construído com base nas discussões realizadas no Seminário Nacional de 2002 e que, conforme Caldart (2004, p.1), o nome foi alterado para “*por uma Educação do campo* (grifo da autora)” e não mais por uma Educação Básica,

[...] em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à universidade.

Neste contexto percebemos que os processos da organização escolar do campo não devem estar separados da luta pela

identidade camponesa, por políticas públicas e por projetos educativos próprios para seus indivíduos. Quando se fala a respeito dessa identidade construída pelos sujeitos que assumem essa luta, entende-se que o acesso à escola não se dá apenas pelo fato de direito, e sim pela garantia de que ela desenvolva suas ações pautadas na participação dessas pessoas, na valorização da sua cultura e de suas relações sociais.

Uma conquista das lutas dos movimentos sociais por políticas públicas para a educação do campo foi à aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Essas diretrizes representam um referencial importante para essa modalidade da educação, uma vez que englobam as reivindicações desses movimentos ligados ao povo do campo, fortalecendo assim a ideia de educação como “[...] 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” (BRASIL, 2002, p.1).

Percebe-se ainda nessas orientações a necessidade de construção de uma memória coletiva, da luta e da retomada da identidade do campo na tentativa de ressignificar a concepção de que a escola do campo é marginalizada; embora existam ainda propostas curriculares distanciadas da realidade sociocultural dos camponeses. Assim, “[...] muitas pessoas passam a negar sua própria condição camponesa, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194).

Desta forma, é de suma importância que as escolas do campo valorizem e contribuam para a preservação das especificidades culturais, econômicas, religiosas e social desses camponeses,

além de garantir o direito do indivíduo a escolarizar-se. Porém, para que isso aconteça, é necessário que estas instituições escolares façam uma reflexão crítica sobre a construção/elaboração do currículo, com o propósito de torná-lo mais democrático e aberto para o diálogo em torno dos diferentes saberes produzidos para além dos conteúdos escolares e acadêmicos, proporcionando assim o encontro de saberes e ressignificação das práticas educativas e de suas finalidades. Em síntese ao exposto, Veiga (1995, 82) afirma que:

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Ao abranger populações heterogêneas, é imprescindível respeitar e valorizar essa diversidade. Como consequência disso, já existem várias escolas em assentamentos, acampamentos, comunidade quilombolas, seringais, dentre outras, que sinalizam e apontam formas de organização curriculares mais próximas de suas realidades e que organizam o seu tempo/espço escolar se distanciando das ideologias e dos modelos urbanos de educação. Para Caldart (2004, p. 10):

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender que ser humano ela precisa ajudar a formar; e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas, e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspec-

tiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

Dessa maneira, os modos de organização pedagógica e os currículos devem articular princípios que se voltem a um projeto educativo de emancipação social e política, fortalecendo a cultura e os valores das comunidades camponesas. Neste sentido, Caldart (2002, p.18) também ressalta que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Foi a partir das lutas dos movimentos sociais em reivindicar o que está previsto na lei, porém não praticado na realidade social, que algumas políticas públicas foram pensadas para a educação do campo, e talvez o que esteja faltando seja a sua concretização e a fiscalização. Consequentemente, os desafios quanto à sua efetivação nos levam a refletir sobre como a sensibilização para a consciência de reconhecer-se como sujeito construtor da sua identidade se dá no âmbito escolar e social. Para isso, o currículo deve ser elaborado no Projeto Político e Pedagógico das escolas do campo, contemplando instrumentos que apoiam pedagogicamente a construção de um projeto educativo para sujeitos do campo, evidenciando e valorizando a diversidade cultural destes povos.

### 3 A ESCOLA NO CONTEXTO DO LUGAR

A MAISA, de acordo com Sá (2003), foi constituída por escritura pública em 06 de abril de 1968 e ocupava uma área de 10.000ha de terras, tornando-se a maior empresa empregadora do Oeste Potiguar por vários anos e sendo referência no desenvolvimento e vitalidade do setor primário no Estado na década de 70.

Segundo este mesmo autor (2003, p. 216), a empresa:

[...] aliada à tecnologia, possuía toda uma infraestrutura de funcionamento datada de galpões para estocagem e embalagem de frutas e um tipo especial de melão para exportação; uma fábrica de eletrodutos, 13 poços com 700 m de profundidade, cuja água é utilizada, sobretudo na irrigação, uma serraria, laboratórios de análises, um completo serviço de comunicação interna e externa, 300 km de estradas internas, 5.500 m de energia elétrica instalada, além de uma moderna rede de informática e um complexo centro administrativo.

Apesar de toda essa estrutura, Sá (2003) afirma que as primeiras colheitas foram realizadas por cerca de aproximadamente 1.000 trabalhadores e trabalhadoras, em péssimas condições de trabalho e salubridade. Os homens, inicialmente, foram instalados com suas famílias em barracas de lonas cobertas de palhas, sem água corrente, energia elétrica e dependências sanitárias. A expansão dos negócios e a enorme demanda superavam a quantidade de pessoas disponíveis no Estado e a MAISA deixou de colher até 500 toneladas de castanha. A solução encontrada foi implantar na área do empreendimento uma vila, onde os trabalhadores estariam sempre próximos ao campo de atuação e facilitaria inclusive a aco-

modação das famílias, a maioria oriunda de municípios de outras regiões do Rio Grande do Norte e até de estados vizinhos. Havia toda a estrutura de que precisavam os trabalhadores — da escola para os filhos à alimentação farta.

Terezinha Toscano de Andrade, assistente social na época, descreve que “a Vila Ângelo Calmon de Sá, ocupava uma área geográfica de 690 mil m<sup>2</sup> equivalente a 69 hectares implantados na MAISA à margem da BR 304 km09 a 29 km de Mossoró” (COSTA, 2009, p. 23). Ela era formada por duas unidades residenciais compostas por 600 casas, sendo 60 casas tipo B destinadas ao pessoal da administração e 540 casas tipo A destinadas para os operários. Em cada unidade residencial, 300 casas foram distribuídas. A vila surgiu no ano de 1977, tendo sido inaugurada no dia 15 de dezembro de 1978.

Com este empreendimento, a MAISA realizou o projeto de habitação na tentativa de fixar seus trabalhadores no seu próprio local de trabalho e em condições de moradia adequadas, já que muitos deles viviam em galpões localizados no próprio campo agrícola sem nenhuma condição de habitar.

Terezinha Toscano (COSTA, 2009) conta que a nova comunidade foi inicialmente habitada por 165 famílias, algumas vindas de galpões. O primeiro passo para infraestrutura humana social da vila foi a implantação do serviço social no dia 04 de outubro de 1978, com o objetivo de receber, orientar e acompanhar o agrupamento humano que vinha trabalhar ou já trabalhava na empresa e ia se fixando na vila, expandindo-se daí outros empreendimentos necessários a vida da população.

Segundo ela (2009), atividades de lazer eram oferecidas aos seus moradores, tais como: cinema, festas dançantes, campeonatos esportivos de futebol, televisão pública e *playground* para

crianças. Ainda havia assistência religiosa católica, protestante, congregação cristã, entre outras.

A educação na MAISA iniciou-se nesse mesmo ano, quando as cinco primeiras casas da vila foram destinadas para que se pudessem realizar as aulas, sendo que cada casa correspondia a uma série até que fosse construído o prédio da escola, fato que ocorreu após um ano. As atividades educacionais na instituição de ensino começaram na década de 1980, com o nome de Escola de 1º Grau Gilberto Rôla; nome dado em homenagem ao pai de Geraldo Cabral Rôla, “[...] engenheiro agrônomo e dono de 3% das ações do complexo industrial” (SÁ, 2003, p.217).

No final da década de 1970, a falta de chuva fustigou o Nordeste durante cinco anos consecutivos, fazendo com que a fertilidade do cajueiro decrescesse ao ponto de nada produzir. Em paralelo a essa situação, o projeto da pecuária também entrou em declínio. Sá (2003, p. 217), engenheiro agrônomo e dono de 30% das ações da empresa, afirma que:

Aconteceu também um fato digno de registro. Rurícolas que não tinha conseguido inscrição nos programas de emergência e que tinham parentes ocupando casas da Vila, vieram, forçados pelas circunstâncias adversas, procurar abrigo junto aos seus familiares, acarretando então a superpovoação de várias unidades, gerando até mesmo certa promiscuidade no ambiente, exigindo um desdobramento no trabalho de nossas assistentes sociais. Nada disso foi, nem está sendo contabilizado na importância que a MAISA desempenhou na luta pelo homem do campo e pelo desenvolvimento da região.



Para Sá (2003), ficou evidente então que algo teria que ser providenciado com urgência para assegurar a sobrevivência da empresa e a manutenção dos dois mil postos de trabalhos já consolidados, e a alternativa encontrada foi o plantio do melão. O primeiro tipo a ser plantado foi o “valenciano”, o amarelo, como é conhecido popularmente. Para que o cultivo dessa espécie desse certo, Geraldo Rôla trouxe de São Paulo uma família de japoneses que exportaram sementes da Espanha. O resultado foi muito satisfatório e

em novembro de 1982, participamos em Paris da famosa SIAL, uma feira internacional de alimentos, utilizando o stand do Brasil, onde, sinceramente, o que havia de mais bonito eram os melões da MAISA. Os melões da MAISA, os primeiros produzidos no Rio Grande do Norte, nas terras férteis da chapada do Apodi, irrigados com a água existente na bacia potiguar, numa profundidade média de 700 metros. (SÁ, 2003, p. 218).

A partir daí, o autor (op. cit.) afirma que o projeto teve um crescimento avassalador, de forma a impressionar a todos que o visitavam. Devido a esse sucesso a empresa instalou escritórios em Londres e em Roterdã (Holanda) para ampliação de seu mercado, chegando a ter 20% da exportação nacional de frutas “in natura”.

Os melões do Rio Grande do Norte passaram a ser disputado na Europa, nos países nórdicos, no mundo todo. Por sua vez a Espanha, o maior produtor de melão da Europa, importava quase tudo que produziam aqui, na variedade “pele de sapo”. Parece claro afirmar que, o consumo do melão no mercado nacional aumentou, absorvendo 50% de cinco ou seis variedades do produto que eram conhecidas. (SÁ, 2003, p. 219).

Na década de 1990, a empresa iniciou um processo de declínio e desestruturação, evidenciando que o modelo empresarial de exploração estava em decadência, a exemplo do que acontecia com outras agroindústrias semelhantes na região, como a fazenda São João, em Mossoró, que também estava em processo de desapropriação (SÁ, 2003).

Em 1997, José Nilson de Sá (op. cit) conta que a MAISA, visando implantar uma experiência de reforma agrária em suas propriedades, apresentou à diretoria do Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária - INCRA, em Brasília, uma proposta de assentamento chamado “Projeto Canaã”, o qual não foi acatado pelo órgão devido aos custos necessários para viabilizar tal proposta. No mesmo ano, a escola foi incorporada, em regime de comodato, à rede estadual de ensino pelo Decreto de nº 13.528, em 22 de setembro, entre a Fundação Aproniano Sá e o Governo do Estado do RN, nomeando-a Escola Estadual Gilberto Rôla, e então o Estado passou a ter total responsabilidade com a instituição de ensino, integrando a ela o ensino fundamental, já que o complexo industrial dava início ao seu processo de falência.

Já no final de maio de 2003, uma área que fica próxima da vila foi ocupada por cerca de mil cento e cinquenta famílias de trabalhadores rurais, em sua maioria, ex-funcionários da empresa. Após uma intensa negociação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e o INCRA, a autarquia federal conseguiu um acordo entre os responsáveis pela MAISA e os ex-funcionários da empresa. Com base no acordo feito, parte do dinheiro da desapropriação do imóvel foi destinado ao pagamento do passivo trabalhista dos funcionários demitidos.

O Presidente, na época, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou em dezembro do mesmo ano o termo de posse da terra da Fazenda

MAISA, que beneficiou cerca de mil e duzentas famílias. Isso significou geração de trabalho e renda para cerca de três mil e quinhentos trabalhadores rurais. O assentamento recebeu o nome de Eldorado dos Carajás II, é o segundo maior assentamento rural do Brasil e possui dez agrovilas que estão localizadas entre os municípios de Mossoró e Baraúna.

Em 2004, foi introduzido o Ensino Médio na escola, fato muito festejado pelos moradores da comunidade, já que seus filhos não precisariam mais se deslocar até a cidade para dar continuidade aos estudos. Em 2007, foi implantado na escola o curso técnico de gestão ambiental, ofertando uma formação técnica na própria escola, fazendo com que os educandos não buscassem a zona urbana para adquiri-la.

A escola dispõe hoje de 14 salas de aula; 01 sala de professor; 01 secretaria; 01 sala de direção; 01 cozinha; 01 depósito; 01 laboratório de informática; 06 banheiros; e 01 biblioteca, onde existe uma ampla quantidade de livros didáticos e paradidáticos, fornecidos pelo MEC através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que são utilizados pelos professores como recurso didático e pelos alunos para pesquisa. Porém, toda sua estrutura deixa a desejar por ser um prédio que tem aproximadamente 40 anos e, desde que a empresa MAISA faliu, a escola não é submetida a nenhum tipo de reforma, apenas é realizada uma manutenção periódica mínima para a garantia da conservação do espaço escolar e o funcionamento de suas instalações, inclusive no tocante à preservação de riscos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida instituição, ela atende aproximadamente a mais de 1.200 alunos matriculados - parte deles da própria MAISA, comunidades vizinhas e alguns assentamentos-, fazendo com que cada turno tenha mais de 400 alunos, formando um total de 36 turmas.

O PPP da Escola Estadual Gilberto Rôla tem como objetivo:

construir projetos educativos voltados para os trabalhadores do campo, valorizar o trabalho como princípio educativo de compreensão do vínculo entre educação e produção, discutindo as diferentes dimensões, cotejando todo acúmulo de teorias e práticas com experiências de trabalho, bem como programar linhas de atuação fundamentada na perspectiva de uma educação continuada que consista na formação e qualificação social e profissional dos educadores e educandos visando sua inserção e atuação no mundo do trabalho com cidadania, desenvolvendo e fortalecendo as competências estratégicas necessárias ao desenvolvimento sustentável da comunidade. (ESCOLA ESTADUAL GILBERTO RÔLA, 2016, p. 6).

Mediante o exposto, é possível observar no Projeto Político Pedagógico da escola uma preocupação em ensinar os conteúdos vinculando-os com a realidade do aluno em aulas práticas e trabalhos com projetos, reconhecendo a história da comunidade e a valorização de sua identidade campesina, contribuindo para sua formação humana e profissional.

#### 4 A ESCOLA ESTADUAL GILBERTO RÔLA E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO

A escola é um dos lugares de aprendizagem e é de fundamental importância que os sujeitos sejam compreendidos desde a sua origem. Além disso, ela é o local no qual o estudante entrará

em contato com realidades de outros lugares e terá acesso aos saberes construídos socialmente na trajetória humana.

Assim, os discentes de uma instituição escolar se configuram como agentes essenciais no processo ensino-aprendizagem, visto que a prática educativa se fundamenta na construção do conhecimento destes. Com isso, é de suma importância que se reflita a complexidade escolar considerando a perspectiva desses indivíduos.

Desta forma, foi realizada uma entrevista com discentes da 3ª série do ensino médio da Escola Estadual Gilberto Rôla com o objetivo de analisar quais as contribuições sociais e educacionais a instituição tem possibilitado. Os estudantes têm em média 17 anos de idade. Escolheu-se esta série por marcar um momento de transição na vida escolar desses jovens, uma fase que gera expectativas ímpares durante suas vivências.

Ao analisar as respostas colocadas no questionário, verificou-se que poucos são ligados ao meio rural e que a maioria possui hábitos urbanos, pois apesar de morarem no campo eles não o consideram um lugar de prosperidade e de ascensão profissional. Muitos acreditam que só encontrarão essas características na cidade.

Ao questionar sobre o que os alunos acham de morar no campo, nota-se que 70% deles gostam da sua moradia, sobretudo pela tranquilidade que ele oferece e pelo baixo índice de violência apresentado, se comparado com a cidade. No entanto, 30% deles responderam não gostar de morar no campo, pois acham que ele se distancia da possibilidade de seguir os estudos e das oportunidades de emprego.

A escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os alunos e a comunidade em geral possuem e trazê-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, Caldart

(2004, p.12) afirma que “[...] é tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas, e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem”.

Portanto, os vários saberes não têm fim em si mesmos, eles são instrumentos para intervenção e mudança de atitude de vários segmentos neste processo de renovação. Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar em uma educação que traga como referências suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação.

Desta forma, considera-se que conhecer o lugar onde mora é de suma importância para o processo educacional, pois é a partir deste que se compreende a realidade local e, *a posteriori*, as relações mais amplas. Desse modo, ao serem questionados se conheciam a história da comunidade onde residem, todos afirmaram possuir alguma informação, embora superficial em alguns casos.

Apenas um dos entrevistados relatou que a escola realizou um projeto que buscava resgatar a história da MAISA afirmando que: “[...] fiz algumas perguntas aos moradores e depois fiz um relatório. Eu achei bastante interessante o fato das pessoas que moram aqui desde o começo ser pessoas bem humildes” (Aluno J). O referido aluno ainda mencionou que foi através desse projeto que passou a conhecer melhor a história do lugar onde vive.

Isso nos ajuda a perceber que os projetos educativos das escolas do campo devem ser pensados de forma integrada ao contexto social, dando uma dimensão política à prática educativa, tornando-o cada vez mais comprometido com a transformação social, tendo a pesquisa e a reflexão crítica da realidade como eixo norteador do currículo.

Em relação ao que a escola significa para os alunos, todos destacaram durante a conversa que, além de ser um espaço de aprendizagem, a escola é um espaço de interação social com diversos grupos. Nesta perspectiva, Caldart (2004, p.11) salienta que:

[...] na escola sempre há algum tipo de socialização, porque sempre há relações sociais. Mas nem sempre isto integra o projeto pedagógico e a intencionalidade do trabalho dos educadores. E neste aspecto, é preciso ter bem presente que o principal componente curricular da escola é ela mesma: a experiência cultural de escola é pedagogicamente muito mais significativa do que a tematização da socialização ou apenas a tentativa de transformar determinadas relações sociais em conteúdo discursivo de sala de aula. A escola socializa a partir das práticas que desenvolve; através do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivem; através das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas.

Diante disso, existe a preocupação quanto à necessidade de um ensino baseado em atividades relacionadas ao cotidiano dos educandos, voltadas aos aspectos culturais, produtivos e sociais das relações campesinas, ou seja, norteadas por princípios de uma educação do campo.

Ao serem indagados se aprenderam na escola alguma coisa que serviu para melhorar seu conhecimento sobre como trabalhar no campo, apenas 50% dos alunos responderam afirmativamente, salientando que o currículo da escola, mesmo com ressalvas, procura voltar-se para a realidade do campo. Deste modo, alguns

alunos destacam que as disciplinas de filosofia e sociologia são bastante importantes, pois além de ajudarem “a lidar com a sociedade” (Aluno K), também propiciam conhecimentos pertinentes sobre como se identificar enquanto sujeito do campo.

Em relação ao que os entrevistados pretendem fazer quando terminar o Ensino Médio, todos responderam que objetivam fazer um curso superior, pois sentem a necessidade de estudar para que possam ter melhores condições de vida. Essa noção está intimamente ligada a uma profissão urbana que denote maior prestígio e renda que a profissão de agricultor familiar, confirmando a relação de subordinação e inferioridade designada ao homem do campo. Esta condição deveria ser superada através de uma educação transformadora e libertária que integre e valorize os saberes campesinos.

Apesar disso, dentre as faculdades almeçadas por eles está a de agronomia, e 40 % dos alunos destaca que foi a partir de seu trabalho como jovem aprendiz em uma empresa produtora de melão que surgiu o interesse e pelo fato deste curso formar um profissional que está diretamente ligado ao campo. Enfatizaram ainda que a escola foi de fundamental importância na escolha desta profissão. Para Caldart (2004, p. 12), uma das funções da escola é:

[...] trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social [...].



É nesta multiplicidade de identidades que cada um constrói seu próprio reconhecimento enquanto sujeito do campo. Isso se dá através das experiências com outros, seja em casa, na escola, na igreja, nos sindicatos, nos movimentos sociais ou em qualquer espaço que existam relações humanas. A ressignificação dessa identidade campesina é propiciada através da diversidade de valores e culturas.

Contudo, ao serem questionados sobre a Escola Estadual Gilberto Rôla ser uma escola do campo, 70% dos educandos disse não ter conhecimento do fato. Se a escola não trabalhar as peculiaridades de cada cultura, não no sentido de ter uma como superior a outra, mas permitindo que o sujeito compreenda que é através da diversidade que se constitui a humanidade, pode se aumentar a exclusão desses sujeitos do campo. Desse modo, a escola deve permitir que os discentes compartilhem entre si seus modos de vida em uma perspectiva de respeito às diferenças.

Apesar disso, eles acreditam que o objetivo da escola do campo é de “[...] preparar não apenas para trabalhar no campo, mas em todos os aspectos que o ser humano precisa desenvolver e ela ajuda muito”, cita o aluno J.

Portanto, um dos grandes desafios é pensar numa proposta de desenvolvimento de uma escola do campo que leve em conta a urgência de preservar a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Para isso, trabalhamos na defesa de um currículo que crie novas possibilidades de diálogos e reflexões sobre as diversidades culturais presentes no campo, permitindo que os alunos se reconheçam enquanto diferentes e estabeleçam novas trocas culturais; que enriqueçam os processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para que ampliem o respeito, rompendo com os preconceitos, as discriminações e promovendo a autoaceitação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se com a pesquisa que a Educação do Campo vem se consolidando cada vez mais no seio dos movimentos sociais do campo, nas discussões e reflexões acerca de uma escola voltada a atender as necessidades intrínsecas aos sujeitos que nele reside e atua, acima de tudo valorizando sua cultura, ou seja, uma escola “do” campo e não uma escola “no” campo.

Buscou-se conhecer e discutir a história da Escola Estadual Gilberto Rôla, pensando na sua contribuição e na formação pessoal e profissional dos seus alunos. Constatou-se que a escola busca contribuir para uma efetiva mudança no processo educacional, através de projetos educativos, no que diz respeito à formação desses sujeitos sociais, apesar de muitos ainda não estabelecerem uma identidade com o campo. Dessa forma, é através da construção de um currículo e de um projeto político-pedagógico que apresenta diversos elementos que favorecem o homem do campo e ressalta que o conhecimento deve ser trabalhado de forma contextualizada, a partir dos interesses da comunidade, que o aluno estabelecerá este elo entre o campo e o sentimento de pertença.

Assim, surge a preocupação com estes estudantes que não se identificam com o lugar onde vivem, de permanecerem descompromissados com um projeto de desenvolvimento integrado e sustentável para com a comunidade rural a qual estão inseridos. Espera-se que a escola possa realizar um projeto educativo a fim de superar esse desafio.

Sendo assim, lutamos pela construção de uma escola do campo que se constitua como espaço de articulação dos diferentes saberes socioculturais produzidos no seio dos grupos sociais do campo, bem como de uma proposta curricular que agregue outras

linguagens, outros sonhos e outros valores negados e silenciados pelas práticas educativas autoritárias e conservadoras.

## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdutório/ DF: MEC/SEF 1997.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE / CEB nº 1, 03 de abril de 2002.

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

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In CALDART, Roseli Salete *et al.* **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. p. 18 a 25.

COSTA, Dária Ferreira da. **Escola Estadual Gilberto Rôla: o olhar da comunidade MAISA.** 2009. 40f. Monografia (Faculdade de Educação) – Projeto Pedagogia da Terra, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2009.

ESCOLA ESTADUAL GILBERTO RÔLA. **Projeto Político e**

**Pedagógico:** conhecimento, sustentabilidade e sentimento de pertença na escola do campo. Mossoró, RN, 2016.

FERNANDES, Bernardo; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART; Roseli Saleté (Org.). **Conferência Nacional:** por uma Educação Básica do Campo. Brasília, 1998. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>> Acesso em: 15 de julho de 2017.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, nº 8, p. 191-219. jul/dez. 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁ, Jose Nilson de. **A estrada que percorri.** Ed. J.N. de Sá, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) **Escola Fundamental:** currículo e ensino. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

# CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA/RN

---

Viviane Santos de Lima<sup>42</sup>

Paulo Sidney Gomes Silva<sup>43</sup>

José Edson de Albuquerque Araújo<sup>44</sup>

Francisca Gomes Tôrres Filha<sup>45</sup>

---

42 Licenciada em Pedagogia (UERN) e especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

43 Bacharel em Agronomia e mestre em Gestão e Desenvolvimento de Cooperativas (Universidade de Sherbrooke, Quebec, Canadá). Obteve reconhecimento e validação do título como equivalente ao curso de mestrado em Administração Rural e Comunicação Rural pela UFRPE. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFRN). Professor do curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

44 Licenciado em História (UERN), e bacharel em Teologia (Centro Pastoral de Ciências Religiosas). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN) e professor da rede pública do estado do Rio Grande do Norte.

45 Licenciada em Ciências Sociais (UERN), mestre Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN) e professora do IFRN/Mossoró. Doutora pelo Instituto de

# 1 INTRODUÇÃO

Existe uma tendência predominante na construção histórica da educação do campo no Brasil de associar a população do campo a condições precárias, atrasadas, arcaicas, excluindo-a, assim, do projeto de modernidade predominantemente urbano, defendido para o desenvolvimento do país. Essa exclusão resultou na crise do emprego para os sujeitos do campo e, por consequência, na migração campo-cidade (êxodo rural), ocasionando, assim, a perda da identidade dos sujeitos que buscam sobreviver daquilo que se encontra disponível em seu espaço.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2008, p.25) afirmam que “quando discutimos a educação do campo, estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo”. Nessa perspectiva, é preciso compreender qual educação está sendo oferecida para os sujeitos do campo e qual a concepção de educação se faz presente nesta oferta, baseando-se em uma proposta que busca o processo de formação humana, de certo modo específica, e que possa garantir acesso a uma educação voltada aos interesses da vida no campo aos sujeitos inseridos nesses espaços.

Na perspectiva destacada por Paulo Freire (1996), a educação deve promover estratégias para incentivar os educandos a pensar e contestar a realidade, defendendo a proposta pedagógica de transformar indivíduos por meio do ensino, aliado à prática dialética com a realidade, e afirmando que o objetivo central de uma escola é ensinar o aluno a ler o mundo para poder transformá-lo.

A importância de se conceber uma educação básica do

campo, que permita o desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham nesse espaço, impõe a necessidade de se construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) vinculado à realidade local e tecido a partir das diferenças históricas e culturais. Isso constitui-se um desafio ímpar, sobretudo quando se trata de classes multisseriadas de unidocência.

É sobre este modelo, de classes multisseriadas, que versa o presente trabalho, notadamente sobre a dimensão da formação docente. Busca-se aqui responder à seguinte questão central: como se deu a formação dos(as) professores (as) que atuam em classes multisseriadas no Centro Municipal de Educação do Campo (CMEC) de Areia Branca/RN, no período de 2000 a 2015? Objetiva-se, portanto, compreender qual é a formação ofertada aos(às) professores(as) que atuam em classes multisseriadas e como ela repercute no processo de ensino-aprendizagem.

O lócus da pesquisa é o Centro Municipal de Educação do Campo Professora Joseana da Silva Nogueira Cunha, cuja função é gerir as atividades didáticas e administrativas da área rural, supervisionando e coordenando as atividades de ensino, nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O CMEC é composto por 17 unidades de ensino, sendo cinco creches e doze escolas, e atende a um público de 1.167 alunos, sendo 76 professores, dez supervisores, um diretor geral e 17 dirigentes locais, além de 57 pessoas de apoio. Vale salientar que nove dessas unidades de ensino, desde o ano de 1998, adotavam a metodologia do Programa Escola Ativa, por possuírem uma realidade de classes multisseriadas. O referido programa, que será abordado com mais detalhes *a posteriori*, foi desativado em 2012, devendo ser substituído, em momento ainda não determinado, pelo Programa Escola da Terra que, ao que se sabe, terá estrutura semelhante.

Em termos de procedimentos metodológicos, adotou-se a pesquisa qualitativa, uma vez que esta abordagem busca conhecer com mais profundidade determinada temática, proporcionando uma visão geral acerca de determinado fato, ao mesmo tempo em que busca compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo GODOY (1995). A entrevista<sup>46</sup> estruturada foi utilizada como técnica de coleta de informações, considerando que a mesma determina as respostas a serem obtidas, bem como busca trazer as afirmações precisas e sistemáticas dos sujeitos entrevistados e estreitar conhecimentos junto à pesquisa em destaque. Isto posto, foram realizadas entrevistas<sup>47</sup> com cinco professoras pertencentes a três escolas, todas com características multisseriadas, e ao dirigente geral do CMEC. Utilizou-se ainda, como recurso metodológico, a pesquisa documental, na qual se analisou os documentos oficiais que regulamentaram o programa Escola Ativa, bem como relatórios gerenciais do programa e documentos pedagógicos das escolas pesquisadas, a exemplo dos Projetos Políticos Pedagógicos<sup>48</sup> (PPP). Esses documentos balizaram a realização das entrevistas, ao mesmo tempo em que estas auxiliaram na busca de informações documentais acerca do Programa.

---

46 Com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos e atender as determinações éticas da pesquisa, atribui-se nomes fictícios aos participantes desta investigação, na sua totalidade do sexo feminino.

47 A pesquisa previa a entrevista de um número bem maior de professores(as) abrangendo um universo mais amplo de escolas. Tal objetivo foi comprometido parcialmente em virtude da deflagração de uma greve por parte dos professores durante o período de realização da pesquisa de campo.

48 Foi solicitado aos dirigentes das escolas pesquisadas o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento construído pela comunidade escolar no qual deveria constar a identificação da escola, caracterização, fins e princípios norteadores, dentre outros aspectos. Contudo, foi disponibilizado apenas um PPP, os outros dois estavam em processo de construção e não se encontravam disponíveis na escola.



Objetivando uma melhor compreensão, o presente artigo foi estruturado nos seguintes tópicos: a introdução, na qual se apresenta o detalhamento da problemática central abordada nesse estudo; na sequência, é apresentada uma breve discussão sobre a modalidade de Educação Básica do Campo, relacionando-a à perspectiva da educação popular, com ênfase para o surgimento das classes multisseriadas no Brasil; no tópico seguinte, aborda-se, com base nos resultados da pesquisa de campo, a formação dos(as) professores(as) no contexto das classes multisseriadas e seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem; e, por fim, são apresentadas algumas considerações finais impostas pela pesquisa.

## 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS DO MODELO MULTISSERIADO

O homem e a mulher do campo são sujeitos que trazem, em suas histórias, marcas de profundos esquecimentos e negação de sua existência enquanto seres sociais, sendo vistos, no contexto da história da educação do campo, como não mercedores do saber escolar; como se, para viver no campo, não houvesse necessidade de amplos conhecimentos socializados na escola. Porém, são sujeitos fundamentais para o desenvolvimento deste segmento, visto que, durante toda sua trajetória, construíram sua identidade no contexto retratado e obtêm cotidianamente saberes para sobreviver de suas terras. O grande entrave é que as políticas públicas voltadas para este setor não são plenamente efetivadas, e isso faz com que ideias estigmatizadas se perpetuem contra a ruralidade.

No cenário da educação brasileira, em específico, em seu processo de construção da educação rural, Antonio e Lucini (2007,

p.179) identificaram, em um período nas décadas de 1910 e 1920, a existência, no Brasil, de um forte movimento migratório, e que, para conter essa migração campo-cidade e manter a população do campo em seu espaço, coube ao poder público prover e nuclear o meio rural com escolas. Porém, somente a partir da década seguinte, em 1930, foram apresentadas as primeiras propostas de escolarização para o meio rural, que consistiram no surgimento do ruralismo pedagógico, proposta fundamentada em uma escola vinculada às condições locais, a qual tinha como propósito principal fixar o homem no campo. Antonio e Lucini (2007, p.179) destacam:

Esse ideal pedagógico se perpetuará por muitas décadas e podemos dizer que s o m o s seus herdeiros, pois a ideia de uma educação vocacionada ressurgue em todos os momentos que a educação do campo é discutida, embora os significados desta “vocação” possam diferir. O entendimento comumente realizado parece estar sedimentado na concepção de educação rural, como aquela que, além de ensinar a ler, contar e escrever, pode incluir técnicas agrícolas em seu currículo e assim estará contribuindo para fixar o homem no campo.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e o processo de redemocratização do país, deu-se a abertura para discussão e consolidação dos direitos da população campesina, o que garantiu a aprovação de políticas educacionais na perspectiva de possibilitar uma educação para todos, que considerasse a identidade dos sujeitos e seus espaços. Desse modo, foram elaborados e implementados documentos fundamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, que contribuiu para que a educação do campo ganhasse uma nova expressão, fortalecendo o debate, a formulação e implementação de uma política específica

que adequasse o currículo à realidade das escolas do campo e assegurasse a permanência da identidade dos sujeitos que a compõe. Pertinente à Educação Básica, o artigo da LDB/96 determina que:

**Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de Ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: **I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; **II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; **III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

O artigo 28 da mesma lei possibilitou um avanço nas discussões sobre a educação do campo. Do mesmo modo, propiciou caminhos para a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo quando afirma:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.01)

As diretrizes operacionais reforçam as orientações estabelecidas pela LDB com relação à diversidade do campo em diferentes aspectos, quanto à flexibilidade da organização do calendário escolar e quanto à liberdade para organização de atividades

pedagógicas em diversos espaços. No entanto, não contemplou em nenhum de seus artigos a questão das classes multisseriadas, que veio a ser normatizada na resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas educacionais do campo. Nessa resolução, o artigo 10 promove uma discussão acerca da temática, em questão enfocando o planejamento e a formação pedagógica inicial e continuada, dentre outros aspectos que favorecem uma educação de qualidade.

No final dos anos 90, ocorre a ampliação e consolidação dos espaços de discussão da temática em questão. Em 1997, houve o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) e, em 1998, foi criada a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, organização que promoveu ações conjuntas pela escolarização dos sujeitos do campo em nível nacional. Na sequência, ainda nesse ano, houve a realização da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO). Esse evento foi especialmente marcante por ter incorporado o conceito de Educação do Campo (FERNANDES *et al.* 2008, p. 25).

Até então denominada como educação rural, durante as discussões promovidas pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, é alterada a nomenclatura para educação do campo, pois, como afirmam os sujeitos sociais deste movimento, citados por Fernandes *et. al.* (2008, p. 25), a denominação de outrora já não mais dava conta da amplitude que permeia a diversidade do campo no Brasil, especificamente no que se refere ao “ [...] sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

## **2.1 A EDUCAÇÃO NO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Nas décadas de 1950/1960, várias instâncias sociais surgem propondo uma educação voltada à emancipação do homem, sendo situado historicamente, consciente e politizado; como, por exemplo, os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que contaram com a participação de Paulo Freire; Movimento de Educação de Base (MEB) – da Igreja Católica – e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional Estudantes (UNE). Apontam Antonio e Lucini (2007, p. 180) que foi nesse cenário de consolidação da educação popular que o educador Paulo Freire define, nos anos de 1960, uma proposta de educação libertadora.

Programas de alfabetização foram surgindo, objetivando contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil e para a inclusão dos participantes no mundo do trabalho, promovendo uma alfabetização que contribua para a participação cidadã e que garanta aos indivíduos e às comunidades a oportunidade de reconstruírem seu destino e de reconquistarem o seu direito à cidadania plena e participava. Freire (1988, p. 08) situa que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Assim sendo, o processo de alfabetização garante o direito de o educando afirmar sua voz, dando-o a oportunidade de realizar novas descobertas através da leitura de mundo.

No contexto da educação popular, Paulo Freire traz uma proposta de educação libertária em 1960, momento em que surgiu com consistência uma pedagogia das classes populares e ocorreram manifestações pelas transformações sociais, mediante uma educa-

ção a favor da cidadania e qualidade de vida dos menos favorecidos na sociedade. Essa Pedagogia das classes populares propôs uma transformação social a partir das experiências de vida dos sujeitos, considerando uma educação partindo das classes trabalhadoras e tornando-se uma referência para se pensar a educação popular por meio da emancipação dos sujeitos no processo dialógico.

Desse modo, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire é um dos alicerces da Pedagogia do movimento; foi a partir dela que a educação desenvolvida na área rural veio a ser um objeto de debates dos indivíduos que dela fazem parte e atuam, pois, até então as discussões eram distanciadas dos sujeitos, principais atores dessa realidade. Todos têm direito a uma educação de qualidade, na qual sujeito-educando seja um ser pensante que pode conhecer o seu processo histórico na busca de melhorar o presente e o futuro, buscando seus direitos, tornando-se um sujeito consciente politicamente.

Na década de 1980 (em específico, no ano de 1984), surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), responsável pela inclusão da pauta da reforma agrária no país. Uma vez que os trabalhadores rurais sem-terra estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos, decidiram fundar o movimento com a pretensão de lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e por mudanças sociais no país.

## **2.2 CLASSES MULTISSERIADAS FRENTE AOS DESAFIOS DA GARANTIA DO DIREITO AO ENSINO NO CAMPO**

Escolas que agrupam em uma mesma sala de aula estudantes de diferentes níveis escolares fazem parte da realidade da educação brasileira, principalmente nos espaços rurais, e são consideradas um dos grandes desafios pedagógicos no contexto educa-

cional. Hage (2009, p.11) afirma que “a multisserie é a materialização da escola seriada urbana no meio rural”, tendo surgido no contexto educacional da Educação Básica do Campo, como uma estratégia conveniente para introduzir a educação formal na área rural. A classe multisseriada é uma organização de ensino nas escolas rurais para agregar educando de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um(a) professor(a). Historicamente, as classes multisseriadas tornaram-se uma ferramenta para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de sujeitos presentes no campo.

Para o documento norteador do Programa Escola Ativa, denominado “Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores” (BRASIL, 2009, p. 23), “[...] passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”. A partir dessa afirmação, pode-se perceber que esse modelo de escola define a forma de organização mais típica da escola do campo. Sabe-se que o modelo que tem predominado é constituído, quase que na totalidade, em classes multisseriadas, considerando ainda que a educação do campo sempre esteve em segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras.

Considerando que nas classes multisseriadas há diversos alunos e alunas em diferentes níveis de escolaridade, cada um com sua realidade e peculiaridade, o fazer pedagógico deve estar atrelado a um espaço vivo e dinâmico, promovendo atividades relacionadas ao cotidiano da comunidade e garantindo a socialização dos grupos distintos inseridos nas turmas. Hage (2009, p. 10) aponta que

[...] as escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais.

Para Hage (2009, p. 09), a realidade da educação do campo denota fragilidade tanto na oferta quanto na qualidade. O autor apresenta dados, indicando a existência de estabelecimentos de ensino formados por turmas multisseriadas nas quais a oferta pode ser considerada como sinônimo de precariedade às populações do campo. Por isso, o autor defende que

As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa, e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas inclusive das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que em geral encontram-se abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam, afinal, delas dependem atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.

Em suma, a sugestão acima expressa a necessidade de haver uma maior evidência por parte dos governantes para com as políticas educacionais direcionadas para as escolas multisseriadas. Deve-se repensar as suas condições existenciais quanto à formação



de professoras e professores para atuar nessa realidade, de modo a favorecer os conteúdos pertinentes à temática, adequar o currículo e a organização/distribuição do espaço e tempo escolar à realidade do campo.

Hage (2009), em um dado momento, destaca a política da nucleação e o transporte escolar. Essa proposta apresenta a nucleação vinculada ao deslocamento dos alunos para escolas localizadas em comunidades rurais com um número maior de habitantes (sentido campo-campo) ou para sede dos municípios (sentido campo-cidade). Portanto, o autor apresenta que as pesquisas realizadas em torno das “classes multisseriadas” têm possibilitado identificar algumas alternativas, dentre as quais implantar a seriação através da nucleação e o investimento do transporte escolar público.

A implantação da nucleação nos municípios brasileiros vem seguindo o modelo de outros países com pouca flexibilidade, se definindo em geral, pelo fechamento de pequenas escolas unidocentes, agregada ao transporte dos estudantes para escolas melhor estruturadas e completas, que cumprem a função de núcleo administrativo e pedagógico; ou pela estratégia de manutenção das pequenas escolas, com a transferência administrativa das mesmas para uma escola-polo ou núcleo mais próximo e com melhor estrutura (HAGE, 2009, p. 08).

Porém, as experiências de nucleação podem ocasionar conflitos por falta de diálogo com as comunidades rurais resultando em impactos não desejáveis ao processo de construção de identidades das escolas do campo e dos seus sujeitos. Jesus (2004) defende um projeto de educação emancipatória no contexto da educação do campo que a fortaleça e a vincule à formação humana.

A formação humana deve ser todo o fundamento da educação porque através dela os sujeitos têm possibilidade de se constituir como ser social responsável pelos seus atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar, argumentando de forma ética com os seus semelhantes (JESUS, 2004, p. 66).

Portanto, a formação defendida pelo autor é fundamentada na condição humana situada nas relações ressignificadas dos sujeitos com o campo, concebido como espaço de luta e de vida. Uma educação que tem por propósito o diálogo e a permanente reflexão crítica, que considera o contexto, a temporalidade, os saberes e que busca, enquanto fundamento epistemológico, se pauta na relação inseparável entre sujeito e objeto do conhecimento.

### 3 A FORMAÇÃO DOS (AS) PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E ATORES**

Em 2001, foi criado o Centro Municipal de Ensino Rural (CMER), com o objetivo de gerir as atividades didático-pedagógicas nas escolas da zona rural, supervisionando e coordenando as atividades entre os níveis de ensino. Em 2007, houve mudança na nomenclatura da escola, passando a denominar-se Centro Municipal de Educação do Campo (CMEC) professora Joseana da Silva Nogueira da Cunha. Tal mudança, implementada pela Secretaria Municipal de Educação, buscou adaptar-se às novas diretrizes da Educação do Campo, as quais buscam superar a ideia de rural

como algo limitado, que induz ao pensamento retrógrado de que a realidade campesina é associada ao trabalho braçal, à agricultura, ao alto nível de analfabetismo. A concepção de campo que se buscou afirmar com tal mudança refere-se aos diferentes sujeitos, territórios, práticas e identidades culturais que caracterizam e identificam as populações que nesse espaço vivem e produzem. No quadro abaixo são apresentadas as nove escolas multisseriadas que compreendem o CMEC de Areia Branca/RN, também resultado da ação de nucleação adotado pelo município.

Quadro 1 - Escolas Multisseriadas

ESCOLAS MULTISSERIADAS	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	José Sólon (Praia de Upanema)
	Rui Barbosa (Comunidade Casqueira)
	José Vicente Filho (Sítio Freire)
	Hercília Noronha (Comunidade Serra Vermelha)
	Padre João Maria (Povoado São José)
	Antônio Gentil Fernandes (Praia de Redonda)
	Maria Noronha (Praia do Cristóvão)
	Santo Amaro (Comunidade Canto do Amaro)
	Josimar Soares de Carvalho (Assentamento Casqueira II)

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

### 3.2 DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA PESQUISA

Inicialmente, é importante ressaltar que por ocasião da pesquisa foram inspecionadas as instalações escolares, o que revelou aspectos favoráveis e desafiadores dos espaços dos sujeitos em

discussão como, por exemplo, os equipamentos tecnológicos das escolas que aparentaram não estar a serviço dos(as) professores(as) e alunos(as), muito provavelmente por não apresentarem a funcionalidade requerida. Desse modo, parte destas instalações são utilizadas, quinzenalmente, pela Secretaria Municipal de Saúde do município, onde os médicos, enfermeiros e agentes de saúde atendem a comunidade.

Em termos mais gerais, constatou-se que os docentes enfrentam sérios problemas na educação básica do campo, como por exemplo, a falta de valorização do magistério e a formação insuficiente, as condições precárias de trabalho a que são submetidos e a falta de acompanhamento pedagógico, haja vista que a supervisão de todas as escolas rurais é feita somente por quatro profissionais. Quanto à formação, parece inadequada às necessidades docentes, visto que os programas ofertados, em sua maioria, não abordam as questões específicas do campo e, por consequência, comprometem o fazer pedagógico que deveria estar vinculado à realidade do campo.

Essa realidade impõe, ao nosso ver, a promoção de eventos de formação específica para quem trabalha em escolas no meio rural; construir alternativas de escolarização e profissionalização para docentes não titulados, assegurando uma formação específica contínua, partindo da realidade vivenciada pelo professor, buscando reorganizar os currículos e os métodos dos cursos de formação de professores(as) para que atendam a educação básica tendo como referência a realidade do campo.

Nóvoa (1995, p. 25), em sua obra, contribui para o debate sobre a formação de professores e procura agrupar abordagens convergentes, de modo a refletir a necessidade que deixa lacuna na formação de professores. Ele aponta que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva”, ou seja, a formação não se

constrói apenas de maneira acumulativa (cursos, títulos, técnicas), mas sim através da reflexão crítica sobre as práticas, reconstruindo, desse modo, a identidade do ser e estar professor.

Nesse contexto, compreendo que a formação inicial e/ou continuada deve buscar desenvolver uma atitude reflexiva, pois considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática, além de garantir, durante o processo formativo, a atribuição de novos significados que atendam a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas.

Em termos mais específicos, constatou-se que, nesses 15 anos contemplados pela pesquisa, as ações de capacitação abrangeram 76 professores(as), trazendo bons resultados para a formação dos mesmos e para sua prática pedagógica. Tais ações integram, em maior ou menor proporção, os seguintes programas: Escola Ativa (1998 - 2012), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2001 - 160 horas), ProInfantil (2009/2010 - 4 módulos com duração 6 meses cada, totalizando 2 anos de curso de 3.392 horas), Pró-Letramento (2012 - 120 horas), Programa Educação Inclusão: Direito à Diversidade (2011/2012 - 200 horas), O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (Implantado desde 2013 até os dias atuais, contabilizando 120 horas/ano).

De posse desse inventário das ações de capacitação realizadas no âmbito do CMEC, indagou-se às cinco professoras entrevistadas: “o Centro Municipal de Educação do Campo oferece formação (inicial e/ou continuada) para os professores que atuam em classes multisseriadas? ”. Na perspectiva das professoras e dirigente, o Centro Municipal de Educação do Campo (CMEC) ofereceu/oferece formação para os (as) professores (as). Porém, ultimamente, reconhecem redução nessa oferta, justamente devido à desativação

do programa Escola Ativa (BRASIL, 2009) que propiciava momentos de formação. A diretora geral do CMEC acentua:

Em nosso município, existem vários programas que são seguidos e norteados pelas diretrizes da educação do campo, com formação, acompanhamento e etc., porém, os programas não são permanentes, o que deixa uma lacuna nessa realidade de ensino. Em nosso município, tivemos, por dez anos contínuos a estratégia da Escola Ativa, experiência trazida da Colômbia e que deu muito certo em nossas escolas. A mesma, capacitava o professor para trabalhar com livros adaptados a cada nível de ensino, bem como também o aluno considerado um ser ativo na sala, realizava atividades em grupos, o que facilitava na aprendizagem. No tocante ao material didático, o livro trazia conteúdos condizentes com a realidade do aluno. Em termos gerais, podemos afirmar que os professores recebiam formação mensal e acompanhamento pedagógico.

Assim, surgiu um programa que garante a formação de professores atuantes neste contexto. Por isso, para apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino, foi implementado o Programa Escola Ativa, que propõe a melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, garantindo formação aos professores e fornecendo diversos recursos didáticos. O Programa Escola Ativa tem suas origens na experiência colombiana iniciada em 1975, denominado Programa *Escuela Nueva*, e começou a ser implementado no Brasil em 1997. Ambos se assemelham, no sentido de procurar adaptar o currículo escolar às necessidades do campo, pois é entendida como uma estratégia de organização do trabalho dos professores e da escola com classes multisseriadas, ten-

do como objetivo criar condições para estimular a aprendizagem e compreensão da realidade social ao qual o aluno está inserido.

O programa Escola Ativa atrelava-se a uma metodologia em que o espaço escolar deveria ser vivo e dinâmico. Assim sendo, durante as entrevistas, os agentes desta pesquisa reconheceram a contribuição deste Programa de formação para as classes multisseriadas, o qual tinha como finalidade melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para o desenvolvimento prático das competências dos professores. Em relação à estratégia de capacitação adotada, considerando os conteúdos (adaptados ao contexto do campo) e a periodicidade, a professora Kátia, que leciona no 4º e 5º ano, discorre:

Durante as capacitações do programa Escola Ativa, foram realizadas oficinas de português e matemática enfatizando temáticas globais e da comunidade onde a escola está inserida, sempre interagindo com a realidade do campo e isso refletiu de maneira significativa na minha atuação em sala de aula e na aprendizagem dos meus alunos.

Após a desativação do programa Escola Ativa, foram surgindo novas políticas de formação para os professores, como por exemplo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No entanto, a professora Kátia afirma: “Foi neste espaço que conheci as classes multisseriadas e recebi toda capacitação, porém está havendo pouca capacitação e a formação ofertada pelo PNAIC direciona-se somente aos professores que atuam em classes do 1º ao 3º ano”. Sobre isso, a professora Maria de Fátima, que atua do 1º ao 3º ano, versa:

Sim, houve formação para nós professores do campo, porém ultimamente a oferta de formações têm reduzido, devido ao fato de que nós tínhamos o Escola Ativa e ele foi desativado então as formações tenderam a diminuir, mas em contrapartida, nós temos o curso de formação denominado de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que acaba atendendo as necessidades de capacitação docente para o trabalho com as crianças das classes multisseriadas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é o programa de formação afirmado pelos professores como único ofertado atualmente no município. Busca-se, com esse programa, alternativas para sanar o alto índice de analfabetismo e compreender porque tantas crianças concluem o ensino fundamental sem a aquisição das habilidades de escrita e leitura. Em função desse propósito, o documento orientador das ações de formação do PNAIC garante que “é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 01).

Nascimento (2011, p. 47) enfoca que “entender as dificuldades enfrentadas no cotidiano pedagógico como problemas a serem estudados visando buscar possibilidades de solução faz parte do processo de formação permanente do professor”. Na contramão dessa afirmação, as professoras entrevistadas afirmaram, que, no início de sua atuação como docente, desconheciam o modelo de ensino rural que se configura em classes multisseriadas e que não receberam a devida preparação para se inserirem adequadamente nessa realidade.

Quanto aos desafios e as potencialidades do trabalho docente em classes multisseriadas, os professores relataram existir



muitas dificuldades, considerando que os alunos não têm a mesma idade, não estão na mesma série e não têm a mesma maturidade. Há o desafio de comportar várias séries em apenas uma sala, tendo em vista que existem os conteúdos específicos e não sobra tempo para aprofundá-los. Sobre as vantagens do trabalho docente e do processo de ensino aprendizagem em classes multisseriadas, a professora Ana Clara confirma:

As vantagens do trabalho docente nas classes multisseriadas, estão em distribuir a turma em grupos, pois alguns conteúdos são semelhantes, o que contribui na conquista da autonomia do aluno, possa ser que não seja um trabalho ideal, mas nós conseguimos superar as expectativas e alfabetizar as crianças deixando-as no nível das crianças que estão em classes seriadas.

A partir das verbalizações dos professores entrevistados, pode-se perceber que parecem estar conscientes de que os momentos de formação proporcionam valiosas oportunidades de reflexão coletiva sobre a prática adotada pelos(as) professores(as) em classes multisseriadas, bem como sobre as estratégias necessárias para superar as dificuldades do fazer pedagógico, como por exemplo, a formação dos grupos de alunos para trabalhar determinada temática em sala de aula, evidenciando o trabalho coletivo, o que possibilita a autonomia dos alunos por meio de atividades lúdicas e jogos educativos, adaptando-os ao contexto do campo.

Esses espaços formativos oferecem ao(à) professor(a) a possibilidade de refletir sobre sua prática pedagógica, estreitar saberes e tecer conhecimento junto a outros que também partilham da mesma realidade. Nóvoa (1995, p. 26) defende essa perspectiva formativa ao afirmar que “a troca de experiências e a partilha de

saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Nas classes multisseriadas, cada professor(a) defende sua forma de organização do espaço e tempo escolar. Em sua maioria, essa organização vincula-se à rotina construída através da relação professor(a) e estudantes no início do ano letivo. As professoras afirmam que a rotina diária é construída, reformulada e flexível sempre de acordo com as necessidades dos alunos, as turmas são distribuídas em grupos por séries, porém existem momentos em que todos(as) os(as) alunos(as) estão juntos realizando uma só atividade, visto que a temática é discutida para a toda turma. Enfatizam, porém, que o que sofre alteração é a atividade escrita, geralmente direcionada para cada série. A diretora geral do CMEC considera que:

O professor procura usar uma metodologia que venha contemplar a todos, conhecendo o perfil de cada aluno, nível em que está inserido e etc. Ele (o(a) professor(a)) vai criando estratégias e desenvolvendo sua própria metodologia baseado em algumas teorias e metodologias já existentes, o que o leva a conviver com essa realidade, mesmo existindo algumas lacunas nesse aprendizado.

Nóvoa (1995, p. 15) corrobora com essa perspectiva, que apresenta a escola como “um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”. Já Schon (1995, p. 83), ao abordar sobre o processo de reflexão na ação, afirma que “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz”. Pensar sobre a reflexão na ação é uma ação e observação que exige o uso de palavras.

Considerando o exposto, o planejamento é um instrumento orientador das atividades durante o ano letivo e deve ser apresentado como desafiador no processo de interações constantes realizadas no ambiente escolar. Nesse sentido, as professoras das classes multisseriadas apontaram o planejamento como trabalho extenso e a elaboração de atividades construída para as séries distintas a fim de atender às dificuldades atreladas à turma.

Neste sentido, convém que o(a) professor(a) seja formado(a), como cita Imbernón (2006, p. 33), na mudança e para a mudança. A formação tem por objetivo construir um profissional que atue de forma a alterar, variar e mudar e que aja individual ou coletivamente. Espera-se do professor que saiba como, porque e o que deve fazer. É preciso que o profissional docente saiba planejar aulas para facilitar a aprendizagem dos alunos, bem como provocar e instigar a sua participação. Atuando no sistema escolar, ele deve estar preparado para se deparar com situações de conflitos e com os desafios que a sociedade impõe.

Para Freire (1996, p. 39), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Por isso, é preciso que o professor reflita sobre sua prática, sobre seu fazer pedagógico em sala de aula. Para tanto, é necessário ser reflexivo, visando melhorar sua futura prática. Um dos aspectos de um bom professor é aquele que exerce sua prática e reflete, de forma permanente, sobre ela.

Por isso, é necessário haver o fortalecimento e desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às classes multisseriadas, realizar formação continuada aos(as) professores(as) que atuam nesse tipo de modalidade, promovendo discussão acerca das propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados a essas especificidades. Além do mais, deve-se fornecer

materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica adequada a essa realidade.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil considerarmos terminado um trabalho dessa natureza, pois temos a consciência de que a apreensão das concepções que realizamos no momento está constantemente submetida a novas mudanças. O presente trabalho nos fez refletir sobre a insuficiência de políticas educacionais voltadas para esses sujeitos e os seus espaços. Durante as entrevistas e a visita às escolas, constatou-se que elas estão localizadas em comunidades e em povoados distantes da cidade, não dispondo de estrutura física e de condições adequadas de transporte aos(as) alunos(as), ocasionando sérias dificuldades de deslocamento de suas residências até à escola.

Diante disso, os resultados que emergem do discurso dos(as) participantes(as) investigados(as) revelam que já houve oferta de formação e/ou capacitação para os(as) professores(as) que atuam em classes multisseriadas. Durante o período de 2000 a 2015, houve a oferta de cerca de seis formações, cursos e/ou capacitações; essa oferta ocorreu de maneira mais consistente através do programa Escola Ativa, que resultou em conhecimentos específicos junto à temática campo (logo os(as) professores(as), em sua maioria, residem na cidade) e na prática pedagógica. Porém, logo após a desativação do referido programa, a oferta de formação foi reduzida e os programas que o sucederam não tiveram caráter permanente.

As formações, cursos e/ou capacitações têm o objetivo de promover uma atuação significativa nas salas multisseriadas, o que de fato foi confirmado nos discursos dos sujeitos participantes deste estudo. Estes afirmaram que as formações promoveram bons

resultados e que alguns(as) professores(as) se utilizam dos conhecimentos adquiridos nesses momentos de formação até hoje. Por isso, as políticas públicas educacionais devem assegurar adequações no atendimento à escolarização da vida do campo e à realidade vivenciada pelos(as) professores(as) e alunos(as) nas escolas das classes multisseriadas.

## 5 REFERÊNCIAS

ANTONIO, Acilino Clésio; LUCINI, Marizete. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: Processos Históricos e Pedagógicos em Relação. Campinas: Caderno Cedes, vol. 27, n. 72, 2007, p. 177-195.

BRASIL. CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas**

**cas para a formação de educadoras e educadores.** Brasília: SECAD/MEC, 2009.

FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

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

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo: v.35, n.2, 1995, p. 57-63.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de**

**educação do campo.** Brasília, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5).

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação:** uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação (org)**. 2. ed. Porto Editora: Porto/Portugal, 1995. p. 15-33.

SCHON. Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação (org)**. 2. ed. Porto Editora: Porto/Portugal, 1995. p. 77-91.

# UTILIZAÇÃO DE FANPAGES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PROMOÇÃO DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

---

Dianna Paula Pinto Moreira<sup>49</sup>

Samuel de Carvalho Lima<sup>50</sup>

Wigna Thalissa Guerra<sup>51</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A popularização da internet e das redes sociais possibilitou reflexões que inovaram os contextos de ensino-aprendizagem (SILVA; ABREU, 2018). Em relação ao ensino de língua portu-  
gue-

---

49 Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

50 Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

51 Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PO-SENSINO), associação entre UERN, UFRSA e IFRN. Professora de Língua Inglesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.



sa, especificamente, flagramos uma difusão de textos diversos e complexos, resultantes das práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais, através dos multiletramentos. Assim, argumentamos que esses produtos culturais, produzidos pelos cidadãos que participam de uma sociedade em rede, tornem-se objeto de reflexão explícita no contexto de ensino de português.

Nessa senda, este trabalho analisa duas publicações retiradas de *fanpages* da rede social Facebook com o objetivo de demonstrar que seus textos possibilitam tanto a reflexão sobre a língua portuguesa quanto a promoção dos multiletramentos de seus seguidores. Fazemos uma descrição dessas postagens visando a discussão sobre os recursos multimodais que são mobilizados e a possibilidade de uso pedagógico, em aulas de língua portuguesa como língua materna, do texto verbo-visual. Dessa forma, refletimos sobre a importância da utilização desses textos no cotidiano da sala de aula, uma vez que as produções em questão são oriundas das redes sociais, cujo engajamento por nossos alunos tem se demonstrado constante.

Para além desta breve introdução, nosso texto é organizado da seguinte forma: em nossa seção de escolhas teórico-metodológicas, revisamos as teorias sobre gêneros do discurso e multiletramentos, pois norteiam a concepção de ensino de língua portuguesa na Educação Básica. Além disso, delimitamos o nosso corpus de análise. Posteriormente, nossa seção de discussão dos dados confronta as postagens presentes nas *fanpages* com a teoria revisada, salientando suas potencialidades para o ensino da língua mesmo em um contexto presencial. Por fim, em nossas considerações finais, apresentamos as implicações pedagógicas do estudo, as limitações da nossa análise e apontamos possibilidades de continuidade do estudo, tendo em vista o fortalecimento de pesquisas que tragam para a sala de aula presencial o que os nossos alunos já praticam fora dela.

## 2 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Pensar na produção de um texto digital é, antes de tudo, recorrer a um histórico de desenvolvimento tecnológico e transformações sociais advindos da Terceira Revolução Industrial, de meados do século XX, que possibilitaram, segundo alguns historiadores, o desenvolvimento da computação e sua subsequente popularização. Esse fato acabou viabilizando o processo de interação de pessoas e divulgação de conhecimentos mediante a interação verbal que, mediada pela linguagem, é realizada por meio de diversos enunciados (textos), exemplares de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003).

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso consistem em formas infundáveis e de configurações relativamente estáveis dos enunciados que são praticados pelos sujeitos a fim de interagirem em uma sociedade, à medida que utilizam a linguagem, seja ela oral ou escrita. A partir disso, é interessante ressaltar que as transformações sócio históricas que acontecem servem, também, como motivações para o surgimento “natural” desses gêneros, “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Considerando, portanto, a formação do gênero como sendo imprescindível e fundamental para sanar as necessidades comunicacionais dos usuários, é interessante lembrar a questão da computação como sendo transformadora e motivadora para o surgimento de outros gêneros e suportes. Esses, segundo Marcuschi (2003), possibilitam a divulgação e circulação de um gênero, entretanto a sua identificação e separação do próprio gênero não se fazem de forma simples.

Nesse contexto, a popularização de uma rede de dados *online* trouxe consigo mídias digitais que se fazem presentes no cotidiano de todos os agentes sociais, mostrando, assim, diversas possibilidades comunicativas e funcionando, dessa forma, como um suporte para uma série de gêneros discursivos.

Sendo assim, a escola, como um agente formador de cidadãos, tem uma função ante essa realidade rodeada de formações textuais relativamente novas. Esse cuidado recai principalmente junto a disciplina de Língua Portuguesa, que, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p.19), é responsável por encontrar “[...] formas de garantir o aprendizado da leitura e escrita [...]”, tendo em vista que parte considerável dos estudantes presentes no ensino básico não conseguem fazer o uso adequado da linguagem. Isso evidencia uma ponderação pautada na necessidade do estudo, em sala de aula, desses textos que surgem de forma acentuada, podendo ser, dessa maneira, um potencializador no ensinamento da escrita e leitura desses novos textos, bem como são úteis como recurso didático atrativo, pois o aluno poderá estudar criações corriqueiras em seu cotidiano.

Em seguida, discorreremos sobre letramento e o envolvimento docente na formação do aluno que encontra um ambiente escolar repleto de recursos tecnológicos, os quais também proporcionam entraves que ainda não foram sanados.

O processo de letramento, conforme Soares (2004), relaciona-se à interação dos indivíduos para com as produções textuais que fazem parte do cotidiano, problematizando se os indivíduos são capazes de usar adequadamente os recursos da linguagem na vida social e práticas profissionais. Isso, ainda segundo a autora, divergiria da noção tradicional de alfabetização, pautada na codificação e decodificação de símbolos, mostrando, pois, que os conceitos de alfabetização e letramento são diferentes. No entanto, esses dois

conceitos são “interdependentes e indissociáveis” (SOARES, 2004, p.97), à medida que não é possível a criação de determinado texto, em um contexto social específico, sem os conhecimentos sistemáticos da língua adquiridos com a alfabetização.

Dentro do contexto social atual, confere-se a necessidade de refletir sobre os textos que circulam nos ambientes digitais, como *e-mail*, salas de bate-papo, fóruns, *chats*, *blogs*, *posts* etc. Esses textos apresentam características linguísticas peculiares no tocante à mescla da linguagem e, entre outras questões, os diversos níveis de formalidade que podem apresentar. Explicitam, portanto, uma nova compreensão sobre a experiência com os textos ante essas recentes transformações.

Esse aspecto retoma a mais uma afirmativa de Soares (2002), assegurando que existem vários tipos de letramentos e que o computador, contemporaneamente, funciona como um suporte para a produção de leitura e escrita digital, trazendo consideráveis transformações nos processos criativos assim como na relação entre autores, leitores e o texto. Logo, uma pessoa letrada digitalmente possui capacidades não só de produzir textos para serem veiculados em mídias digitais, mas também devem ter a capacidade entender a veracidade de informações encontradas, selecionar criações, desenvolver uma perspectiva crítica acerca dos textos encontrados, além de serem familiarizados com as estruturas e funcionamento dos mecanismos constituintes dos suportes digitais.

O *New London Group* (Grupo de Nova Londres), que reuniu pesquisadores na cidade americana de Nova Londres no final do século XX, questionava o letramento pedagógico que vinha se desenvolvendo na época, o qual desconsiderava toda a possibilidade de diversidade cultural, social e linguística que começava a ser percebida no mundo.

Considerando as mudanças que aconteciam, como transformações culturais e linguísticas e o desenvolvimento da globalização, bem como as diferentes formas de veiculação de textos a partir da internet, o grupo oferece o que denominam a Pedagogia dos Multiletramentos, que passava a considerar as inúmeras formas textuais que emergiram com a internet, bem como as mudanças que começavam a se desenhar no mundo do trabalho, na vida pública e pessoal dos cidadãos, não levando em consideração apenas a questão da alfabetização.

Sendo hoje parte de nossas vidas, a internet pode ser um recurso para o ensino, tornando-se difícil ignorá-la e excluí-la da educação. Com isso, é agora imprescindível que os indivíduos possam se apropriar de letramentos multimodais.

Os multiletramentos vão além do texto escrito, fazendo com que o aluno desenvolva o letramento multimodal e seja capaz de se comunicar e compreender diversas formas de comunicação, fazendo-o refletir criticamente, já que diversos contextos lhe são apresentados, e tornando capaz de agir e modificar esses contextos, bem como ser por eles transformado. É, sem dúvidas, uma forma inovadora de pensar no processo de ensino-aprendizagem.

Entendendo a necessidade e importância dos multiletramentos dos sujeitos, torna-se interessante que as instituições de ensino, sobretudo a disciplina de Língua Portuguesa (o que não interfere que outras especialidades intervenham nessa ponderação de forma interdisciplinar), desenvolva práticas pedagógicas voltadas para o entendimento das questões pertinentes às capacidades supracitadas a fim de tornar o alunado um público que domina e se relaciona adequadamente não só com cordéis, haicais, epopeias, conforme sugerido pelos PCN (BRASIL, 1998), mas também que possa relacionar-se com os textos que circulam em ambientes digitais e com a multiplici-

dade de recursos que a linguagem cotidiana apresenta, tendo em vista que o ambiente escolar é composto por uma diversidade cultural significativa e substancial para a formação individual.

O uso dos textos que circulam em ambientes digitais pode servir como uma possibilidade para o letramento dos sujeitos, visto que a estrutura peculiar que cada texto apresenta pode servir como um instrumento de estudo, como uma forma de estudar as diversas práticas de linguagem na escola.

Há uma série de entraves para a realização do trabalho com textos que circulam em ambientes digitais, porém, nossa intenção, neste momento, é reafirmar que os multiletramentos são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade capaz de relacionar-se harmonicamente com a prática conversacional, de leitura e de escrita nos seus diversos níveis de formalidade assim como uso de diversos suportes, inclusive o computador.

A partir das contribuições que a internet pode oferecer, diante da popularização das redes sociais, esta pesquisa analisa dois textos oriundos das *Fanpages* “Língua Portuguesa” e “Da Língua Portuguesa”, retiradas do *Facebook* e selecionadas devido às possíveis contribuições que os textos poderão oferecer para o estudo da língua. A primeira página possui mais de 1,7 milhões de seguidores, enquanto a segunda apresenta 370 mil, número consideravelmente inferior, entretanto que demonstra a visibilidade expressiva a esse outro espaço virtual.

Nos dois casos, a quantidade de reações positivas (curtidas) nas páginas é superior aos números de seguidores e as postagens, destinadas à língua materna, são frequentes e se apresentam, com exclusividade, como o tema único. Com isso, é percebido que esses espaços são selecionados para a discussão de temáticas referentes à língua.

A seleção dos textos foi feita a partir de alguns fatores. Um dos principais coeficientes de escolha foi o conteúdo levantado pelas postagens, visto que abrangem a Língua Portuguesa em diversas valências, sobretudo a que considera a linguagem como um fator fundamental para o estudo da língua, à medida que pode esclarecer questões referentes às relações interpessoais, intenções e situações comunicativas, desconstruindo o que foi defendido na educação brasileira por anos, quando se era considerada fundamental a codificação e decodificação dos signos linguísticos e o ensino exclusivo de exemplares de gêneros consagrados.

É relevante também apontar que os campos de conhecimentos mostrados nas postagens destacadas levam em consideração, entre vários fatores, a gramática normativa, a multimodalidade da linguagem, a literatura e a interpretação textual. Essa pluralidade de gnosos também foi um fator determinante para a análise dos textos selecionados, já que essas temáticas listadas fazem parte dos componentes programáticos da disciplina de Língua Portuguesa.

As interações no ambiente digital (reações e compartilhamentos) também são fundamentais para os textos da natureza dos escolhidos para este trabalho, visto que são veiculados em uma rede social de grande participação das massas. Entretanto, apesar de alguns dos selecionados terem números expressivos de compartilhamento e curtidas, esse fator não possuiu relativa significância para as escolhas, pois a possibilidade de utilização das composições em sala de aula foi vista como um fator primordial.

### 3 DISCUSSÃO DOS DADOS

É interessante ressaltar a possibilidade de transformar textos em objetos de estudo em sala de aula, ou ainda utilizar o próprio suporte *Facebook* como um ambiente de construção de conhecimento acerca da Língua Portuguesa, pois os textos produzidos possuem funções sociais e uma certa estrutura que deve ser seguida, gerando, dessa forma, um texto que pode ser usado como objeto de reflexão da língua. Para tanto, existem diversas *Fanpages* que podem auxiliar nesse processo. As duas páginas que escolhemos são a “Língua Portuguesa” e “Da Língua Portuguesa”.

Essas *Fanpages*, assim como as demais do *Facebook*, apresentam características que as divergem, a título de exemplo, das páginas pessoais, pois esse segmento é voltado, principalmente para conteúdo (nesse caso, a Língua Portuguesa, questões referentes ao ensino e textos motivacionais), *blogs*, marcas. Não possuem, também, um número limitado de inscritos, o que possibilita a maior divulgação dos conteúdos e interação com os usuários.

As duas páginas utilizam recursos visuais significantes, pois as fotos de capa fazem apelos apreciáveis. A primeira expõe o seu número milionário de curtidas à medida que também mostra os quase sete anos de atividade, apontando, assim, para a credibilidade da página. Enquanto a segunda, de uma forma quase comercial, mostra um *slogan* (Aqui se apende português!) que reafirma a capacidade pedagógica do espaço virtual em questão. Além disso, as páginas mostram aspectos comum desse tipo de ambiente quando apresentam, na parte lateral esquerda, questões como publicações, fotos, vídeos, promoções, entre outros. Por fim, é importante lembrar também que a primeira e a segunda *fanpage* apresentam, respectivamente, notas de avaliação de 4,8 e 4,9 (em uma escala de



0 a 5), reafirmando mais uma vez a qualidade e a aceitação diante dos frequentadores responsáveis por essa classificação.

Para esta pesquisa, foram selecionadas quatro publicações realizadas nos meses de fevereiro, março e abril de 2018, sendo duas de cada página, que abrangem diversos pormenores da linguagem. A partir disso, pensaremos nesses textos como objetos de estudo individual e coletivo, pois são de fácil acesso aos alunos e podem ser usados como procedimentos de ensino pelos docentes, principalmente para a aula de conteúdos mais tradicionais, além, é claro, dos estudos de análise textual.

Segue abaixo a primeira publicação selecionada para análise neste trabalho.

**Figura 1** – Postagem da *fanpage* “DaLíngua Portuguesa” em 1 de abril de 2018



Fonte: Facebook, *fanpage* “DaLíngua Portuguesa”<sup>52</sup>

52 Disponível em: <<https://www.facebook.com/dalinguaportuguesa/photo/s/a.419036331450634.98778.419022991451968/1746966918657562/?type=3&theater>>. Acessado em: 2 abr. 2018.

A publicação supramencionada trata de definições equivocadas da gramática normativa. Apesar de ser pautada em regras que pouco admitem as muitas variações oferecidas pela linguagem, ocupa lugar de destaque no ensino do idioma, visto que é relevante em diversos processos seletivos e produção de textos de natureza formal.

Fora isso, vale ressaltar a concisão do texto verbal que a postagem utiliza, já que está escrito em formato de lista, enumerando cinco aspectos errôneos que foram propagados acerca da gramática normativa. A fala de outrem pode ser percebida a partir das aspas presentes em cada um dos itens, que não apresentam justificativa para as afirmações que são feitas. Logo, entende-se que as afirmações não são verdadeiras, mas não é explicado o porquê. A partir disso, é perceptível a intenção do autor em não desenvolver todas as ponderações feitas, deixando para o próprio interlocutor o caráter de refletir sobre as afirmativas e, caso não sejam entendidas, buscar as explicações.

É interessante salientar que essa provocação também é responsável pela promoção de dimensões do letramento digital, uma vez que a busca de informações pertinentes deve acontecer em outras páginas da *web*, enfatizando mais uma característica do caráter do texto em ambiente digital moderno que reinventa o processo de leitura e a relação com o interlocutor, já que deixa livre para que o interlocutor busque os sentidos que o texto pode oferecer e interaja com eles.

Os aspectos visuais são fundamentais para a análise desse texto e corriqueiros nas postagens de *fanpages*. O uso de cores escuras e claras (marrom, preto, branco e laranja, respectivamente) produz um contraste responsável para a ênfase da mensagem, assim como o uso de letras com diferenças relevantes de tamanho, chamando a atenção do interlocutor para o conteúdo que será

discutido na produção digital. Esses aspectos, junto a um título com apelo à curiosidade (Pequenas mentiras que sempre nos contaram sobre a Língua Portuguesa) que tenta “desmascarar” inverdades que foram ditas de forma recorrentes acerca de elementos linguísticos – possivelmente ainda acreditadas por alguns – podem levar o leitor a usar o texto como um objeto de reflexão da língua. Quanto ao conteúdo do texto, podemos destacar, respectivamente, elementos de coesão textual, regência, fonética, concordância e o processo em si de criação de um texto. Todos ligados a gramática normativa, suas prescrições e a relação com o texto.

Assim, relacionando todos esses conhecimentos, concluímos que é possível trabalhar esse texto durante uma aula de Língua Portuguesa mediante a exposição da própria postagem como maneira que possa reconhecê-la mediante a sua estrutura, despertando os conhecimentos do alunado acerca do texto e as possíveis relações que eles fariam em uma perspectiva social cotidiana. Essa opção cria, assim, uma estratégia para trabalhar os conteúdos gramaticais acima citados, e torna o texto uma alternativa para proporcionar, entre as várias possibilidades, o desenvolvimento dos vários conhecimentos, relacionados aos recursos textuais (relação da linguagem multimodal no texto, as gramáticas que o compõem), levando o aluno a refletir criticamente e fazendo-o se apropriar de formas diversas de veiculação de textos disponíveis online.

Dando continuidade as análises, apresentaremos um texto que possuiu significativa representação no próprio *Facebook* devido aos mais de 1800 compartilhamentos nessa mesma rede social:

**Figura 2** - Publicação feita pela fanpage “Língua Portuguesa”



Fonte: *Facebook, fanpage* “Língua Portuguesa”<sup>53</sup>

A página do *Facebook* responsável por essa publicação tem um teor voltado para a reflexão da Língua Portuguesa, trazendo não só conteúdos gramaticais, mas também textos motivadores e que estabelecem a importância do estudo para a formação intelectual dos usuários da língua. O texto acima exposto trata acerca da ortografia da palavra “jeito”, destacando que ela deve ser feita com “j” e não com “g” a partir de um enunciado simples que assegura: “o melhor jeito de divulgarmos a grafia correta da palavra em destaque é compartilhando essa imagem”.

Considerando que o objetivo do texto seria instrucional, auxiliando os usuários da linguagem escrita a não cometerem mais essa troca (da letra “j” pela “g” no vocábulo “jeito”), uma questão

53 Disponível em: <<https://www.facebook.com/linguaportuguesa07/photo/s/a.271773609503284.88234.271668552847123/2358358600844764/?type=3&theater>>. Acessado em: 02 abr. 2018.

pode ser levantada acerca do meio de vinculação desse texto, pois muitos usuários acreditam que as redes sociais são locais em que a grafia das palavras é livre e que não se deve respeitar as prescrições que a ortografia determina.

Essa confusão talvez seja motivada pelas peculiaridades que a linguagem, em meios digitais, apresenta, visto que recorre principalmente a abreviações e recursos visuais como emojis (ideogramas que auxiliam na construção da mensagem). Contudo, esses aspectos são motivados principalmente pela necessidade de comunicação rápida que situações informais solicitam, não isentando, dessa forma, a necessidade do cumprimento das regras ortográficas. Esses equívocos são gerados pela falta de letramento digital dos usuários e podem comprometer o enunciado de uma mensagem e, conseqüentemente, o processo de comunicação.

Não diferente dos demais textos vinculados às redes sociais, Céu Marques, desenvolvedora da *fanpage* “Língua Portuguesa”, faz uso também de recursos visuais. Nesse caso, uma letra “j”, bem maior que as demais, e uma seta em vermelho indicam a letra adequada para a palavra. Essa estratégia age em conjunto com a frase da publicação, sugerindo que a postagem deve ser propagada como uma maneira prescritiva de indicar a adequação gramatical ortográfica em questão ao passo que divulga a própria *fanpage* através do recurso do compartilhamento.

Por conseguinte, esse mecanismo de propagação auxiliaria no ensino de língua vernácula à proporção que possibilita o contato individual com uma das recomendações de ordem ortográfica propostas pela Gramática Normativa. Essa, por seu lado, também poderia ser vista na análise coletiva desse texto digital, caso fosse um objeto de estudo em sala de aula. Assim, as implicações referentes aos recursos visuais, a forma de escritura,

o conteúdo produzido pela postagem e a estratégia de divulgação proposto pela autora seriam discutidos com os estudantes como uma maneira de entender a criação do texto em si e a sua proposta para a coletividade.

A terceira postagem a ser considerada neste trabalho foi disponibilizada pela página da “Língua Portuguesa”:

**Figura 3** – Publicação da página Língua Portuguesa



Fonte: Facebook, fanpage “Língua Portuguesa”<sup>54</sup>

O texto acima insufla conhecimentos que divergem dos conteúdos gramaticais das produções já mostradas, pois apega-se principalmente à dificuldade de interpretação de texto que alguns sujeitos possuem.

<sup>54</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/pg/linguaportuguesa07/posts/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/linguaportuguesa07/posts/?ref=page_internal)> Acessado em: 02 abr. 2018.

A postagem apresenta um título destacado do restante do texto e promete discorrer sobre “A interpretação de texto nos dias de hoje” sem revelar aspectos positivos ou negativos acerca dessa temática e servindo como um dos poucos recursos visuais utilizados. Em seguida, é apresentado um anúncio simples de venda de bolo que mostra informações básicas como o nome do vendedor, objeto, horário e local de venda, além do valor das fatias e um telefone para um possível contato.

Após a explanação primária do anúncio uma série de perguntas são lançadas, por possíveis interlocutores da mensagem, sendo que todas elas já possuem a resposta presente no texto do anúncio. Esse evento revela que os leitores (acreditamos, também, que se o texto fosse apenas ouvido as mesmas perguntas seriam feitas) não conseguiram compreender as informações básicas de um enunciado simples. O mesmo aconteceria se tratássemos de produções mais complexas, escancarando, portanto, uma problemática recorrente e preocupante.

Essa adversidade é motivada também pela ineficiência do ensino de uma Língua Portuguesa que, até recentemente era ligado ao aprendizado de gramática como uma forma de escrever e falar bem. No entanto, isso começou a ser repensado a partir do entendimento das práticas, tanto de leitura quanto de escrita, possibilitando assim o desenvolvimento de um indivíduo letrado que é capaz de se relacionar com as diversas produções textuais, como enfatiza Soares (2002) ao falar sobre vários tipos de letramentos. Nesse sentido, a observação das especificidades de vários textos, como a própria postagem, torna-se uma metodologia para o estudo da gramática normativa e demais elementos composicionais do texto, como conteúdo, intenção do autor, linguagem. Entretanto, a autora ainda afirma que isso não deve ser feito de forma aleatória

e deve partir da escolha e do discernimento de quais propriedades podem ser relevantes para o alunado do ensino básico.

Uma sugestão para o estudo do texto na escola, tentando amenizar o tipo de problema que foi exposto na publicação, é dada por Barbosa (2010, p.163), que assegura:

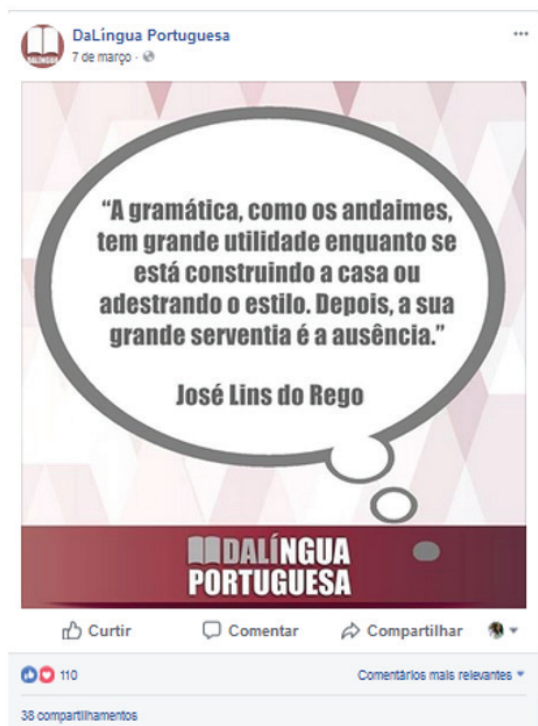
Os gêneros do discurso passam a ser considerados um dos objetos de ensino, *articuladores* de conteúdos, habilidades e procedimentos inerentes compreensão e produção de textos orais e escritos que precisam ser aprendidos e/ou desenvolvidos.

Nesse sentido, a observação das especificidades de vários textos, como a própria postagem, torna-se uma metodologia para o estudo da gramática normativa e demais elementos composicionais do texto, como conteúdo, intenção do produtor e linguagem. Entretanto, a autora ainda afirma que isso não deve ser feito de forma aleatória e deve partir da escolha e do discernimento de quais propriedades podem ser relevantes para o alunado do ensino básico.

Dando continuidade, iremos expor a quarta e última postagem deste trabalho:



**Figura 4** - Reflexão sobre a Gramática feita pelo escritor José Lins do Rego



Fonte: Facebook, *fanpage* "DaLíngua Portuguesa"<sup>55</sup>

Esse texto, ao destacar um dos dizeres, que segundo os desenvolvedores da *fanpage* DaLíngua Portuguesa, é do autor Moderno José Lins do Rego, aponta para mais uma das características que os textos das redes sociais possuem ao fazer referência ao seu aspecto reflexivo. Nesse caso, o assunto levantado é acerca da relevância da gramática normativa para a produção de texto. Ainda

55 Disponível em: <<https://www.facebook.com/dalinguaportuguesa/photo/s/a.419036331450634.98778.419022991451968/1723250174362570/?type=3&theater>>. Acessado em: 02 abr. 2018.

sobre citação, é usada uma metáfora para relacionar a gramática em questão a um andaime utilizado na construção civil; nesse caso, ele afirma que os dois elementos servem, apenas, para a sustentação dos seus fins.

Essa asseveração trata, ainda, com certa delicadeza, a relação, já discutida nesse trabalho, entre a gramática e a produção de texto, pois elas são mostradas como necessidades das criações linguísticas e não separadas, sendo a gramática normativa detentora do que é certo e errado, como equivocadamente foi defendido por um certo tempo.

Quanto aos aspectos não verbais, a postagem acima utiliza um balão que representa o pensamento, frequentemente usados em textos com histórias em quadrinhos, charges, entre outros textos dessa natureza, a fim de sugerir o caráter reflexivo da mensagem. Abaixo do balão, ainda no espaço a citação, é vista a marca de identificação da página. Esse recurso, comum em postagens de natureza virtual, serve como marca de identificação da página e assegura a divulgação da página da postagem caso o texto exposto seja compartilhado pelos frequentadores.

A divulgação desse texto, assim como o da postagem anterior, é fundamental para expor uma perspectiva textual diferente da que percebemos nas duas primeiras postagens apresentadas. Isso acontece porque as últimas publicações expostas funcionam como um mecanismo para refletir acerca do processo de produção, quase como uma metalinguagem. Já as duas primeiras amostragens possuem um viés mais instrucional que se fundamenta na tentativa de “transmitir” os preceitos defendidos pela gramática normativa e, como já visto, essenciais para as produções cotidianas em diversas situações.

Quanto à utilização, na aula de língua materna, essa produção poderia funcionar como um mecanismo para a análise tex-

tual, no qual seriam tratados aspectos construtivistas -relevantes a gramática normativa - e questões referentes às postagens no que concerne a intenção do autor, linguagem usada, meio de divulgação, a fim de trabalhar, posteriormente, a produção desse texto.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos a utilização de publicações disponibilizadas em *fanpages* como um recurso para as aulas de língua materna, estamos atendendo a uma necessidade mencionada pelos PCN (BRASIL, 1998), os quais determinam que a utilização da linguagem – em suas diversas modalidades – deve ser um recurso didático para que o próprio aluno possa manuseá-la adequadamente. Esse preceito entra em consonância com os processos de letramento fundamentais para a relação harmônica do indivíduo com as produções textuais do cotidiano.

O letramento digital que permite a relação com os textos em ambiente digital em questão, assim como os diversos outros que são encontrados nas redes sociais, é basilar para o desenvolvimento do caráter crítico dos usuários da língua, visto que o referido processo não só preocupa-se apenas com a decodificação da mensagem que está posta na publicação como também com aspectos referentes ao desenvolvimento de um caráter crítico, que tente entender a validade do texto, assim como as questões de comportamento e estruturação dos textos em ambientes digitais.

As implicações pedagógicas de nosso trabalho refletem-se na nossa argumentação de que não cabe ao professor de língua portuguesa o julgamento de valor das práticas sociais de leitura e escrita de nossos alunos. O papel do professor é levar o aluno a refletir sobre suas práticas sociais, promovendo os multiletramentos

de forma crítica e consciente. Ao invés de condenar o constante acesso dos nossos alunos às redes sociais, o professor pode transformar os produtos culturais elaborados pelas fanpages em objetos de ensino de língua de forma explícita.

Uma das limitações da nossa pesquisa diz respeito ao seu escopo, que foi restrito. A nossa análise foi realizada em apenas 4 postagens. Muito embora tenha cumprido a tarefa de evidenciar tanto as possibilidades de analisar essas postagens quanto as possibilidades de utilizá-las em contextos de ensino-aprendizagem, cabe, posteriormente, analisarmos mais dados, pois acreditamos que possam ser flagradas outras configurações e possibilidades de uso pedagógico.

Além disso, cabe a reflexão sobre levar a teoria à empiria. O desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, de modo a trabalhar os textos analisados com os alunos em contexto de sala de aula presencial, coletando dados de forma sistemática que comprovem as potencialidades evidenciadas em nosso estudo, ou não, constitui-se uma possibilidade de continuidade.

## 5 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais.

**DLVC**, João Pessoa, v.1, n.1, p. 12-34, out. 2003.

SILVA, F. V.; ABREU, K. F. (org.). **O império do digital**: teoria, análise e ensino. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dezembro 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, p. 96 -100, fevereiro de 2004.

ROJO, R. H. R. Multiletramentos na Escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.) **Pedagogia do Multiletramentos**: Diversidade Cultural e de Linguagens na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

# PARA ALÉM "DAS ORGANIZADAS E DOS INTELIGENTES": UM ESTUDO SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

Luana Thainá Dantas Alves Cardoso<sup>56</sup>

Francisca Gomes Torres Filha<sup>57</sup>

Maria da Conceição Dantas Moura<sup>58</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A nova conjuntura educacional, em especial no ensino infantil, passou por diversas adaptações e modelos que buscaram melhorar ainda mais a qualidade no ensino e aprendizagem da

---

56 Licenciada em Pedagogia (UERN) e professora da rede Municipal de Educação de Mossoró. Especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró).

57 Licenciada em Ciências Sociais (UERN), mestre Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN) e professora do IFRN/Mossoró. Doutora pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Portugal.

58 Bacharela em Ciências Sociais (UERN), mestra em ciências Sociais (UFRN), doutoranda em Ciências Sociais (UFRN). Coordenadora do Centro Feminista 8 de Março, em Mossoró-RN.

criança. Nesse sentido, diversos temas e assuntos foram e são debatidos dentro do ambiente escolar infantil, dentre eles a discussão de gênero e sua prática como uma importante ferramenta pedagógica.

As questões de gênero incitam debates tanto no campo educacional como social. Desse modo, a escola deve propiciar um cenário capaz de identificar e analisar essa realidade.

A escola, sobremaneira na educação infantil, é um ambiente de construção, socialização e conhecimento, por isso tem um importante papel na formação das crianças. Portanto, deve atuar orientando seus alunos e alunas, sem se omitir e sem se distanciar da realidade do educando, uma vez que as questões de gênero não estão interligadas somente ao campo biológico, mas envolvem dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas.

Nesse sentido, o professor ou a professora necessita compreender as desigualdades de gênero, organizando sua prática pedagógica no sentido de contemplar as questões do tema e trabalhar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, funcionando como mediador do conhecimento na perspectiva de desnaturalizar as relações desiguais de gênero.

Ao professor, cabe trabalhar conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve: “São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação” (BRASIL, 1998, p. 41).

Diante disso, a pesquisa busca responder a seguinte indagação: como a escola deve abordar gênero, sua inclusão como mecanismo pedagógico e como o professor deve trabalhar esse conteúdo em sala de aula? Dessa forma, este artigo se constitui como um estudo sobre gênero na educação, tendo a prática pedagógica dos professores da Unidade de Educação Infantil Viver e Aprender, no Município de Mossoró-RN, como lócus da pesquisa.

Iniciou-se o trabalho fazendo uma pesquisa bibliográfica envolvendo autores conhecedores do assunto, dando o suporte teórico necessário para a abordagem do tema proposto, como: Kergoart (2009), Scott (1990), Machado (1988), Carvalho (2001), Patrício (2008), entre outros que também foram incluídos e discutidos para a elucidação do problema.

A pesquisa de campo se concentrou na observação da sala de aula na unidade de educação infantil estudada, junto aos professores. Aplicou-se um questionário com perguntas referentes a gênero, educação, e a como os professores trabalham esse tema em sala de aula.

O objetivo deste artigo é identificar o conceito de gênero como ferramenta educacional na educação infantil, tendo o professor como mediador nessa ação ou prática pedagógica. O artigo estrutura-se em três partes, mantendo uma inter-relação da seguinte forma: na primeira parte, aborda-se gênero como categoria de análise; no item seguinte, destaca-se a relevância de gênero na prática pedagógica; e, por último, apresenta-se e discute-se a pesquisa de campo realizada na unidade de educação infantil Viver e Aprender, localizada no Município de Mossoró-RN.

Com a pesquisa, foi possível verificar que a grande maioria das docentes está preparada para discutir e contribuir com



os educandos na construção de práticas e comportamento não sexista<sup>59</sup>.

## 2 GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Ao longo do tempo, o gênero passou a ser uma terminologia fundamental no contexto social. Em síntese, a sua construção tem como princípio compreender as relações estabelecidas entre homens e mulheres, de modo que cada um tem seu papel na sociedade e há relações de poder estabelecidas entre ambos.

As relações sociais estabelecidas no processo histórico permitiram que diferenças biológicas fossem utilizadas para justificar relações desiguais de gênero existentes na sociedade, as quais projetam uma realidade de que os homens sempre ocuparam os espaços de poder e de tomadas de decisão para que as mulheres, por sua vez, permanecessem em espaços socialmente de menor valor, na invisibilidade social. Portanto, as relações de gêneros não são biologicamente determinadas, mas sim resultado das relações sociais estabelecidas. Vejamos o que diz Machado (1988, p. 1):

A generalização do uso do conceito de gênero no campo intelectual anglo-saxônico, nos saberes disciplinares da sociologia, antropologia, história, literatura, filosofia e psicologia, ocorrida nos anos oitenta e noventa

---

59 O sexismo é o preconceito relacionado ao sexo. Está presente nos ambientes familiares e escolares, por meio de atitudes como a linguagem, nos livros, nos gestos, que de maneira muito singular acabam por distanciar meninas e meninos, reforçando as diferenças e desfavorecendo a igualdade de gêneros. Portanto, as práticas não sexistas são práticas que não restringem com quem meninas e meninos devem brincar, quais brincadeiras e brinquedos são adequados para cada um, é uma prática que não faz distinção de gênero, ou seja, são aqueles indivíduos que vão além do pré-determinado, reagindo aos modelos impostos pela sociedade, contribuindo para uma educação não sexista (LOURO, 1997).

trouxe consigo o compartilhamento da radicalização da ideia da desnaturalização biológica das categorias de homem e mulher e da radicalização da simbólica (entende-se aqui a natureza da dimensão social e cultural) das noções de feminino e masculino.

Assim, é interessante destacar que as discussões de gênero são variadas e múltiplas e os vieses para sua discussão são de diferentes vertentes teóricas. Quando nos detemos a debater sobre a participação das mulheres enquanto sujeito político, vamos perceber que a partir da década de 1970 se tem mais ênfase nos estudos acadêmicos que, na sua grande maioria, eram incentivados pelo movimento feminista.

Gênero passa, assim, a se caracterizar como uma manifestação social nos indivíduos. De certo modo, a categoria gênero está interligada ao local onde o indivíduo se encontra, em sua cultura. Assim sendo, a categoria é compreendida como uma ferramenta constitutiva das relações sociais, baseando-se nas diferenças entre homens e mulheres, que a partir da socialização, tornam-se relações de poder e nas desigualdades oriundas dessas relações (SCOTT, 1990).

Em outras palavras, o conceito de gênero é definido na visão de Jurkiewicz (2017, p. 1) como: “(...) o sexo social definido, ou seja, gênero não é sinônimo de sexo. Enquanto o sexo é biológico, o gênero é construído historicamente, culturalmente e socialmente”.

A propósito, as relações de gênero não são fixas, tendo em vista que estão sempre em tensão, de modo que homens e mulheres no âmbito social estão em constante mudança de posições. Com isso, suas identidades são construídas com maior intensidade social, a partir do modo em que ocorre um movimento de desnaturalização das relações (PATRÍCIO, 2008).

Nos ambientes familiares, é corriqueiro que os meninos fiquem em casa assistindo televisão, enquanto as meninas vão “ajudar” as mães nos afazeres domésticos. Essas atitudes ainda hoje permanecem no processo de educação das crianças e se reproduzem por meio das atribuições sociais dos papéis masculino e feminino. Em suma, são esses aspectos e muitos outros que são estabelecidos pela sociedade que os estudos de gênero vêm questionando.

Sobre as tarefas assumidas por meninos e meninas no âmbito doméstico, Kergoat (2009) afirma que o trabalho da reprodução, o doméstico e os cuidados são essenciais nos processos de produção e reprodução da vida. Porém, o valor social é atribuído, primordialmente, às tarefas do mundo produtivo, ou seja, às tarefas consideradas masculinas. Dessa forma, o atual estágio da sociedade segue dividindo e hierarquizando as atividades de homens e mulheres. De um lado, há as atividades relacionadas ao atual modelo de desenvolvimento, voltado para o crescimento econômico (de forte valor social); por outro lado, há atividades com menor valor social, por serem consideradas como um não-trabalho, tais como: as tarefas domésticas, o cuidado com as pessoas e as atividades de reprodução da vida humana.

No tocante ao ambiente escolar, as práticas sociais advindas da socialização ocorrem com frequência. São atitudes comuns dos professores organizarem, intencionalmente ou não, filas somente das meninas e outra só dos meninos, reforçando a ideia de que meninos só devem estar com meninos e meninas somente com meninas.

Linda Nicholson afirma que “a denominação homem e mulher leva a rotulação de algumas características comuns, com alguns efeitos comuns” (NICHOLSON, 1999, p. 21). A autora considera que a rotulação, principalmente das mulheres, não surge de uma realidade qualquer, mas são históricas, culturais e políticas.

Tem sido recorrentes os debates sobre as questões de gênero no sentido de desmistificar, desnaturalizar o que é ser homem e mulher na sociedade, fazendo com que essa visão sobre a mulher seja desnaturalizada, buscando discutir a divisão sexual do trabalho e a construção de novas socializações, capazes de provocar oportunidades para que mulheres e homens possam dividir os mesmos lugares profissionais, sociais, políticos e pessoais. Embora haja esse debate acerca do assunto, ainda existe uma divisão sexual do trabalho que divide e hierarquiza as atividades feitas por homens e mulheres, atribuindo um valor social maior às tarefas masculinas (produção, da vida pública, do mercado) e um menor valor social às atividades ditas femininas (trabalho doméstico, do cuidado e da reprodução).

É necessário que atitudes sejam questionadas para que homens e mulheres sejam tratados de maneira igual. Então, pode ser construída, também no ambiente escolar, a desnaturalização das relações de gênero.

A identidade de gênero não passa pela determinação biológica, é fluída e socialmente construída. É interessante destacar que foi a partir do questionamento dessas desigualdades e da falta de direitos que as feministas iniciaram suas próprias teorias. Assim, obteve-se maior respaldo científico e político para as teorias feministas. A partir desses espaços, os debates sobre gênero foram crescendo, estabelecendo-se como uma vasta categoria de análise. A palavra gênero começou a ser utilizada pelas feministas como uma forma de elucidar e redefinir a relação entre os sexos<sup>60</sup>.

---

60 É importante ressaltar que em algumas autoras como Kergoat e Hirata, entre outras das tradições europeias, o conceito utilizado para debater as relações entre homens e mulheres é de reações sociais de sexo e não a categoria Gênero, como utilizada por Scott e muitas outras de influência estadunidense.

Scott (1990) elenca quatro dimensões fundamentais para compreender a categoria gênero como um conceito de análise, a saber: (I) os símbolos culturais que se referem a representações simbólicas, como a própria autora cita, as figuras religiosas de Eva e Maria; (II) as normas religiosas, políticas, científicas e educacionais, que oferecem conceituação do feminino e do masculino; (III) a educação e o sistema político; e (IV) a identidade subjetiva que deve ser compreendida na sua construção histórica e relacionada com as atividades, organizações e representações sociais. Essas quatro dimensões se fazem presentes no que Scott (1990) define como gênero. A autora ainda observa que essas dimensões se articulam, porém não agem ao mesmo tempo e nem são apenas reflexões um do outro.

Em um segundo momento de seus escritos, Scott (1990, p. 16-17) apresenta o conceito de gênero como primeiro modo de significar as relações de poder. Para a autora, gênero é:

(...) um primeiro campo no seio do qual ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. (...) o gênero é então um meio de codificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando as (os) historiadoras (es) buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas (eles) começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política.

Segundo sua afirmação, gênero é a primeira forma de significar as relações de poder, portanto, é fundamental para compreender como estas relações se estabelecem socialmente e fazem parte da construção social do masculino e feminino. As relações de poder estão mergulhadas e permeiam as relações de gênero; não se consegue apreender relações de gênero sem especificar como o poder se constitui nelas; isso não quer dizer que gênero seja o único campo de existência do poder, mas é um espaço que possibilita o entendimento da organização da vida social.

Assim como o termo gênero é mais utilizado pelas feministas anglo-saxônicas, o termo divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo é utilizado pelas feministas europeias, mais notadamente, pelas francesas. O conceito de divisão sexual do trabalho é, também, considerado estruturante nas relações sociais e, por sua vez, condicionante das relações de poder entre homens e mulheres. É um elemento que também possibilita a compreensão da organização da vida social. Segundo Kergoat (2009), a separação e a hierarquização são os dois princípios que constituem a divisão sexual do trabalho. A socialização dos homens e das mulheres é determinada por uma divisão estabelecida em função dos sexos, definindo responsabilidades distintas a serem desempenhadas por homens e mulheres na esfera da produção e na esfera da reprodução.

Sobre esse assunto, Kergoat (2009, p. 56) define que:

Divisão sexual do trabalho e a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo: essa forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por característica a distinção prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social.

Os dois princípios da divisão sexual do trabalho, em especial o da hierarquia, afetam diretamente a autonomia das mulheres, na cidade e especialmente no campo, onde a falta de atuação do Estado é ainda maior.

Voltando ao termo gênero, este indica uma forte rejeição ao determinismo biológico, em relação à utilização dos termos como “sexo” ou diferença sexual, que podem funcionar como um “denominador comum para várias formas de subordinação, fundamentadas no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior” (SCOTT, 1989, p. 8, tradução livre). A autora ainda coloca que:

No seu uso descritivo o “gênero” é, portanto, um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres. O “gênero” é um novo tema, novo campo de pesquisas históricas, mas ele não tem a força de análise suficiente para interrogar (e mudar) os paradigmas históricos existentes.

Não se consegue mudar os paradigmas históricos existentes, porém surgem novos paradigmas, para questionar essas desigualdades anteriores. As feministas estadunidenses fizeram isso e começaram a utilizar o termo gênero para ressaltar o modo social das distinções relacionadas ao sexo, repudiando o determinismo biológico e enfatizando os aspectos relacionais, principalmente por compreenderem que homens e mulheres são entendidos em termos recíprocos (SCOTT, 1995).

Com esse histórico do conceito, podemos destacar que a produção teórica em relação ao tema gênero teve início no pós 68, sendo as feministas as principais autoras, uma vez que até antes daquele momento as ciências sociais não priorizavam os estudos des-

sa temática. Foi a partir deste momento que os conceitos forjados dentro dos movimentos feministas foram agrupados nos espaços acadêmicos (PATRÍCIO, 2008).

Vale salientar que os estudos de gênero não abarcam somente a subalternidade da mulher, mas permitem incluir todas as vivências a que são reprimidos os sujeitos, assim como também questionar as desigualdades existentes nas relações concretas ou simbólicas.

Um exemplo concreto, no contexto escolar ou ambiente familiar, é quando se reprimem as crianças escolhendo com que devem brincar, quais cores podem gostar, tolhendo seus desejos. Esses preconceitos são simbólicos, pois já estão intrincados na cultura dos sujeitos de modo naturalizado.

Assim, se faz necessário romper com essas atitudes. É preciso pensar antes de escolher pelo outro, refletir quais homens e mulheres estamos formando, uma vez que, por exemplo, se a vida da mulher mudou, se ela saiu para o mercado de trabalho, por que muitas vezes as atribuições domésticas são de responsabilidade somente dela?

Esses são alguns dos exemplos que precisamos romper, e a escola tem um papel relevante nesta desnaturalização e rompimentos de paradigmas e construção de novos. Portanto, necessitamos mudar a maneira como são postas as relações de poder entre os sujeitos nos diferentes espaços da sociedade, com um olhar cada vez mais apurado para a complexidade da teoria de gênero. Cabe ressaltar ainda que os aspectos históricos que estão imbricados nessa relação precisam ser redefinidos, rompendo com a visão que paralisa as diferenças, silenciando os discursos que ficam à margem do que se estabelece como padrão.

A incorporação do conceito de gênero na prática pedagó-



gica escolar é uma ferramenta importante para a desnaturalização e construção de novos paradigmas. É nessa perspectiva que se debate o tópico seguinte.

### 3 GÊNERO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Neste tópico, será apresentada a importância de pesquisar as relações de gênero nas práticas escolares. Como a escola é um espaço habitado por uma diversidade de alunos e alunas, com subjetividades diferentes e identidades diversas, é importante trazer discussões sobre gênero nesse contexto, para que possamos romper com os estereótipos existentes nesses espaços.

Os dados nacionais deixam explícita a diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas no ensino fundamental e médio e que estão inter-relacionadas com a socialização de acordo com a imposição social do que é ser homem e o que é ser mulher na sociedade: Os índices de evasão e repetência acontecem em sua grande maioria com meninos. Já com as meninas, ocorrem os chamados preconceitos dentro da escola, em alguns casos enfatizando a inteligência dos meninos, enquanto chama atenção, para meninas, o seu bom comportamento (CARVALHO, 2001).

Carvalho (2001), inclusive, faz uma pesquisa intitulada de “Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas”. Nessa pesquisa, ela entrevistou duas professoras e procurou identificar e avaliar as atitudes que os professores tinham em relação ao masculino e ao feminino, e se isso interferia em seu julgamento e avaliações. Então, percebeu que as professoras faziam uma diferenciação entre meninos e meninas (CARVALHO, 2001).

A autora destaca que os professores caracterizam as meninas como responsáveis, caprichosas, porém pouco inteligentes. Já os meninos eram caracterizados como desorganizados, bagunceiros, que não prestam atenção na aula, mas bastante inteligentes. Se os cadernos das meninas fossem sem florezinhas, desenhos coloridos, as professoras acabavam caracterizando como desorganizados, como se fossem de meninos (CARVALHO, 2001).

Em síntese, a pesquisa caracteriza o comportamento do aluno e da aluna em sala de aula, baseado no que a sociedade espera do ser homem e do ser mulher. A partir desta observação, começam a traçar a sexualidade do aluno na sala de aula. Ademais, um fato histórico se faz relevante para compreender a trajetória das mulheres na educação formal: é que a educação do Brasil, nesse contexto, coincide com a história da discriminação de gênero. Segundo Patrício (2008, p. 2):

A formação da sociedade brasileira, marcada pelo patriarcalismo (aqui caracterizado como uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres), pelo autoritarismo e pela influência direta da igreja católica, reflete diretamente a constituição da educação formal no país, com total exclusão das mulheres.

Nesse período, as mulheres eram impedidas de frequentarem as escolas para sua alfabetização e letramento. Em seguida, surgiram as escolas distintas para homens e mulheres com conteúdos distintos, para que cada um ocupasse um espaço e um papel social específico. Às mulheres, eram atribuídas a educação para serem boas donas de casa, esposas, mães e professoras. Aos homens, bons advogados e bons médicos.

Até a entrada das mulheres na educação formal, ocor-

reram mudanças, tanto pelo processo de ampliação do acesso à educação quanto pela inclusão de diversos temas transversais no currículo escolar, ou mesmo pela diversidade de teorização sobre o processo educacional e a educação formal.

A partir de 1990, foram implantadas as políticas neoliberais na educação. Também nesse período, surgiram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN.

Patrício (2008) afirma que a LDB veio com o objetivo de eliminar as desigualdades no âmbito do direito igualitário à educação, bem como a tolerância. No entanto, a tolerância, em conformidade com a nova LDB, parte de uma atitude bondosa dos sujeitos superiores para com os inferiores, e isso dificulta a construção de sujeitos.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), surgem com a finalidade de solucionar parte dos problemas educacionais. A referência à categoria gênero se dá de maneira mais clara, partindo dos movimentos sociais, bem como às questões étnico-raciais, meio ambiente, pluralidade cultural e educação sexual.

Nesse aspecto, os PCNs caracterizam-se como um aporte legislativo que o docente tem para tratar dessas questões em sua prática. Trazer essas temáticas para um documento legal tem por finalidade nortear sua prática para que possa promover a inclusão no contexto pedagógico da sala de aula e de todos os lugares que permeiam a vivência na escola. No Plano Nacional de Educação (PNE), pode-se observar uma referência ao gênero, mas de maneira bastante tímida. O referido plano é norteadado pela nossa Constituição Federal quando faz menção à igualdade de direitos, sem distinção de raça, cor, idade ou sexo – percebe-se que o gênero surge com mais clareza. Os tópicos que tratam do Ensino Funda-

mental, no momento que tratam da avaliação do livro didático, trazem como critério a abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios (BRASIL, 2002).

As escolas eram vistas apenas como um ambiente de ensino e aprendizagem, onde o papel e função do professor era apenas ensinar os conteúdos em sala de aula. Já em relação às famílias, apenas educavam os seus filhos conforme o que estabelecia a igreja católica. Ainda nesta mesma linha, Santos (2008, p.11) destaca a seguir:

Antigamente, a escola era vista como o único local onde o processo ensino-aprendizagem desenvolvia, e o papel do docente era de extrema importância, uma vez que era o responsável no ato de ensinar. As obrigações relacionadas ao ensino eram dos professores e as obrigações relacionadas à educação eram da família, a partir das normas e valores estabelecidos pela igreja.

Nos dias atuais, as reivindicações das mulheres são destinadas não mais pelas escolas diferenciadas e nem pelo acesso igualitário à escola pelos sexos, mas por políticas públicas que consideram a desigualdade de gênero que existem nos currículos ocultos das escolas, nos materiais didáticos, na temática de gênero, entre outros.

Desse modo, percebe-se o quanto são relevantes os estudos sobre gênero na prática pedagógica, para instigar os docentes a não utilizarem estereótipos, uma vez que essa prática ocorre devido à cultura na qual estamos inseridos, que nos faz ter esses preconceitos intrincados. Cabe a nós trazeremos pesquisas e discussões para que esses paradigmas possam ser rompidos.

Em relação à nossa cultura, Galinkin e Bertoni (2014, p. 26) ressaltam os lugares e vivências que também trazem preconceitos:

Um aspecto que se deve levar em conta são as outras formas de educação ou de socialização que ocorrem na família, na mídia, nos grupos de amigos, nas redes sociais, nos jogos eletrônicos, nos quais modelos de masculinidade e feminilidade são expostos e preconceitos reforçados, contribuindo para a permanência de ideias estereotipadas e comportamentos que discriminam, excluem e, muitas vezes, violentam, a exemplo do bullying nas escolas, do assédio moral e sexual no trabalho, da violência contra a mulher, da violência doméstica.

Nas escolas públicas, existem programas do governo com intuito de combater a intolerância, discriminação e a violência contra as inorias. Eles são importantes para diminuir os sentimentos de sofrimento dessas vítimas, mas esses programas ainda não são suficientes.

Atualmente, vivemos um período marcado por grandes evoluções na sociedade, as mudanças científicas e tecnológicas exigem mudanças nas escolas, principalmente na prática dos professores pois, no decorrer dos anos, vem-se percebendo que a profissão está perdendo a identidade (SANTOS, 2008). Faz-se necessário o resgate da função do docente enquanto sujeito formador, que oportuniza a formação e transformação dos alunos, desenvolvendo neles o espírito crítico reflexivo, de modo que percebam a necessidade da igualdade e do respeito para com o outro.

Com isso, é necessário que os alunos e alunas sejam instigados desde crianças - não somente no ambiente escolar - a se perceberem e se reconhecerem como sujeitos que podem ter seus desejos e suas vontades de modo explícito, sem precisar se reprimir para a sociedade em geral.

Esse aspecto mostra que a socialização tem uma forte diferenciação de gênero espalhada e difundida pela sociedade, seja

nas escolas, nos espaços de lazer e nas famílias, trazendo também ideias do que é ser menino ou menina, ou seja, as crianças acabam aprendendo que as meninas devem se dedicar às atividades domésticas e do cuidado, sendo mais frágeis e sem autonomia, enquanto os meninos devem desbravar o mundo público com suas agilidades e proatividade.

Para alterar esse quadro, a escola deve construir práticas pedagógicas capazes de estimular as crianças a aprenderem a diversidade das dinâmicas e praticarem conjuntamente, construindo a ideia de que homens e mulheres fazem ou podem fazer qualquer atividade existente na sociedade, seja na fase da infância ou na adulta, ou seja, sem fazer distinção entre gêneros, como também sem imposições de que brinquem com brinquedos e atividades separadas pelo gênero.

Ainda no ambiente escolar, os professores devem adotar estratégias de ensino como atividades lúdicas ou diálogo aberto com os alunos. Tais cuidados podem passar uma mensagem positiva sobre a igualdade entre meninos e meninas. É sabido que as crianças aprendem muito rapidamente e, com isso, assimilam e reproduzem valores e respeito umas pelas outras.

A escola, especialmente na Educação Infantil, deve estar preparada para trabalhar a temática de gênero e sexualidade, respeitando as diferenças e contribuindo para formação social da criança. Entretanto, é interessante levar em consideração que a criança aprende por meio das interações com os adultos, seja na escola, em casa, convívio social etc. e, assim, passa a “imitar” o adulto.

As relações das crianças na Educação Infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estarem em contato com crianças oriundas de diversidade social,

religiosa e de diversas etnias, com valores e comportamentos também diferenciados. A Educação Infantil não só cuida do corpo da criança, mas também a educa: é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos (VIANNA; FINCO, 2009).

Com base nesses conceitos, busca-se entender no tópico seguinte a forma com que os professores pesquisados incorporam o conceito de gênero em sua prática pedagógica na Unidade de Educação Infantil Viver e Aprender.

## 4 ANÁLISE E RESULTADO DA PESQUISA

A educação infantil é um dos primeiros ambientes em que a criança tem contato social e, efetivamente, na educação como um todo. De fato, a criança de zero a cinco anos desenvolve seus primeiros valores e, ao mesmo tempo, noções de comportamento, por isso a necessidade da inclusão das questões de gênero nas práticas pedagógicas.

A Unidade de Educação Infantil Viver e Aprender está localizada no bairro Santo Antônio, na cidade de Mossoró, RN. A instituição de ensino infantil tem como entidade mantenedora a Prefeitura de Mossoró, através da Secretaria de Educação. A escola foi construída para atender às necessidades da comunidade escolar.

Nesse aspecto, podemos caracterizar os recursos administrativos e pedagógicos na escola como elementos essenciais para uma educação de qualidade. Em relação aos recursos físicos, a escola está inserida em um prédio alugado que atende crianças de 02 a 06 anos de idade.

A estrutura física da escola conta com 06 salas de aulas, pátio, cozinha, banheiro e sala da direção, tendo um total de 17

funcionários. De certa maneira, a conservação geral é boa, tendo em vista o trabalho dos funcionários que preservam o ambiente escolar. A unidade funciona em dois turnos: o matutino (com o maternal I, maternal II, infantil I e infantil II) e o turno vespertino (maternal II, infantil I e infantil II), de modo que as atividades pedagógicas são todas planejadas em consonância com o calendário escolar. Na escola, é feita a avaliação das atividades de maneira geral e planejamento estratégico envolvendo temas e assuntos que possam ser utilizados na escola como um todo e na sala de aula de forma específica.

Dentre esses temas e assuntos, encontram-se a questão de gênero na educação e a prática pedagógica dos professores em sala de aula, uma vez que a Câmara dos Deputados orienta que a rede municipal de ensino determine ou não a inclusão de gênero a ser trabalhada em sala de aula.

Os professores entrevistados foram divididos em ordem alfabética, identificados como: professora A, professora B, professora C, professora D e professora E, dando mais praticidade no resultado do questionário a seguir, caracterizando assim um instrumento de coleta de dados.

A primeira pergunta é relacionada ao perfil dos sujeitos da pesquisa, que são: professoras A, B, C, D e E, – todas formadas em Pedagogia, sendo que a professora A é especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem, a professora B especialista em Atendimento Educacional Especializado, a professora E possui especialização em Psicopedagogia e as professoras C e D não possuem pós-graduação.

A professora A está há 28 anos como docente na Educação Infantil; professora B leciona há 27 anos, com experiência em escola pública e privada em todos os níveis de ensino, inclusive na



universidade; a professora C trabalha com a educação há 10 anos; professora D possui experiência de um ano e meio na Educação Infantil e, por último, a professora (E) que atua na educação há 18 anos, com experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Observa-se que as professoras possuem uma formação acadêmica na área de Pedagogia (a maioria delas com especializações) e estão há um bom tempo lecionando, isso demonstra o aprofundamento do conhecimento na educação na medida que todas vão se qualificando constantemente.

Quanto ao entendimento das professoras sobre o conceito de gênero relacionado com a educação, a pesquisa aponta que:

Devemos lutar e utilizar da educação para desconstruir os conceitos machistas nas quais nossas crianças vêm crescendo, educando-os de forma que elas aprendam que homens e mulheres são iguais e podem fazer as mesmas coisas. [...] a desigualdade de gênero é histórica na sociedade como um todo e na educação isso se reflete muito forte, há séculos [...]. Diante das atuais discussões (que não são tão atuais assim) sobre igualdade de gênero, a escola como sendo um dos primeiros grupos sociais a qual a criança está inserida deve sim fazer parte dessa discussão [...]. A relação do gênero com a educação é um tema ainda recente na escola, tendo em vista que alguns professores ainda diferenciam brinquedos, brincadeiras e mesmo cores entre meninos e meninas (PROFESSORAS A, B, C, D, E, 2017).

Os relatos das professoras legitimam o que já foi mencionado durante o texto, isto é, o conceito de gênero tem relação com o local onde o indivíduo está inserido, em sua cultura. Assim sendo, o gênero é compreendido como uma ferramenta constitutiva das relações sociais, baseando-se nas diferenças entre homens e mu-

lheres, ou seja, nas relações de poder e nas desigualdades oriundas dessas relações.

A desigualdade de gênero é caracterizada até mesmo quando se faz relação ao fracasso escolar, como afirma a professora E: “vários autores têm chamado a atenção sobre a relação de gênero com o ‘fracasso e sucesso’ escolar, especialmente no caso de meninos, gerando evasão e repetência no ensino” (2017).

Esses índices de evasão são caracterizados a nível nacional, deixando explícita a diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas. Os dados mostram que os índices de evasão e repetência acontecem, em sua grande maioria, com meninos. (CARVALHO, 2001).

As professoras demonstram conhecimento sobre o conceito de gênero na educação a ponto de fazerem diversas comparações e colocam a escola como espaço importante onde a criança inicia sua vida social, destacando que homens e mulheres são iguais e podem desenvolver as mesmas atividades. Essa afirmação das professoras nos faz refletir que a compreensão teórica sobre a temática não é o empecilho para a sua inclusão na prática pedagógica.

A questão da inclusão do conceito de gênero na prática pedagógica percebida através dos relatos das docentes só foi possível a partir da indagação sobre quais atividades desenvolvidas desconstruem ou reforçam a diferenciação e a desigualdade entre meninos e meninas. As mais citadas entre as atividades foram as rodas de conversas.

Na escola que trabalho, como um todo, trabalhamos muito com a leitura, e posso dizer que a nossa roda de leitura e conversa é com toda a certeza a atividade que mais descon-

trói essa diferenciação. Pois sempre busco trazer textos que elevem uma boa discussão, como eles também (PROFESSORAS A, B, C, D, E, 2017).

Isso demonstra o que Machado (1998) relaciona com “[...] a natureza da dimensão social e cultural das noções de feminino e masculino [...]”. Com isso, o gênero passa a se caracterizar como uma manifestação social dos indivíduos. As docentes dão oportunidade para que os educandos, independente do sexo, exponham suas opiniões.

Levando em consideração que a prática pedagógica enaltece cada vez mais a relação entre as crianças, ao passo que todos são iguais e livres no processo de ensino e aprendizagem na escola, a maioria das professoras utiliza atividades pedagógicas como forma de interagir as crianças socialmente. No entanto, nas respostas, não fica claro como se dá na escola a desconstrução de valores dos próprios docentes. A reprodução de valores é uma das funções da escola, como bem afirma Bourdieu (2003), quando diz que, de todos os fatores de mudança, os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros. Nesse sentido, buscar a qualificação dos docentes para a não reprodução dos valores e práticas das desigualdades de gênero é fundamental para uma escola promotora da igualdade.

Essa reprodução de valores também foi observada na abordagem sobre as brincadeiras e jogos. Vejamos o que dizem as docentes, especificamente em relação às atividades que desconstróem ou reforçam a diferença de gênero:

As brincadeiras como os jogos são instrumentos que podem ser utilizados para construir e melhorar os conhecimentos do ensino aprendizagem da criança, pois os mesmos auxiliam no desenvolvimento social e cultural e esses podem ser individual ou coletivo, por exemplo: brincar de faz de conta, jogar bola (PROFESSORAS A, B, C, D, E, 2017).

Isso demonstra que as brincadeiras e jogos servem para construir e desconstruir as masculinidades que surgem de modo suavizado, sem que percebamos. Resgatando o que fala Patrício (2008), o qual compreende que as desigualdades ocorrem nos diversos espaços, como por exemplo na escola. Sendo assim, as práticas das docentes tornam-se bastante pertinentes para desconstruir essas atitudes “machistas” que os educandos já trazem, muitas vezes dos espaços familiares. Segundo as professoras, os jogos devem sempre ser usados para suavizar o debate e facilitar a absorção dos conteúdos, pois como a temática de gênero é polêmica, é pertinente ser acompanhada de instrumentos metodológicos. De certa forma, essas práticas auxiliam no desenvolvimento social e cultural, além de agregar valores.

Sobre as leituras de histórias contadas para as crianças e os seus impactos em desconstruir ou reforçar a diferenciação e a desigualdade de gênero, as docentes discorreram:

Os livros de histórias/contos infantis disponíveis na escola fazem muito a diferenciação de gênero e sempre colocam o personagem masculino como o forte/protetor. E as personagens feminina como a delicada que precisa de proteção. Por isso, eu sempre trago histórias que pego na internet ou do meu acervo pessoal para contar para eles (PROFESSORAS A, B, C, D, E, 2017).

Em relação a essa posição das mulheres serem o sexo frágil e os homens o sexo forte, Scott (1989, p. 7-8) tem a seguinte compreensão quando destaca que: “[...] no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior, no seu uso descritivo o “gênero” é, portanto, um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres”. Isso demonstra a existência de estereótipos no cotidiano escolar, com intenção ou não, nesse caso das histórias no processo de aprendizagem. Porém, cabe ao docente desenvolver estratégias na hora da contação que desmistifiquem esses preconceitos. Sobre isso, a professora (D) relata que:

Algumas histórias, acredito, que ainda têm uma carga de estereótipo de gênero, como por exemplo, princesas e príncipes, no entanto, durante a conversa podem surgir questionamentos e hipóteses que podem desmistificar e desconstruir a diferenciação e a desigualdade (PROFESSORA, A, B, C, D, 2017).

A maioria das professoras entrevistadas aponta que as contações de histórias reforçam a construção na aprendizagem da criança na medida em que elas vão lendo. Desse modo, elas vão diferenciando o gênero, seja ele masculino ou feminino, desenvolvendo o seu pensamento crítico e evidenciando que os contos de fadas reforçam a desigualdade física entre a mulher e o homem.

A professora E acredita que não traz a diferença, muito menos a desigualdade, afirmando que “a contação de histórias é um universo mágico, encantador que mexe com o imaginário da criança, cada um no seu contexto, onde heróis, príncipes, dragões e princesas tornam reais em cada um” (Professora E). Para ela, nas contações de histórias, a questão do gênero não se torna importante, devido esse universo das histórias instigarem bastante com a

imaginação das crianças, levando-as a se perceberem por meio do contexto das histórias e concedendo liberdade para cada um deles ser o personagem que quiserem.

A sexta pergunta questiona sobre a influência da família na construção de gênero, pedindo que relatem experiências vivenciadas advindas dessa parceria escola e família. Sabemos que a desigualdade de gênero muitas vezes é advinda dos ambientes familiares, devido à cultura em que as crianças estão inseridas, isto é, por terem seus próprios costumes e por atribuírem qual tarefa é para o menino desenvolver ou qual brincadeira deve brincar. Isso também acontece com as meninas.

Sobre a distinção de tarefas, Kergoart (2009) afirma que o trabalho da reprodução, o trabalho doméstico e os cuidados são essenciais nos processos de produção e reprodução da vida. Porém, o valor social é atribuído, primordialmente, às tarefas do mundo produtivo, ou seja, às tarefas consideradas masculinas. Dessa forma, o atual estágio da sociedade segue dividindo e hierarquizando as atividades dos homens e das mulheres. De um lado, há atividades relacionadas ao atual modelo de desenvolvimento voltado para o crescimento econômico. Essas atividades possuem forte valor social. De outro lado, há atividades com menor valor social, por serem consideradas como um não-trabalho, tais como: as tarefas domésticas, o cuidado com as pessoas e as atividades de reprodução da vida humana.

Assim, percebemos que esses costumes se reproduzem na escola nos próprios relatos das professoras sobre a parceria escola e família na construção do gênero, de maneira que a reprodução dos estereótipos é visível nas práticas das docentes ao relatarem a participação da família.

É sucinta em dizer que infelizmente a influência da família quanto à construção de gênero ainda é muito negativa, já que a estrutura que temos hoje baseia-se no passado com valores machistas, apesar das diversidades, mas ainda é reforçado o valor do homem e excluído e/ou menosprezado o papel da mulher dentro do convívio familiar. A desigualdade de gênero é muito forte no meio familiar desde o nascimento na escolha da cor do enxoval do bebê e na maneira de arrumar as crianças para vir à escola. [...] A família tem um papel substancial nas crenças que as crianças desenvolvem ao longo da vida e na escola essas crenças são postas à prova quando, por exemplo, algum menino vê outro brincando de boneca e diz que esse brinquedo é de menina, ou ainda quando as escolhas são por utensílios domésticos de brinquedo (PROFESSORAS A, B, C, D, E, 2017).

Na opinião das professoras, a participação da família nesta temática ainda é insuficiente e reproduz os valores e a hierarquia de gênero em seu interior, e isso tem uma influência na socialização das crianças na escola, prevalecendo assim o papel do homem sobre a mulher, ou seja, desigual no meio familiar. A escola, por sua vez, desenvolve ações para trabalhar a diversidade em sala de aula com seus alunos. No entanto, percebeu-se pelos autores e autoras estudados e pelas entrevistas feitas às docentes que a própria escola também é um espaço de reprodução das desigualdades de gênero.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que gênero e educação são considerados temas atuais que vêm, ao longo dos anos, ganhando espaços no ambiente escolar, este artigo possibilitou uma percepção de que o conceito de gênero em sala de aula pode ser trabalhado pedagogicamente.

Entretanto, cabe ao professor planejar e elaborar aulas que possam dialogar e repassar à criança a importância da questão de gênero e suas praticidades, considerando-se que na educação infantil as relações das crianças caracterizam-se como introdução na vida em sociedade, ou seja, introduz-se o conhecimento de regras e valores, de interação e de participação social.

Ficou evidente na fala das professoras que as relações entre as crianças no ambiente escolar podem reforçar estereótipos de gênero. Dessa forma, as docentes percebem que possuem papel importante na desconstrução desses estereótipos, no entanto, a restrição de seu campo de atuação - nesse caso a sala de aula -, é um fator limitante para o alcance da igualdade entre homens e mulheres.

As crianças no ambiente da educação infantil se relacionam socialmente através de diferentes formas de brincadeiras, buscam novos prazeres, fazem coisas por curiosidade e ao mesmo tempo se conhecem. Neste sentido, os meninos e meninas passam a infringir o que é pré-determinado para cada gênero, podendo desconstruir a socialização presentes nessas relações de gênero.

Portanto, a pesquisa realizada na Unidade de Educação Infantil Viver e Aprender demonstra que mesmo com todos os avanços que vêm ocorrendo em relação à igualdade de gênero, a reprodução das desigualdades no espaço escolar e familiar ainda persiste e ainda há a necessidade de elaborar novos mecanismos para construir uma escola para igualdade.

Desta feita, os processos educativos estão muito relacionados à socialização e, com isso, podemos perceber o quanto a compreensão da análise de gênero na instituição escolar é importante, com intuito de contribuir no comportamento de práticas não-sexistas, que percebam e considerem a diversidade. Essas e diversas outras práticas podem contribuir para que a escola rompa com a



lógica patriarcal que se concretizou por muitos anos nos currículos escolares.

A inclusão de temáticas de gênero na escola não restringe o poder de alterar toda uma ordem social estabelecida historicamente, porém a escola é um espaço importante para a problematização dessas questões. A presença dessa temática é relevante não somente na prática cotidiana, mas no Projeto Político Pedagógico, no currículo escolar, nos planos de cursos e na práxis docente.

## 6 REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Referencial curricular nacional**. Ministério da Educação e Cultura.

Brasília, 1998. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Mal aluno, boa aluna?** Como as professoras avaliam meninos e meninas. In: LOURO, Guacira Lopes; ESTERMANN, Meyer Dagmar. **Gênero e Educação**. Estudos Feministas, 2001.

GALINKIN, Ana Lúcia; BERTONI, Luci Mara. **Gênero e Educação: um caminho para a igualdade**. In: Galinkin, Ana Lúcia; Bertoni, Lucia Mara (org.) **Gênero e Educação**. Em Aberto, Brasília,

v. 27, n. 92, p. 1-212, jul./dez. 2014.

JURKWICZ, Regina Soares. **Afinal o que é gênero?** Disponível em: <<http://catolicas.org.br/biblioteca/artigos/o-que-e-genero>>. Acesso em: 17 maio 2017.

KERGOAT, Daniela. Divisão Sexual do Trabalho. In: HIBRATA, Helena *et al.* **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1997.179p

MACHADO, Lia Zanotta. **Gênero, um novo paradigma?** Editora: Caderno Pagu, 1998.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. **Revista Estudos Feministas**. v.8, n. 2, 1999.

PATRÍCIO, Daniela Silvia. **Educação e gênero: uma discussão para além da inclusão igualitária**, 2008. Disponível em:< Disponível em <http://www.simposioestadopoliticas,ufu>>. Acesso em: 28 out. 2019.

SANTOS, Ivone Aparecida Dos. Educação para diversidade: Uma prática a ser construída na Educação Básica. **Caderno Temático**. Paraná, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica.

**Educação e realidade.** Porto Alegre, v.16, n 2, p. 5-22, jul/dez. 1990.

\_\_\_\_\_. Gênero: Uma categoria útil de análise. **Educação e realidade.** Porto Alegre, v.20, n 2, jul/dez.1995.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução Livre: DABAT, Christine Rufino; ÁVILA, Maria Betânia, 1989.

# AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM MUSICAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MOSSORÓ/RN

---

Gibson Alves Marinho da Silva<sup>61</sup>

Giann Mendes Ribeiro<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Graduado em Música pela UERN; Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFRN/Mossoró.

<sup>62</sup> Licenciado em Música pela UECE, doutor em Música pela UFRS; Professor do IFRN/*Campus* Mossoró.

# 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe investigar a motivação dos alunos do ensino médio de uma escola estadual para aprender música nas aulas de artes/música por meio das tecnologias digitais. Para estudar essa motivação, fundamentamo-nos na perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD).

A motivação vem sendo estudada com a finalidade de entender o comportamento humano e perceber como as pessoas são motivadas para executar uma tarefa, partindo do pressuposto de que a motivação é a força que move o sujeito a desempenhar uma ação (RYAN; DECI, 2017; DECI, 1998). Nessa perspectiva, a motivação parte da consciência humana e não do estímulo. Sob esta prerrogativa, começaram os estudos dos fatores que influenciavam a motivação e os impactos provocados pela motivação extrínseca sobre a intrínseca.

Assim nascia a Teoria da Autodeterminação (TAD), para a qual a motivação é o que faz um indivíduo se envolver com alguma tarefa ou realizar uma ação e, conseqüentemente, tender a ter autorregulação para autodeterminação (RYAN; DECI, 2017). Com o passar dos anos, os estudos sobre a motivação foram influenciados pelo paradigma socioambiental, pois foi observado que o contexto é algo que influencia a motivação intrínseca tanto quanto o sistema cognitivo do indivíduo. Assim, a motivação intrínseca é percebida quando o indivíduo se sente autônomo nas suas escolhas.

Segundo a TAD, para o indivíduo sentir a motivação autônoma, é necessário que o ambiente no qual ele está inserido realize a promoção das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000a, 2000b). Desse modo, quando essas necessidades psicológicas básicas são supridas pelo ambiente social, é gerado o bem-estar.

Baseando-nos nos interesses pessoais e na fundamentação teórica adotada, desenvolvemos o seguinte questionamento: quais as percepções de estudantes, em aulas de arte/música, sobre a satisfação de suas necessidades de autonomia, para aprender música, utilizando tecnologias digitais? Este questionamento nos levou a definir o objetivo geral da pesquisa, que consiste em investigar a percepção de alunos do ensino médio sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais.

Para alcançarmos esses objetivos e respondermos a questão de pesquisa, optamos pela pesquisa-ação, especificamente, a Pesquisa-Ação Integral (PAI), seguindo a perspectiva de André Morin (2004), na qual o autor propõe um método baseado na pedagogia aberta e na antropopedagogia, nas quais todos os indivíduos incluídos na pesquisa podem se envolver com a mesma responsabilidade e os atores também podem ser pesquisadores e responsáveis pela aprendizagem.

Morin (2004) propõe cinco elementos que formam a PAI: contrato, participação, discurso, mudança e ação. Nesse método, a colaboração e a transformação são de fundamental importância. Para alguns autores, a pesquisa-ação tem como objetivo propor uma transformação no contexto, baseada no discurso dos envolvidos, por meio da colaboração (MORIN, 2004; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2008; 2006).

Para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: observador participante, entrevista por meio do grupo focal e questionário. O questionário teve caráter diagnóstico, com o intuito de conhecer o ambiente social e os sujeitos que o constituem. Para complementar as técnicas de coleta de dados, também usamos outros meios para registro, tais como filmagens e interações

nos aplicativos (Google sala de aula e WhatsApp). Nas filmagens, foram registradas as aulas e a entrevista em grupo focal. As interações *online*, realizadas por meio dos aplicativos, também foram registradas e usadas como dados para esta pesquisa. 32 alunos da segunda série do ensino médio participaram desta pesquisa e 13 alunos participaram do grupo focal.

## 2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação (TAD) sustenta a tese de que os seres humanos manifestam três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento. Essas são necessidades inatas ao ser humano. Assim, apesar da diversidade cultural ou social, alguns indivíduos necessitam desses elementos para desenvolverem o sentimento de bem-estar (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000; DECI, 1998). A TAD utiliza-se dessas necessidades inatas para desenvolver as regulações, as qualidades, as internalizações e para entender como as pessoas buscam uma autodeterminação ou autonomia com o intuito de manter uma saúde mental que possa possibilitar uma vida mais feliz (RYAN; DECI, 2017) ou como as pessoas podem ser controladas e quais são as consequências disso nos seus comportamentos, no bem-estar ou na atividade que os indivíduos desempenham.

A TAD sustenta que todo ser humano tem uma natureza ativa: a autorregulação para uma vida saudável. Para a teoria, quando essas necessidades não são supridas, os indivíduos podem ter algumas complicações na sua psiquê, prejudicando os seus desenvolvimentos psicológicos (RYAN, DECI; 2000a). A TAD estuda a motivação extrínseca com a finalidade de entender as influências sócias, ambientais, econômicas e interesses pessoais na motivação intrínseca

(DECI, 1998). Enquanto na motivação intrínseca o indivíduo se envolve numa tarefa pelo prazer de realizá-la, na motivação extrínseca o indivíduo se envolve na tarefa em busca de ser recompensado, reconhecido, alimentar o ego ou para suprir a necessidade de vínculo ou a de competência (DECI, 1998; RYAN; DECI, 2017).

Por muito anos, as motivações intrínseca e extrínseca eram vistas como dicotômicas, sendo a motivação extrínseca vista como algo que não gera um bem-estar ou vitalidade (RYAN; DECI, 2017). No entanto, a motivação extrínseca pode gerar também um bem-estar, dependendo de como as recompensas estão sendo usadas. Segundo a TAD, para modificar uma situação na qual as regulações externas predominam, é necessário que o ambiente social ou cultural promova as necessidades de autonomia, competência e pertencimento (RYAN; DECI, 2017), possibilitando a motivação autônoma.

A TAD aponta que a autonomia é algo inato ao ser humano. (DECI, 1998; REVEE, 2006; RYAN; DECI, 2017; RYAN, DECI; 2000a; 2000b; DECI; RYAN, 2000). Para Deci (1998, p. 39), as pessoas precisam sentir que o “[...] início de seu comportamento é dentro delas mesmas”. Como a autonomia, a competência é algo inato ao ser humano e faz parte da psiquê do indivíduo (RYAN; DECI, 2017). Para suprir essa necessidade, o ambiente tem que promover desafios que estejam de acordo com as habilidades, que não sejam demasiadamente fáceis ou muito complexos. A necessidade de pertencimento foi a última a ser vinculada às necessidades psicológicas básicas que promovem a motivação autônoma (DECI, 1998). Essa necessidade está ligada ao convívio social e tem como pressuposto que o ser humano precisa de um elo afetivo (REEVE, 2006).

Assim sendo, a falta de suprimento de necessidades psi-



cológicas acarreta uma ameaça à motivação autodeterminada. Os teóricos Reeve (2006), Ryan e Deci (2017)(DECI; RYAN, 2000, Deci e Ryan (2000a) e Deci (1998) afirmam que não basta suprir uma das três necessidades psicológicas para o sujeito não ter problemas na psique, é necessário que os três elementos sejam supridos pelo ambiente, promovendo a autodeterminação. Mas, dependendo da situação na qual esse sujeito se encontra, ou de qual a tarefa a ser realizada, duas das necessidades psicológicas podem ser suficientes (DECI, 1998; REEVE, 2006; DECI; RYAN, 2000)(DECI; RYAN, 2000.

### 3 TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB) nasceu com o intuito de estudar a autodeterminação que gera o bem-estar (RYAN; DECI, 2017). Portanto, o bem-estar que a TNPB defende está na abordagem hedônica, definida pelo afeto positivo e que leva em consideração os elementos cognitivos ou a satisfação de vida. Ela também defende que a eudaimonia é um dos resultados do bem-estar por meio das necessidades psicológicas.

O termo eudaimonia é visto como uma felicidade verdadeira (RYAN; DECI, 2017), buscada por qualquer ser humano na vida. Logo, a TNPB sustenta que, quando as necessidades psicológicas são frustradas, há diminuição da eudaimonia e da hedônica, gerando um estilo motivacional com baixos índices de motivação autônoma. A partir dessa hipótese, foi criada a primeira proposição da teoria:

Proposição I A da TNPB: Existem três necessidades psicológicas básicas, cujas satisfações são essenciais para o desenvolvimento, a integridade e o bem-estar ideal do indivíduo: Estas são as necessidades de autonomia, competência e pertencimento. O fracasso em satisfazer qualquer uma dessas necessidades se manifestará na diminuição do crescimento, da integridade e do bem-estar. Além disso, a frustração, geralmente, devida ao fracasso dessas necessidades básicas está associada a um aumento do mal-estar e a um funcionamento mais empobrecido das mesmas (RYAN; DECI, 2017, p. 242, tradução nossa).

Portanto, o desenvolvimento do bem-estar está associado diretamente às necessidades psicológicas e frustrá-las pode gerar um mal-estar, impedindo o crescimento psicológico do indivíduo, o que pode trazer sérios problemas à psiquê (DECI; RYAN, 2000). A teoria aponta que o estilo da motivação das pessoas é algo que pode interferir nas necessidades, todavia, é necessária uma análise pessoal em busca de entender o que pode gerar, no sujeito, a autodeterminação. É a questão de o sujeito conhecer o próprio *self*<sup>63</sup>, conhecer a si próprio e buscar entender o que o leva a se motivar e como o autorrelato pode ajudar a prover as necessidades básicas. A teoria afirma que o tempo, o ambiente sociocultural e as interações sociais são fatores que influenciam na satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Proposição I B da TNPB: As satisfações e/ou frustrações das Necessidades psicológicas variam de pessoa a pessoa ao longo do tempo, dos contextos e das interações sociais. Qualquer fator ou evento que produza variações na satisfação da necessidade, ou seja frustra-

---

63 Self é um autoconceito que energiza e direciona o comportamento dos indivíduos (RIBEIRO, 2013, p. 58).

do, também produzirá variações no bem-estar e esse princípio se estenderá de níveis de análise altamente agregados até variações de funcionamento momento-para-momento ou situação-para-situação (RYAN; DECI, 2017, p. 243, tradução nossa).

Deci (1998) afirma que é na infância quando são encontrados os maiores índices de autodeterminação. Ao longo de quase trinta anos de pesquisa, o autor vem observando que a autonomia sofre modificações com o passar do tempo e, por isso, suas primeiras pesquisas foram realizadas com crianças, seguindo o pressuposto de que elas são mais autodeterminadas do que os adultos.

Segundos os autores Ryan e Deci (2017), Ryan e Deci (2000a) e Deci (1998), o apoio à autonomia não satisfaz apenas a necessidade de autonomia, mas também às necessidades de pertencimento e de competência. Com base nessa afirmação é que a segunda proposição é feita:

Proposição II da TNPB: a satisfação de cada uma das três necessidades psicológicas é facilitada pelo apoio à autonomia, enquanto o controle de contextos e eventos pode interromper; não apenas as satisfações de autonomia, mas o relacionamento e a competência que também precisam ser satisfeitas (RYAN; DECI, 2017, p. 247, tradução nossa).

Todas as três necessidades são importantes e têm o mesmo valor, portanto, o apoio à autonomia pode ajudar a florescer as demais, pois “[...] quando há suporte para a autonomia, as pessoas também são mais capazes de buscar e encontrar satisfações tanto para a competência quanto para a relação” (RYAN; DECI, 2017, p. 247, tradução nossa). Esse apoio à autonomia pode variar de acordo com os fatores socioculturais.

Proposição III da TNPB: uma vez que as satisfações das necessidades psicológicas básicas são requisitos para o pleno funcionamento e bem-estar, os efeitos da satisfação em relação à frustração dessas necessidades serão evidenciados, independentemente de as pessoas desejarem explicitamente ou valorizarem as necessidades e independentemente do contexto sociocultural (RYAN; DECI, 2017, p. 248, tradução nossa).

Assim, temos que as necessidades psicológicas serão as mesmas, mas os objetos para satisfazê-la podem ser diferentes, por exemplo, na necessidade de autonomia, em determinada cultura, a opção de escolha pode suprir essa necessidade, em outra cultura totalmente diferente, essa escolha tem a possibilidade de não satisfazer as necessidades de autonomia do sujeito.

Portanto, essas necessidades precisam dialogar entre si para propiciar o bem-estar e o desenvolvimento psicológico do sujeito. Seguindo essa perspectiva, a Proposição IV do TNPB, disserta que

[...] as satisfações das necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento tendem a se relacionar positivamente, especialmente em um nível de análise agregada (ou seja, em domínios, situações ou tempo) (RYAN; DECI, 2017, p. 249, tradução nossa).

Logo, quando essas necessidades se correlacionam, promovem a motivação autônoma (RYAN; DECI, 2000a), haja vista que ela é proporcionada pelo ambiente social e seus benefícios são inúmeros, tais como: criatividade, compromisso, desenvolvimento psicológico, aprendizagem e felicidade (DECI; RYAN, 2000; DECI, 1998). Esses são nutrientes que desempenham um papel fundamental na atividade humana, para desenvolver uma autode-

terminação, tendo em vista que, muitas vezes, os ambientes escolares ou empresariais são lugares de pouca promoção da autonomia (DECI, 1998). Dessa maneira, os contextos sociais que satisfazem uma das necessidades, geralmente, promovem as demais, porém, uma única necessidade não pode suprir as demais de forma significativa (RYAN; DECI, 2017).

## 2.1.1 AUTONOMIA

O comportamento autônomo ocorre quando temos autossuficiência para atuarmos de forma decisiva quanto à realização ou não de certas atividades. É uma necessidade que temos de livre arbítrio, em vez de deixar que eventos ambientais determinem as ações que se deve executar (REVEE, 2006). Segundo Appel-Silva, Wendt e Argimon (2011, p. 354), “[...] a necessidade de autonomia é definida como o imperativo de ações e decisões em conformidade com os valores pessoais e com um nível alto de reflexão e consciência”.

Portanto, é com base na consciência aberta e na atenção plena que é percebido o senso de autonomia: ele é realizado a partir do self, o que significa que a opção de escolha partiu de si mesmo e não de fatores externos. Desse modo, em ambientes sociais ou culturais que proporcionam preferências, decisões e interesses, por meio da consciência e reflexão do self, são percebidos comportamentos autodeterminados ou um corpo motivado intrinsecamente (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2011; RYAN; DECI, 2017; 2000).

Nessa perspectiva, a necessidade de autonomia pode ser encontrada através do *locus* de causalidades percebida (LCP), buscando compreender a fonte de suas ações motivadoras (REEVE, 2006). O LCP está dentro de um *continuum* bipolar que varia de

interno para externo, portanto, se a atuação partiu de sua própria fonte individual ou se as atividades são realizadas com base na autodeterminação do sujeito, respeitando a liberdade e os interesses do *self*, realizando a promoção para os níveis mais autodeterminados (REEVE, 2006), o seu LCP é interno (LCP-I). Entretanto, quando atuação é realizada por influências ambientais, por recompensas ou para evitar punições, as tarefas não são realizadas com base no *self* e proporcionam níveis mais baixos de autodeterminação, o seu LCP é externo (LCP-E), sentindo-se, portanto, extrinsecamente motivado.

Assim, quando o LCP-I é entendido pelo o indivíduo, há também a volição. Essa sensação consiste na vontade do indivíduo de empregar-se em certas atividades, sem estar sendo pressionado (REEVE, 2006). A volição está centrada na dicotomia “liberdade *versus* coação” e é sentida quando o sujeito realiza uma ação sem sofrer pressões e exerce a tarefa sem o sentimento de ansiedade (RIBEIRO, 2013).

Como pôde ser visto até agora, a autonomia está ligada às preferências do *self*, então, para um maior senso de autonomia é necessário que o *self* identifique suas próprias escolhas, assim, é sentido o senso de seleção percebido. Essa distinção é encontrada em ambientes flexíveis à autonomia, proporcionando escolha ou diferentes alternativas aos sujeitos. Às vezes, os contextos colocam uma série de opções, buscando suprir a necessidade de autonomia, mas esse tipo de atitude não supre a necessidade porque essas opções não partiram do sujeito, mas do ambiente. Logo, essa escolha tem que ser pessoal e partir da consciência e da atenção plena.

Dessa maneira, compreendemos que a autonomia é um fator fundamental para promoção da motivação intrínseca. Sem a liberdade de escolha, os indivíduos não se sentem envolvidos pelo contexto e podem colocar em risco outras necessidades de competência e pertencimento.

### 3 METODOLOGIA

Baseado nos textos e nos tipos de participação, sob a perspectiva de André Morin (2004), foi desenvolvida a pesquisa-ação integral (PAI). O pesquisador buscou uma maior participação dos atores na investigação, valorizando a pesquisa de campo como abordagem qualitativa, encontrando em Desroche a fonte inspiradora para desenvolver o método. O PAI, na perspectiva de Morin (2004), é a melhor alternativa para pesquisas educacionais, por considerar os atores como parte fundamental do processo e por se basear na pedagogia aberta e na antropopedagogia. Na PAI, os atores devem participar de todas as etapas da pesquisa e são agentes ativos dela. É nesse tipo de método que a cultura, a política, a interdisciplinaridade e o ambiente social são levados em consideração na construção do projeto e do plano de ação.

Para que a transformação e a efetiva colaboração dos envolvidos aconteça, se faz necessária a utilização desse método que, por ser formado por cinco componentes, visa uma maior reciprocidade dos atores e autores. A grade de elementos é formada por: contrato, participação, mudança, discurso e ação. Cada elemento precisa estar claro para todas as partes envolvidas, sempre buscando um aspecto dinâmico e linear. Portanto, esses componentes estão entrelaçados uns aos outros de tal maneira que podem até ser confundidos e influenciarem na resposta do outro.

O contrato é algo feito entre o pesquisador e os atores. Nele, busca-se uma maior negociação entre os envolvidos e um ambiente aberto à negociação para proporcionar a transformação. O contrato pode ser aberto ou fechado. Quando aberto, é dividido em formal ou informal, sendo o formal desmembrado em estruturado ou não-estruturado; quando fechado, é dividido em formal,

que é desmembrado em estruturado ou não-estruturado, e em informal. Cada contrato informa o tipo de participação dos atores.

O segundo componente da PAI é a participação, que busca o engajamento, a relação de cooperação e uma independência dos seus participantes. Segundo Desroche, a cooperação é algo fundamental à pesquisa-ação, pois sem ela correrá o risco de uma falência e seus principais objetivos não poderão ser alcançados. Para Morin (2004), o engajamento baseado na cooperação é algo essencial para a PAI. Esse método, como já foi dito, busca um envolvimento assíduo de todos os agentes de transformação e o diálogo de todos está intrinsicamente envolvido na ação. O mesmo autor aponta para três tipos de participação: representativa (em que o indivíduo investigado se envolve pouco com a pesquisa); cooperativa (em que o indivíduo se torna parte da ação); e a cogestão (em que o indivíduo se integra em todas as fases da investigação).

A mudança pode acontecer das seguintes formas: transformação, mutação, alteração, modificação e variação. Todos podem ser objetivos da PAI. A mudança ocorre quando um elemento passa de um estado para outro, podendo modificar seu comportamento, pensamentos, ambiente social, opiniões, interações e a ação. A transformação é o alvo da PAI e procura pela mudança, entretanto, outros tipos de pesquisas também buscam essa modificação, tais como: pesquisa aplicada, pesquisa experimental e pesquisa de desenvolvimento sistemático (MORIN, 2004). A distinção da PAI está entrelaçada com todos os outros componentes, por isso, não se pode falar em discurso ou ação sem falar da mudança, pois eles estão ligados no processo da transformação e dependem dos desenvolvimentos que a alteração pode trazer à ação.

Para a PAI, o discurso é o oposto da intuição, sendo criado pelo raciocínio, e pode seguir um “[...] entendimento mais intuitivo



ou espontâneo, ele passa a ser cada vez mais esclarecedor, consciente e engajado” (MORIN, 2004, p. 75). Assim, o discurso procura uma conscientização dos atores, baseada na concepção freiriana, na qual os educandos não são apenas depósitos de conhecimento, como na educação bancária, mas seres que podem alcançar elevados níveis de consciência crítica, de modo a possibilitar que eles possam transformar a sociedade onde vivem. Essa crítica consciente é algo que possibilita a transformação.

Portanto, a PAI não seria um método adequado para uma pesquisa puramente aplicada, posto que ela se caracteriza como uma pesquisa de implicação, na qual os pesquisadores e atores trabalham em cooperação para solucionar um problema ou modificar uma realidade, ou ambas podem trabalhar juntas de forma complementar. Nesse caso, a pesquisa aplicada não pode ser usada para verificação de hipóteses (MORIN, 2004), porém, os resultados da pesquisa aplicada podem contribuir para a modificação da ação. A pesquisa explicativa na pesquisa-ação está focada no processo da ação e na contextualização da ação. Nela, o pesquisador terá que afastar-se da ação e estudar com o olhar de pesquisador e não como um interventor.

A colaboração é algo intrínseco na pesquisa-ação, que pode, nesse caso, ser chamada de pesquisa cooperativa, posto que é isso que a PAI busca: uma ação cooperativa, na qual todos fazem parte do processo. Assim, a ação busca certa cooperação e precisa ser pensada de forma global, não a curto prazo, porque no processo da ação há vários fatores envolvidos, por ser uma pesquisa direcionada às práxis ou à consciência crítica. Portanto, a ação precisa ser voltada à reflexão e à conscientização.

Essa pesquisa foi realizada com a turma de 2<sup>a</sup> série, composta, inicialmente, por 35 alunos, porém, no decorrer da pesquisa,

três alunos pediram transferência, deixando a turma formada por 14 meninas e 18 meninos, com faixa etária de 15 a 17 anos. A escola nos forneceu uma internet de 6Mbs para realização das atividades. O técnico pedagógico disponibilizou, nos dias dos encontros, uma rede *wi-fi* exclusiva para as aulas, além de 31 computadores. Foi instalado um *Datashow* com tela de projeção, conectado em um notebook com acesso à internet. Entretanto, em alguns encontros, quando a internet não estava funcionando, utilizamos os dados móveis do celular dos pesquisadores. Os fones de ouvidos usados geralmente eram dos alunos ou da instituição de ensino superior da qual fazemos parte.

Dessa forma, as aulas foram planejadas respeitando as estruturas física e curricular da escola e os planos bimestrais do professor. Desse modo, planejamos inicialmente 10 encontros, mas, por dificuldade no calendário e por greve dos professores, só foram realizados 9 deles. Cada encontro possuía 50min. As aulas geralmente eram realizadas nas sextas-feiras, às 13h30min.

Após o planejamento, as aulas tiveram início no dia 09/03/2018, às 13h30min. Nesse primeiro encontro, apresentamos o Google sala de aula e nele estava o questionário diagnóstico, no qual havia questões usadas a fim de conhecer o gosto musical dos alunos, seus interesses com a música, sua motivação para estudar música, por intermédio das tecnologias digitais, o nível de conhecimento tecnológico e como os alunos usavam as tecnologias digitais no seu cotidiano. Os dados desse questionário diagnóstico também foram usados para o planejamento das aulas futuras.

Após esse primeiro encontro começaram as aulas. Cada uma tinha um tema para ser desenvolvido e um aplicativo que auxiliou na compreensão e na aprendizagem do aluno. No nosso último encontro, no dia 19/06/18, foi realizado um grupo focal com

13 alunos, a fim de coletar dados que pudessem fornecer informações que ajudariam a alcançar os objetivos desta pesquisa.

A entrevista é algo que preza o diálogo, o ponto de vista do entrevistado, suas concepções, valores, preconceitos, linguagens, crenças, representações e percepções (GATTI, 2005). Geralmente a entrevista é realizada entre um entrevistador/pesquisador e o entrevistado/informante e os dados gerados por essa ferramenta são de grande valia para a pesquisa educacional. Essa técnica de coleta de dados permite ao pesquisador fazer levantamento sobre assuntos de natureza complexa e, ao mesmo tempo, um levantamento individual (LÜDKE, ANDRÈ, 2017). Dessa forma, a entrevista capta um olhar único de um indivíduo.

Essa técnica propõe a interação entre o entrevistador e o entrevistado como algo recíproco entre os envolvidos, que também é encontrada no grupo focal, porém, a interação é entre o pesquisador e o grupo. No grupo focal, o pesquisador quer captar a opinião do grupo e não de um único indivíduo, por isso, é essencial a interação, não somente entre o pesquisador e grupo, mas a interação entre as pessoas que formam o grupo. O grupo focal também possibilita uma rapidez na obtenção dos dados e, quanto mais o pesquisador provir a interação, menor será a sua intervenção nas opiniões (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004; BORGES; SANTOS, 2005).

De acordo com Gatti (2005), o grupo focal é formado por indivíduos que possuem as mesmas características. Eles podem dividir o mesmo ambiente social, desde que tenham alguma experiência juntas ou vivências em comum. Segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 82), “[...] na verdade, há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem. Estudos de culturas organizacionais e de grupos sociais particulares têm vantagens quando se tomam pessoas que partilham um meio social comum”. É com base nessas características

que o grupo focal gera seus dados, pois é uma interação baseada na experiência do cotidiano. Já o foco da entrevista é baseado no problema de estudo e segue os critérios adotados na investigação.

Todos esses autores (BAUER, GASKELL, 2003; GATTI, 2005; LÜDKE; ANDRÈ, 2017) apontam para o fato de que o pesquisador deve ter um papel de menos intromissão. Assim, eles indicam que o pesquisador precisa se comportar como facilitador ou moderador do grupo focal. Esse moderador preza por uma comunicação que não influencie o grupo, sempre buscando repostas mais puras e sem influências externas. Assim, as repostas dos indivíduos que constituem o grupo podem influenciar as repostas dos outros indivíduos ou não. Essa é uma característica do grupo focal: permitir uma multiplicidade de resposta sobre um determinado assunto. Dessa forma, o moderador pesquisador consegue captar significados que muitas vezes não são observados por outros meios (GATTI, 2005).

Tendo como base esses pressupostos e autores, nesta pesquisa, entrevistamos o grupo focal no último encontro. Dos 32 alunos que formavam a turma, inicialmente selecionamos 14, porém, um aluno não estava se sentindo bem de saúde e não foi colocado no grupo. Desse modo, 13 alunos participaram do grupo focal. Segundo Gatti (2005), Bauer e Gaskell (2003), o grupo focal pode conter no mínimo 6 e no máximo 16 participantes. Para selecioná-los, devemos levar em consideração se eles compartilham o mesmo meio social, se possuem um vínculo e se estão abertos ao diálogo. Observando as filmagens da aula e, conversando com o professor da disciplina artes, escolhemos os 14 alunos que foram convidados a participar do grupo focal.

Após o convite, todos os alunos selecionados aceitaram participar do grupo focal. O roteiro de entrevista era formado por

14 perguntas ou tópicos relacionados à questão problema desta pesquisa. Todos esses tópicos foram construídos com base na mini-teoria das necessidades psicológicas básicas. Apesar de as perguntas serem fechadas, elas foram usadas para guiar as discussões. Nesse tipo de ferramenta, as entrevistas são abertas, entretanto, precisam ser focadas no problema de pesquisa ou proporcionar uma teorização (GATTI, 2005). Assim, os tópicos foram criados com o máximo de flexibilidade e cabe ao moderador controlar e conduzir essa flexibilidade do grupo, buscando uma entrevista focada.

A entrevista foi realizada no dia 19 de junho de 2018, às 9:00h da manhã, na biblioteca da escola. A entrevista teve duração de 77 minutos e foi filmada e gravada em áudio. Optamos pela filmagem para captar as interações, as emoções, os comportamentos e os gestos dos entrevistados. De acordo com alguns autores (BAUER, GASKELL, 2003; GATTI, 2005; LÜDKE; ANDRÈ, 2017), o registro das entrevistas pode facilitar o trabalho do pesquisador, ajudando-o a obter informações que muitas vezes passam despercebidas. Segundo Lüdke e Andrè (2017), a entrevista possui formas de comunicação não verbais que frequentemente não são vistas pelo observador no momento. Esses autores afirmam que na entrevista “há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. (LÜDKE; ANDRÈ, 2017, p. 43). Desse modo, optamos pelas filmagens, por proporcionarem um olhar mais amplo e confiável do que foi dito pelos participantes do grupo, buscando uma fidedignidade e validade para as entrevistas.

## 4 ANALISANDO A AUTONOMIA

Segundo a TAD, a autonomia é a necessidade que os indivíduos têm de escolher suas próprias ações, ou seja, uma liberdade de se envolver em certas atividades por escolhas individuais. Essas escolhas podem ser realizadas com influência de dois fatores: escolha a partir do *self* ou escolhas baseadas em influências ambientais. Entretanto, o único fator que supre a necessidade de autonomia é baseado nas escolhas através do *self*. Nesses casos, o locus de causalidade percebida será interno (LCP-I) ou, quando as escolhas são baseadas em fatores ambientais, o locus de causalidade percebida será externo (LCP-E). Assim, quando há o LCP-I, o indivíduo sente o sentimento de volição, que corresponde ao sentimento de engajar-se numa atividade, sem estar sendo pressionado, ou é baseado na liberdade *versus* coação. Quando o sujeito sente que é a origem de sua escolha, usufrui do sentimento de volição, ocorrendo a sensação ou a percepção de escolher suas próprias ações, suprimindo, dessa forma, sua necessidade psicológica de autonomia.

### 4.1 LÓCUS DE CAUSALIDADE PERCEBIDA

Para compreender melhor a autonomia dos alunos, buscamos identificar os locus de causalidade percebida. Então, questionamos o porquê de os alunos estarem realizando as tarefas propostas pelo professor/pesquisador. Eles responderam que, no início, estavam realizando as tarefas por causa da nota, porém, no decorrer das aulas, estavam fazendo as atividades porque se divertiam ou porque estas envolviam seus gostos e interesses. Assim, houve uma internalização no decorrer da pesquisa.

No início da pesquisa, apareceu o LCP-E por fator ambiental que, nesse caso, era a nota da disciplina, que influenciava a realização da tarefa. Entretanto, no decorrer da pesquisa, os alunos começaram a realizar a tarefa pelo simples prazer de realizá-la; nesse caso, houve uma internalização para os comportamentos mais autodeterminados. Dessa forma, o LCP-E, com o decorrer da pesquisa, passou a ser LCP-I, porém, não era nosso objetivo estudar a internalização das regulações, pois a miniteoria da integração organísmica é que tem como objetivo estudar essa internalização da regulação. Observemos os relatos dos alunos:

**“Davi:** Porque o professor mandou.

**Gabriel:** Porque vale nota, né?

**Pedro:** Porque vale nota. Porque vale nota para A... e é legal.

**Sara:** Eu acho que é porque é mais divertida a aula.

**Pedro:** *É porque dá para fazer em casa. Pela internet. Deitado na rede.*

**Pesquisador:** Refaça a sua resposta, porque está se batendo muito.

**Pedro:** Porque vale nota e porque é mais legal fazer em casa do que no colégio” (E. Focal, CEA, p. 28).

No relato de Pedro, houve um comportamento controlado por fatores externos pois, nesse caso, a nota o motivou participar da pesquisa, porém, a possibilidade de realizar a tarefa em casa propiciou uma liberdade de escolha do local de realizar a tarefa. Desse modo, esse aluno sentiu o LCP-E nos seus níveis mais autodeterminados. Esse depoimento apontou para algo interessante: a liberdade que a internet fornece. No relato, o aluno Pedro sentiu liberdade em realizar a tarefa no local onde achou melhor. Assim,

a tecnologia digital proporcionou a liberdade de escolher o local e a hora para realizar a tarefa e esse fato pôde suprir a necessidade de autonomia. Em consonância com esses resultados, temos a pesquisa de Ribeiro (2013), em que o autor pesquisou a motivação dos alunos em aulas de violão a distância e constatou que a flexibilidade foi algo que supriu as necessidades psicológicas básicas dos alunos, por possibilitar a liberdade e adaptação dos conteúdos.

Outro ponto que os alunos levantaram está relacionado ao uso da tecnologia na sala de aula. Segundo os depoimentos dos alunos, a tecnologia foi algo que os motivou a realizar as tarefas e participar das ações da pesquisa.

**“Sara:** *É porque é o modo de a gente se divertir com a aula prática. Não é a mesma coisa de todo dia você estar na sala de aula escutando o professor.*

**Pesquisador:** Por que você está concordando?

**Manuela:** Na sala de aula é mais aquela coisa teórica, escrever no caderno, e tal. E na sua aula, não, a gente podia experimentar, realmente como é” (E. Focal, CEA, p. 28).

Voltando para a verificação do lócus de causalidade percebida, a aluna Manuela sentiu o LCP-I: “Eu fiz porque, assim, eu senti vontade de fazer, eu achei legal, interessante. Depois que eu descobri da nota, eu não sabia da nota” (MANUELA, E. Focal, CEA, p. 29). Apesar de saber que as atividades seriam usadas para lhe atribuir nota e o conteúdo seria aplicado na avaliação, a aluna se sentiu motivada. Não foi nosso objetivo avaliar os alunos, mas, na escola, é uma norma todas as disciplinas aplicarem provas, então, quase todos os alunos que participaram da pesquisa falaram dessa avaliação.

O relato do estudante Gabriel é bastante semelhante ao relato anterior, pois o aluno falou que participou da pesquisa e das



tarefas por vontade própria. Observemos o relato dele: “Porque eu queria saber mais sobre a música. Aprender um pouco. E, também, ia ser legal a gente criar uma música nossa. E, também, foi por causa da nota” (GABRIEL, E. Focal, CEA, p. 29). Esses alunos sentiram a motivação extrínseca nos seus níveis mais autodeterminados, logo, sentiram o LCP-E.

Esses depoimentos estão de acordo com a proposição VII da TNPB, segundo a qual as pessoas se envolvem em tarefas que acham intrinsecamente ou extrinsecamente motivadas, por meio da consciência aberta e receptiva ou atenção plena, assim, facilitando uma maior autonomia e uma autorregulação integrada (RYAN; DECI, 2017).

Ao contrário dos anteriores, o aluno Davi sentiu o LCP-I, conforme podemos constatar com base nesse relato: “Foi pelo interesse e, também, foi de aprender mais sobre música. E, também, porque eu sou muito preguiçoso para aprender as coisas só, aí eu tive a chance de você [pesquisador] lá e aprender mais” (DAVI, E. Focal, CEA, p. 29). Nesse relato, ficou evidente que esse aluno se envolveu pelo interesse pessoal e pela oportunidade de aprender mais sobre música, apesar de ter uma dificuldade para aprender (nesse caso, a preguiça). Portanto, a preguiça se caracterizou como a falta da necessidade de pertencimento e, de acordo com o referido aluno, a presença do pesquisador contribuiu para que essa necessidade pudesse ser suprida.

#### **4.2 SENTIMENTO DE LIBERDADE NAS AULAS DE ARTES/MÚSICA**

Seguindo os pressupostos da TAD, podemos dizer que os seres humanos necessitam fazer suas próprias escolhas, isto é,

precisam ser livres para escolher o que querem fazer de sua vida. Portanto, os seres humanos necessitam atuar de forma decisiva nas suas escolhas. Quando há, no contexto social, a opção de escolha, baseada no interesse, nas preferências ou nas vontades, são considerados os ambientes promotores de autonomia. Desse modo, os ambientes que promovem ou facilitam esse sentimento de liberdade são promotores da motivação autônoma, enquanto ambientes que frustram o sentimento de liberdade ou não suprem a necessidade de escolha promovem a motivação extrínseca, nos seus níveis menos autodeterminados (REEVE, 2006).

Desde o primeiro encontro, sempre buscamos dar ao aluno a liberdade de escolha, procurando promover o sentimento de autonomia. Um dos objetivos que nos levaram a realizar o questionário diagnóstico foi o de conhecer as preferências, o contexto e as escolhas dos alunos. Quando perguntamos sobre a liberdade nas aulas de artes/música, quase todos os alunos relataram que sentiram independência para manifestarem suas preferências ou para participarem das aulas.

**“Rafael:** Sim.

**Manuela:** Sim.

**Pesquisador:** Sim? Como?

**Manuela:** Nas partes de criar músicas e escolher para colocar as do YouTube, de fazer... de fazer do jeito que a gente queria. E porque a gente escolhia as que a gente mostrava” (E. Focal, CEA, p. 29).

Rafael e Manuela foram diretos nas respostas. Entretanto, era necessário que perguntássemos como foi e em quais atividades sentiram mais liberdade de escolha. Manuela falou de duas situações: na primeira situação ela falou da sétima aula que teve, com

o objetivo de compor uma música, usando os loops que estavam no *Soundtrap*<sup>64</sup>; a segunda situação relatada pela aluna ocorreu na terceira aula que tratou sobre estrutura e formas musicais.

Nessa aula, a primeira parte consistia em escutar as músicas e entender, por meio da percepção, as formas e estruturas musicais. Utilizamos como exemplos as músicas que eles enviaram pelo grupo do WhatsApp e do questionário diagnóstico. Como foi relatado no diário de bordo, quando os alunos perceberam que as músicas que foram usadas como exemplos para aula eram as que eles gostam, a participação aumentou. Segundo a proposição II da TNPB, é por meio do apoio à autonomia que as demais necessidades psicológicas podem ser satisfeitas ou promovidas e, nesse caso, a autonomia é um meio que facilita a satisfação das demais.

Essa mudança de planejamento foi de fundamental importância para que os alunos sentissem liberdade. Essa atividade, segundo alguns alunos, foi a que eles mais tiveram a necessidade de autonomia satisfeita. No próximo depoimento, eles falam dessa atividade como sendo a que mais tiveram liberdade.

**“Davi:** A primeira é aquela que Rosa falou que você falou do YouTube, deixou a gente escolher as músicas.

**Manuela:** Para mim, também, foi a de escolher, binário...

**Pesquisador:** Mas, por quê?

**Davi:** Porque, tipo, deixou a gente escolher música que a gente quer, não... não prendeu as músicas que...

**Sara:** Você gosta.

**Davi:** Que você gosta. Que você botou lá como exemplo. Deixou os alunos irem à von-

tade lá e escolher a música.

**Sara:** Os nossos gostos e não os gostos dele” (E. Focal, CEA, p. 20).

Os alunos Davi, Manuela, Sara, Calebe e Maria relataram, na entrevista, que foi nessa atividade que sentiram liberdade de escolher. Observemos o relato de Calebe:

“E eu acho que isso facilita, também, porque quando você coloca uma música que você já tem certa intimidade, você já escuta. Fica até mais fácil você classificar o que ela é, porque você já tem um certo conhecimento da música. Então, eu senti uma liberdade... além da liberdade, uma facilidade” (CALEBE, E. Focal, CEA, p. 20).

No depoimento de Calebe, pudemos observar que ele fala sobre como a liberdade pode facilitar a aprendizagem. A aluna Maria faz a seguinte observação: *“Porque as minhas próprias músicas, eu colocava o meu gosto...”*. (MARIA, E. Focal, CEA, p. 20). Deci (1998) aponta que um dos benefícios de promover a liberdade é a facilitação da aprendizagem. No ambiente escolar, a satisfação das necessidades psicológicas facilita o processo educacional, tanto na aprendizagem quanto no ensino, e é por meio dela que os alunos aprendem com maior facilidade a desenvolver suas habilidades (GUIMARÃES, 2003; BORUCHOVITCH, 2008; RIBEIRO, 2011).

Os alunos Rafael, João e Davi citaram a primeira e a última atividade como sendo as que mais lhes deram liberdade.

**Rafael:** Na primeira.

**Davi** Na primeira” (E. Focal, CEA, p. 20).

**João:** Eu gostei da primeira e a última. Do criar a música... só que a última eu não fiz ainda” (João, E. Focal, CEA, p. 21).

Essa foi a atividade que o aluno João relatou no seu depoimento como sendo uma das atividades em que sentiu mais liberdade. Revendo as filmagens dessa aula, foi possível verificar o envolvimento e o entusiasmos com essa atividade. Sempre estava concentrado, solicitava bastante a ajuda do professor e foi possível vê-lo ajudando um outro aluno que estava ao seu lado. No próximo depoimento, João deixa mais claro o motivo de sentir liberdade nessa atividade: “Não, porque a última é quase igual a primeira. Eu senti, porque eu estava escolhendo uma música que eu queria. As músicas que eu estava botando lá. Eu gostei e eu botava” (JOÃO, E. Focal, CEA, p. 21). Mais uma vez, o gosto e as preferências musicais se mostraram um construto positivo para a necessidade de autonomia, pois, esse comportamento autônomo é promovido por meio do ambiente, ao oferecer opções de escolhas e liberdade.

Segundo Figueiredo (2010), proporcionar opções para os alunos pode contribuir para o lócus interno de causalidade percebida e, nesse caso, suprir a necessidade de autonomia. Esse mesmo autor aponta que esse tipo de motivação autônoma ajuda na aprendizagem e na eficácia do ensino.

No depoimento anterior, Pedro relatou que fez a atividade porque ninguém ficou lhe perturbando para realizá-la. Esse mesmo aluno, na entrevista, relatou algo muito próximo ao depoimento: “Sim, porque quando eu ia pegar as coisas ninguém ficava perturbando, falando que isso aí não era para fazer ou para fazer” (PEDRO, E. Focal, CEA, p. 22). Essa liberdade que Pedro sentiu está relacionada com a pressões que o ambiente escolar pode exercer sobre ele. Esse sentimento relatado está relacionado com o que a TNPB chama de volição. Segundo Reeve (2006), a volição está centrada no quanto as pessoas sentem de liberdade

*versus* coação, na realização de uma tarefa ou atividade. Esse conceito de volição será desenvolvido na próxima seção.

No próximo depoimento, a aluna Rosa fala de como ela sentiu liberdade e os meios para promover esse sentimento: “Eu acho que você... você conseguia através disso, e tal, você usar o que você quer ou escolher o que você quer, eu acho que você sente um tipo de liberdade para que você passe a gostar da aula” (ROSA, E. Focal, CEA, p. 23). No caso de Rosa, essa liberdade foi fundamental para que ela gostasse da aula e se motivasse para participar e realizar a atividade. Segundo alguns pesquisadores, os ambientes que promovem a liberdade são ambientes que promovem a autonomia e essa necessidade se mostrou um construto muito importante para o ambiente escolar (FIGUEIREDO, 2010; RIBEIRO, 2013; CERNEV, 2015).

Dando sequência ao depoimento de Rosa, ela relata qual foi a atividade em que sentiu mais liberdade: “Eu acho que para mim também foi na última atividade, que é na escolha das músicas, porque a gente podia escolher o gênero de música que a gente gostava... e a última porque a gente poderia criar a música do jeito que a gente quisesse” (ROSA, E. Focal, CEA, p. 20).

#### **4.3 VOLIÇÃO E ESCOLHA PERCEBIDA**

A volição é firmada na dicotomia de liberdade *versus* coação. Nesse caso, o indivíduo se envolve na atividade sem estar sendo pressionado por fatores externos. Assim, a volição é sentida quando o sujeito realiza uma tarefa porque quer ou quando executa uma ação e ao mesmo tempo se sente livre para realizá-la. Essa liberdade sempre é endossada pelo *self* (REEVE, 2006). Entretanto, a volição é frustrada quando as pessoas realizam uma ação baseadas em

pressão ou sendo coagidas para realizá-la. Nesse tipo de ambiente controlado, o indivíduo realiza a ação com base numa motivação que é fundamentada na pressão. Mesmo assim, sem a volição os indivíduos realizam a tarefa, porém, com pouca ou nenhuma autonomia (RYAN; DECI, 2000).

No método empregado nesta pesquisa (pesquisa-ação), o pesquisador também é o agente de intervenção e o indivíduo responsável pela transformação, dessa forma, o pesquisador é responsável pela ação. Contudo, mesmo com a intervenção do pesquisador, os alunos se sentiram livres para realizar as atividades e se envolver nas aulas:

**“Pesquisador:** [...] vocês se sentiram pressionados a realizarem as tarefas, durante as aulas?

**Sara:** Cada um fez porque quis e sentiu interesse.

**Calebe:** Em nenhum momento a gente foi obrigado.

**Rosa:** De nenhuma forma.

**Pesquisador:** Por que, Calebe?

**Calebe** Porque em nenhum momento vocês cobraram a gente, pressionaram, não. A gente fez por livre e espontânea vontade. Porque quis, por interesse, então, eu acho que em nenhum momento...

**Pesquisador:** Sara.

**Sara:** Que a gente fez porque quis, por interesse, que a gente queria aprender mais...

**Rosa:** *É... não, acho que a gente não sentiu aquela: aí você tem que fazer aquilo lá. Acho que foi interesse nosso. Saber o assunto, um assunto novo.*

**Sara:** Tipo, diferente da sala, você é obrigado a fazer aquilo. E lá não” (E. Focal, CEA, p. 31).

No depoimento, notamos o sentimento de liberdade que eles tiveram. Em seu relato, Calebe diz que foi o ambiente social que lhe proporcionou o sentimento de volição para realizar as tarefas. Segundo esse aluno, o contexto sem pressões lhe proporcionou um desejo de participar da atividade por “livre e espontânea vontade”. O seu envolvimento foi baseado nesse interesse próprio, na motivação autônoma. O relato de Sara é bem parecido com o de Calebe, contudo, ela fala que a motivação dela para participar estava fundamentada na oportunidade de aprender mais. Concordando com o depoimento de Calebe e de Sara, Rosa falou uma frase que pode minar a percepção da volição: “aí você tem que fazer aquilo lá”, esse tipo de pressão é comum na sala de aula. Segundo Silva (2017), no ensino médio, os alunos se sentem pressionados a realizarem as atividades porque o contexto escolar não promove o comportamento autônomo, então, a percepção da volição não é sentida.

Da mesma forma que os demais, a aluna Maria narra o motivo que a leva a participar das atividades. Observemos:

**“Maria:** Eu fazia porque eu gostei e achei interessante, queria aprender mais.

**Pesquisador:** Eu entendi. Mas porque assim, essa resposta é muito... clichê [...], eu quero tipo assim, um porquê seu.

**Maria:** Porque ninguém falou que eu precisava fazer ou que tinha que fazer. E deixava a nossa escolha fazer ou não.

**Calebe:** Não é como se fosse, por exemplo, um dever que um professor passa na sala, que você tem a obrigação de fazer porque vale visto. Foi uma coisa que todo mundo fez porque quis, porque gostei” (E. Focal, CEA, p. 31).



O depoimento de Maria se aproxima muito do de Rosa, haja vista que as duas falam das questões ambientais que influenciaram na realização da tarefa ou na participação. Essa pressão que elas falam está muito voltada ao papel do professor dentro de sala de aula e a opção a qual Maria fala que teve para realizar ou não a tarefa foi a forma como ela sentiu a liberdade psicológica. Sobre essas questões ambientais, Condessa (2011) estudou a motivação dos alunos para continuar os estudos sobre música fora da escola, e conclui que o ambiente agradável e prazeroso ajuda a mantê-los estudando música fora da escola, assim como funciona de forma a incentivar na decisão de continuar e se manter motivado para continuar estudando música. Assim, um ambiente que obtiver a promoção da motivação autônoma proporciona momentos agradáveis e prazerosos para o aluno.

Em seu depoimento, Calebe afirma que a pressão colocada sobre ele tem como origem o professor. Portanto, segundo esse relato, o professor é o maior interventor na motivação do aluno. Alguns pesquisadores apontam que, em algumas situações, a motivação autônoma não é suprida pelos seus pares (CERNEV, 2011; SILVA, 2017). Por exemplo, na pesquisa de Silva (2017), as análises dos dados indicaram que os alunos não supriam a necessidade psicológica dos outros, de forma que o sujeito que suplente dessa necessidade era o professor. Dessa forma, o professor é responsável por proporcionar essa liberdade psicológica.

No final do depoimento de Calebe, ele fala sobre a obrigação de realizar uma atividade quando seu caráter é avaliativo, mas conhecido como prova. Quando Calebe fala em “vale visto”, ele remete ao fato de valer alguma nota para a avaliação e essa avaliação, segundo ele, não influenciou na sua volição. No recorte a seguir, exemplificamos e explicamos a fala anterior de Calebe:

**Rosa:** *É porque, tipo assim, todo mundo quer mais um ponto, cinco décimos, seja lá da onde vem, mas eu acho que, durante o progresso das atividades, o progresso das aulas, eu acho que a gente é... não sei, pelo menos da minha parte, eu acabei esquecendo, assim, que era uma coisa que valia ponto*

**Sara:** Que valia ponto.

**Manuela:** Eu nem sabia.

**Calebe:** *É, a gente... não foi nem pela nota não, eu acho que a gente mais se interessou...*

**Davi:** Eu não estava nem aí para a nota, eu só estava querendo saber.

**Rosa:** Eu acho que o interesse foi acontecendo naturalmente. De acordo com as atividades.

**Pedro:** Eu já vim de tarde, só para vir para a aula. Eu não vim pela manhã e vim à tarde” (E. Focal, CEA, p. 32).

No relato, Rosa fala do interesse do aluno pela nota. Esse interesse, segundo a TAD, é chamado de contingências. Essas contingências são elementos que influenciam na motivação intrínseca do sujeito e são estudadas pela miniteoria da avaliação cognitiva. Os fatores externos, como a nota, por exemplo, podem minar a motivação intrínseca (nesse caso, a volição). Na fala de Rosa, o aluno se envolve na ação baseado na coação, ou seja, ele é coagido a atingir uma nota para ser aprovado, ou almeja mais um ponto. Entretanto, essa aluna disse que esqueceu esse fator e se envolveu nas tarefas sem estar sendo coagida a participar.

Dando seguimento à sua fala, Rosa aponta para o fato de o interesse ter se baseado no contexto, ou seja, foi acontecendo naturalmente, por meio das próprias atividades. Segundo a Proposição I B da TNPB, a satisfação ou a frustração das necessidades psicológicas variam de momento para momento ou de situação para situação (RYAN; DECI, 2017).

Novamente Calebe fala que se envolveu por interesse próprio, que não foi coagido ou pressionado para participar das ações. Ele ainda amplia essa sua observação para os demais colegas, quando fala “a gente”, colocando na sua fala a liberdade que os demais colegas tiveram. Para afirmar essa fala de Calebe, Davi descreve que não estava sendo pressionado pela nota, mas, porque queria buscar mais conhecimentos: “estava querendo saber”. Por fim, um aluno afirmou: “Não me senti pressionado” (JOSÉ, E. Focal, CEA, p. 32). Logo, esses alunos não sentiram pressão psicológica durante as aulas

Nessa pesquisa, também houve as interações *online*, tanto no Google Sala de Aula (GSA) quanto no grupo do WhatsApp. Então, perguntamos se essas interações os pressionaram. Sobre essa pergunta os alunos responderam:

**“Turma:** Não.

**Pesquisador:** Não? Fala gente.

**Calebe:** Eu acho que era mais... não é tanto pressionar.

**Pedro:** [...]

**Calebe:** Não. Porque você não fala: Vai, você tem que fazer que vai valer visto. Não, você falava lembrando: oi pessoal, lembrando que tem uma atividade para fazer.

**Pesquisador:** A maneira de falar...

**Calebe:** Isso” (E. Focal, CEA, p. 32).

Novamente Calebe menciona a responsabilidade do professor em possibilitar um ambiente flexível e volitivo, para que haja um índice de autodeterminação. Dessa forma, o professor, precisa criar um ambiente favorável para a promoção da autonomia do aluno. Segundo esse aluno, a forma como o professor se expressava não o pressionava.

Em sua narração, Rosa falou que a flexibilidade das atividades lhe possibilitou liberdade, porém, ao deixar para fazê-las na sala de aula se sentiu pressionada: “Até porque a gente acabava fazendo assim: ah, mas só tem uma aula e.... É sexta-feira né, a aula? Sexta-feira, aí, então, hoje é segunda ainda. Não, hoje é terça, não, hoje é quarta. Aí chegava no dia.... a atividade? Aí, tem que fazer lá na hora. Então” (ROSA, E. Focal, CEA, p. 32).

No próximo depoimento, ao ser perguntada se se sentiu pressionada, Manuela afirma que:

**“Manuela:** Não.

**Pesquisador:** Por quê?

**Manuela:** Porque eu queria fazer, tipo...

**Pedro:** Porque não era uma coisa chata de se fazer, como uma aula.

**Manuela:** Porque era uma coisa legal.

**Calebe:** Não, não é chata não.

**Manuela:** Quando sente interesse em fazer. Entendeu? Não precisava você ficar pressionando e tal. Fazia porque queria” (E. Focal, CEA, p. 33).

No início do diálogo, Manuela afirma que não se sentiu pressionada. Em seguida, ao perguntarmos o motivo, ela fala que realizava as atividades porque queria fazer. As próximas falas de Pedro, Manuela e Calebe indicam uma dicotomia entre legal *versus* chata. A palavra legal, nesse caso, remete a algo divertido, interessante, uma coisa agradável de se fazer. Já a palavra chata remete a algo desagradável, irritante e desinteressante. Dessa forma, essas duas palavras são antônimas, a primeira pode ser considerada uma atividade que gera prazer e bem-estar, e a segunda, uma atividade considerada desagradável e desmotivadora. Isso posto, quando os

alunos afirmaram que realizaram as tarefas por serem legais, por interesse próprio, sentiram-se autônomos. Segundo Manuela, quando as atividades são legais, geram um interesse em realizá-las, não havendo, portanto, pressão. Assim, é gerado um comportamento volitivo no qual o indivíduo não se sente pressionado a realizar a ação.

Na próxima fala, José complementa a fala de Manuela: “Eu percebi que... além do interesse da pessoa em fazer. É... você não... É, eu percebi lá na prática, você não pressionava os alunos a fazerem as atividades. Faça aquilo, faça isso. Você deixava as aulas do jeito que eles queriam lá” (JOSÉ, E. Focal, CEA, p. 33). Segundo estudiosos da motivação, a motivação autodeterminada, assim como a motivação autônoma e a liberdade psicológica, dependem do comportamento interpessoal do professor (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007) num continuum desde uma forma altamente controladora até altamente promotora de autonomia. Responderam aos questionários 1296 professores brasileiros dos ensinos fundamental e médio. Os dados foram submetidos à análise fatorial confirmatória, com base num modelo hipotético de quatro fatores. A análise mostrou que dois de quatro índices revelaram ajustamento adequado dos dados, ao lado de outros dois índices que tiveram ajustamento muito próximo. Desta forma, e considerando-se outros parâmetros, conclui-se que o presente questionário revisado se revela como mais capaz de identificar a estrutura do continuum dos quatro estilos motivacionais.(BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). Assim, o tipo de motivação dos alunos vai depender do comportamento adotado pelo professor. Em outras palavras, o estilo motivacional adotado pelo professor influencia também no estilo motivacional dos alunos.

Para entender melhor a ação descrita anteriormente, foi perguntado para Gabriel e João se a postura do pesquisador os

pressionou para realizar a atividade, como respostas, tivemos as seguintes falas:

**“Gabriel:** *É porque a gente...*

**Pesquisador:** Aí eu quero saber: essa pressão era porque eu estava perto de vocês?

**Manuela:** *É porque eles não estavam fazendo.*

**Gabriel:** *É porque a gente pensava que você ia reclamar se a gente não quisesse fazer.*

**Pesquisador:** Mas vocês, por exemplo, sentiram essa pressão?

**João:** Não.

**Pesquisador:** João, por exemplo, João fez a maioria das atividades. Aí eu queria saber, você foi pressionado por eu estar perto de você?

**João:** ...eu tenho uma vergonha.

**Pesquisador:** Certo, mas essa vergonha lhe pressionou?

**João:** Não” (E. Focal, CEA, p. 33).

No seu depoimento, Gabriel fala que ficou apreensivo com a presença do pesquisador, com medo de ser repreendido se ele não quisesse fazer a tarefa. Após perceber que o pesquisador não o repreendeu e tentou incentivá-lo a fazer, mas sim buscou ser um apoiador da sua autonomia, Gabriel se sentiu volitivo em participar da atividade. João também disse que não se sentiu pressionado com a presença do pesquisador, contudo, falou que ficou com vergonha, que pode ser caracterizada como um déficit. Segundo a proposição V da TNPB, esse tipo de necessidade pode ameaçar as necessidades psicológicas, esse déficit não chega a contribuir para o mal-estar, mas não contribui para melhorar o bem-estar. Desse modo, a vergonha sentida pelo aluno não prejudicou seu comportamento volitivo, também não o ameaçou.

Dando continuidade à discussão sobre a volição e a escolha percebida, foi perguntado aos alunos se sentiram liberdade de escolha nos jogos *online* ou nos aplicativos.

**“Gabriel:** ... criar suas próprias músicas e fazer... dos apps porque dá para escolher as... para...

**Isabel:** Dos jogos. É uma maneira de aprender a escrever...

**Pesquisador:** João.

**João:** Dos App, porque... fazendo as coisas lá em casa com os app de música.

**Pesquisador:** Se você sentiu liberdade de escolha nos aplicativos ou nos jogos ou nos dois.

**Calebe:** Senti bastante liberdade. Porque não foi uma coisa muito programada” (E. Focal, CEA, p. 25).

Nessa narração, os alunos indicaram que sentiram liberdade de escolha nos aplicativos e nos jogos. Segundo Reeve (2006), os ambientes que fornecem flexibilidade na tomada de decisão ou oferecem diferentes oportunidade de escolha promovem a escolha percebida. Desse modo, o indivíduo, ao escolher suas próprias ações, está sentindo a autonomia. No entanto, a aluna Rosa, ao responder à mesma pergunta, falou:

“De escolha, não. Mas como é um jogo, as pessoas, sem querer, tem... para jogar. É porque eu não senti... eu senti mais liberdade nos aplicativos e não nos jogos, porque nos aplicativos você criava a sua, bendizer, música. Você usava o que você quisesse, você usava um piano, você usava um tambor, você usava o que tivesse. Então, nos jogos eu acho que eu joguei... joguei dois jogos e eu me sen-

ti mais à vontade nos aplicativos” (ROSA, E. Focal, CEA, p. 26).

Nesse depoimento, a aluna falou que sentiu liberdade de escolha nos aplicativos (lembrando que neles havia várias opções de *loops*, porém, em um número determinado). Por esses aplicativos terem um número significativo de opção de *loops*, essa aluna sentiu mais liberdade neles do que nos jogos *online*. Até mesmo na fala dela, há indícios de que os aplicativos davam mais opções para realizar a tarefa. Segundo ela, o jogo não dava essa flexibilidade de escolha: “*É porque assim, nos jogos você aprendia mais, assim, você... tinha algo para você fazer e você tinha que fazer. Você era obrigado a fazer aquilo. Não é que seja: ah, vou querer fazer aquilo*” (ROSA, E. Focal, CEA, p. 26). Outra aluna também concordou com a fala de Rosa: “Até porque os jogos, eles já vêm, tipo, você tem que seguir aquilo. Você não tem a opção de escolher as notas que você quiser. Ele já manda, você que tem que...” (MANUELA, E. Focal, CEA, p. 26). Em consonância com essas alunas, outros alunos disseram que sentiram liberdade de escolha nos jogos:

**Calebe:** Eu senti bastante, muita liberdade, porque os jogos que eram para você ...que eram três bolas, aí você colocava as notas...

**Jeniffer:** Aí fazia a música, né?

**Pesquisador:** Então...

**Davi:** Eu acho que esse aí foi o único jogo que teve liberdade.

**Sara:** Eu acho que apesar de vir o jogo, já, que você tem que acompanhar o jogo, eu achei liberdade. Porque você se divertia, da forma lá do jogo

**Davi:** *É, de certa forma*” (E. Focal, CEA, p. 26).



Esses alunos indicaram alvedrio, mesmo num ambiente que não proporciona escolhas. Quando Sara fala que “se divertia com o jogo”, podemos entender que os jogos lhes proporcionaram um bem-estar psicológico. Então, para atender melhor a esse bem-estar, a proposição III da teoria da integração organizmi- ca argumenta que, ao apoiar as necessidades psicológicas básicas, facilita-se a integração e a internalização de comportamentos ex- trinsecamente motivados, nos seus níveis mais autodeterminados, com regulação identificada ou a integrada (RYAN; DECI, 2017). Apesar de o nosso objetivo não ser estudar as regulações ou tipos de motivação, baseados nessa proposição, podemos entender que os alunos se sentiram autônomos nos jogos, mesmo esses jogos sendo em ambientes controlados.

O próximo diálogo deixa a questão da motivação contro- lada mais clara, nos seus níveis mais autodeterminados:

**Pedro:** Porque você tinha que seguir o ne- gócio do jogo. Você não podia fazer o que quisesse.

**Rosa:** *É. Se você quiser passar de nível, você tem que fazer da forma certa. Você tem que saber. Não é que você tem que saber. Você tem que aprender.*

**Davi:** Na parte do divertimento, tipo assim, você... você está lá acertando, você está se divertindo, você está gostando, está aprendendo.

**Rosa:** *É a questão de curiosidade. Você é novo naquilo, então... quanto mais você descobre mais você acha interessante, mais divertido” (E. Focal, CEA, p. 26).*

Segundo essa declaração, os alunos descreveram que o jogo não lhes dava a opção de escolha, porém, por ser divertido e estarem aprendendo, se sentiram motivados para jogar. Rosa dis-

correu que para alcançar o objetivo do jogo, que era passar de nível, era necessário jogá-lo, esse relato indica novamente que os alunos se envolveram numa atividade extrinsecamente motivada, nos seus índices mais autônomos. Segundo a proposição VIII da TNPB, as pessoas se envolvem em atividade extrinsecamente motivadas por meio da consciência aberta e receptiva, essa consciência facilita a autonomia como também a motivação extrínseca, nos seus níveis mais autodeterminados, nesse caso, nas regulações identificada e integrada (RYAN; DECI, 2017). Quando os alunos falam sobre diversão, aprendizagem, curiosidade e desafio da tarefa, estão falando de fatores que são encontrados na consciência aberta deles, são os aspectos que os alunos indicaram para se envolverem numa atividade extrinsecamente motivada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação é estudada com o intuito de entender o porquê de as pessoas realizarem suas tarefas. Ela é influenciada por fatores intrapessoais e interpessoais e, assim sendo, é estudada por meio da observação de fatores internos e externos que podem influenciá-la. Segundo Ryan e Deci (2017, 2000a), ambientes nos quais os sujeitos tenham liberdade nas suas escolhas (apoio a autonomia), em que as atividades estejam de acordo com as suas habilidades (percepção de competência) e que proporcione um vínculo social (sentimento de pertencimento), são considerados contextos que promovem a motivação autônoma.

Voltado para o ensino, Guimarães (2003) afirma que é por meio da satisfação das necessidades psicológicas básicas que os alunos se sentem motivados para aprender. Portanto, a satisfação das necessidades, além de proporcionar o bem-estar, também realiza a

promoção da criatividade, da vitalidade, do compromisso, da aprendizagem, da consciência e do desenvolvimento psicológico (RYAN; DECI, 2017; BORUCHOVITCH, 2008; RIBEIRO, 2011).

Neste estudo, foi possível verificar que as tecnologias digitais promovem o comportamento autônomo para aprender música. Apesar de isso depender de vários fatores ambientais e interpessoais, a qualidade da interação entre as partes é outro fator que promove as necessidades psicológicas básicas. Por intermédio das análises dos dados, pudemos compreender melhor a motivação dos alunos em participar das atividades em contexto escolar.

Por intermédio das análises dos dados, pudemos compreender melhor a motivação dos alunos em participar das atividades em contexto escolar. Para dar continuidade ao tema, podemos propor estudos sobre a motivação para aprender, relacionando a qualidade da aprendizagem com o tipo de motivação. Ainda nesse assunto, também foi notória neste trabalho a importância da interação para a satisfação das necessidades psicológicas básicas, pois podemos estudar como a necessidade de pertencimento pode promover as outras necessidades no contexto escolar e assim estudar a motivação dos relacionamentos no ambiente escolar.

Esperamos que este estudo possa contribuir para proporcionar futuras reflexões acerca do uso das tecnológicas digitais na educação básica, além de ajudar professores de música a ver essa ferramenta com outros olhos e usá-la de forma consciente, contextualizada, reflexiva e crítica, para assim, construir uma prática voltada à interdisciplinaridade, que possa aproximar o cotidiano do aluno de sua aprendizagem, entendendo os fatores que motivam os alunos a se envolverem com o ensino e aprendizagem e desenvolver uma prática que motive o aluno de forma intrínseca e busque um comportamento autodeterminado.

Com esta pesquisa, também pudemos discutir um pouco sobre a motivação para aprender música por intermédio das tecnologias digitais e verificarmos que existe um campo vasto para continuar os estudos acerca desse tema, em diferentes contextos e olhares, estudando o “porquê” ou o “que” motiva as pessoas. Esperamos que este trabalho possa ter contribuído para o desenvolvimento desse assunto e que, a partir dele, possam ser gerados novos questionamentos e, conseqüentemente, novas pesquisas.

## 6 REFERENCIAS

APPEL-SILVA, M. ; WENDT, G. ; ARGIMON, I. A Teoria da Autodeterminação e as Influências Sócio-culturais Sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351–369, 2011.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare enferm**, [s. l.], v. 9, p. 9–14, 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORUCHOVITCH, Evelyn. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30–38, 2008.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação

e validação de instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 415–421, 2007.

CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais**: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem. 2015. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música**. 2011. (Dissertação Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [s. l.], 2011.

DECI, Edward L. **Por que fazemos o que fazemos**: Entendendo a automotivação. São Paulo: Negócio Editora, 1998.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

DELLATORRE BORGES, Camila; SANTOS, Manoel Antonio Dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, vol. 6, n. 1, 2005, p. 74-80, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 74–80, 2005.

FIGUEIREDO, Edson Antonio De. **A motivação de bacharelandos em violão** : uma perspectiva da teoria da autodeterminação. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) - Pós-Graduação em

Música, Universidade Federal do Paraná, Campinas, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Avaliação do estilo motivacional do professor** : adaptação e validação de um instrumento. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LÜDKE, MENGA; ANDRÈ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2o ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2017.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e Emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RIBEIRO, Filomena. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **Profforma2**, [s. l.], v. 3, p. 1–5, 2011.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online**: uma perspectiva contemporânea da motivação. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory**: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness. 1. ed. New York: The Guilford Press, 2017.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, [s. l.], v. 55, p. 68–78, 2000.

SILVA, Silene Trópico. **Motivação para aprender música**: um estudo com alunos do ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, [s. l.], 2017.

# "A NOSSA LUTA É TODO DIA, EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA": UM ESTUDO SOBRE O ENSINO À DISTÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

---

Aleksandre Saraiva Dantas<sup>65</sup>

Ridiane Lima Meneses<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Licenciado em Matemática pela UERN e doutor em Educação pela UFRN.

<sup>66</sup> Assistente social (CREAS), especialista em educação e contemporaneidade pelo IFRN e mestra em serviço social e direitos sociais pela UERN.



# 1 INTRODUÇÃO

No atual contexto brasileiro, o Ensino a Distância (EaD) tem se apresentado como parte de uma estratégia de expansão do ensino superior no Brasil (ALMEIDA, 2016). Tal modalidade tem sido bastante questionada por ser compreendida como uma das faces de uma proposta de mercantilização do ensino, que visa, acima de tudo, a maximização de lucro para o capital, resultando na precarização do ensino.

Na formação profissional em Serviço Social, o EaD vem ganhando força e ampliação nos últimos dez anos, o que tem mobilizado as entidades representativas da categoria, sendo elas o Conjunto CFESS/CRESS – Conselho Federal e Estadual de Serviço Social, ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço social e ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social, uma vez que tal modalidade vem configurando uma nova dinâmica no interior da profissão, especialmente em razão da lógica e dos interesses que estão subjacentes à sua formulação e disseminação.

Destarte, nessa conjuntura, que está perpassada pelos passos largos da privatização das políticas sociais e de avanço do conservadorismo, em tempos de intensa valorização da meritocracia, sucessiva retirada de direitos da classe trabalhadora e ataques contínuos à educação, faz-se necessário a realização de pesquisas que desnudem essa realidade.

Assim, observando esse contexto e como parte dessa necessidade, essa pesquisa se propõe a contribuir com a discussão sobre o EAD, investigando como essa forma de ensino se materializa e, principalmente, buscando o fortalecimento da crítica das entidades representativas do Serviço Social.

Para isso, este estudo tem como base o método materialismo histórico-dialético, por acreditarmos que este método melhor contribui e abarca as necessidades da pesquisa. De acordo com o método proposto, trabalharemos na perspectiva da totalidade, pois compreendemos que, na busca pela essência dos fenômenos, devemos desligarmo-nos da aparência, para que assim possamos apreender as contradições, assim como as mediações e suas bases materiais e históricas. Segundo o método, na investigação, o sujeito “[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16).

Dessa forma, apontamos a importância de trabalharmos com o materialismo histórico, pois este método propõe a busca pela essência para a interpretação dos fenômenos no entendimento que a sociedade não é imutável, ou seja, ela é construída e reconstruída todos os dias, sendo inconcebível pensar no estudo e investigação sobre a mercantilização do ensino superior, o uso do Ensino à Distância e quais rebatimentos na formação das (os) assistentes sociais sem levar em consideração todo esse processo sob as lentes da totalidade. Além disso, a teoria social crítica de Marx compreende também uma perspectiva revolucionária de enfrentamento e ruptura com o modelo de sociabilidade capitalista, uma vez que o autor destaca que as tais relações não são estáticas.

Como forma de aproximação e compreensão do nosso objeto em todas as etapas da investigação, realizamos pesquisa bibliográfica e documental, com literatura baseada especialmente em: Almeida (2016), Behring e Boschetti (2011), Boschetti (2015), Gentili (1996), Giolo(2008), Marx e Engels (2009) e nos documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS, ENES-

SO, ABED (Associação Brasileira de Ensino a Distância) e MEC (Ministério da Educação).

O trabalho está estruturado em quatro momentos, nos quais, primeiramente, trazemos um breve histórico das políticas sociais no Brasil, buscando a contextualização atual da privatização e mercantilização do ensino. Em seguida, abordamos a utilização do EaD como parte dessa estratégia e, posteriormente, ressaltamos o posicionamento das entidades representativas do Serviço Social, buscando principalmente romper com a falácia de que tais entidades disseminam o preconceito para com discentes e docentes que estão inseridos nessa modalidade. Por fim, nas considerações finais, buscamos realizar um apanhado geral, apontando os principais aspectos percebidos, assim como a proposta de continuidade da pesquisa para demais aspectos percebidos durante o percurso e que visam contribuir com a presente discussão.

## 2 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL

O sucateamento das políticas sociais vem sofrendo um aprofundamento, especialmente a partir da segunda metade dos anos 1990, com a incorporação de uma ideologia neoliberal que tomou forma nos países de capitalismo central desde a década de 1970, como reação teórica e política ao keynesianismo e ao *Welfare State*.

Conforme Draibe (1993), esse ataque se configurou como uma primeira fase neoliberal, na qual, segundo Behring (2006), atribuiu-se o estado de crise econômica ao poder excessivo dos sindicatos e sua pressão sobre os salários e os gastos sociais do Estado, o que, segundo os neoliberais, resultava na destruição dos níveis de lucro das empresas e na inflação.

Dessa forma, o *Welfare State* foi apregoadado como desencadeador da reversão do ciclo econômico visualizado nos anos de 1960 e mais visivelmente a partir de 1973, o que deu folego à proposição da reinvenção de um Estado mínimo. Behring (2006, p.12-13) enfatiza ainda, uma segunda fase neoliberal, sendo esta mais propositiva, com ênfase aos programas sociais e articulando focalização, privatização e descentralização, conforme a autora nos fala:

A fórmula neoliberal para sair da crise pode ser resumida em algumas proposições básicas: 1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa *natural* de desemprego, ou seja, a recomposição do exército industrial de reserva que permita pressões sobre os salários e os direitos, tendo em vista a elevação das taxas de mais-valia e de lucro; 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; e 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando quebra da vinculação entre política social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior (2006, p. 12-13).

Assim, trata-se de uma desuniversalização e assistencialização das ações. Além do corte com gastos sociais, o que em tese contribuiria para o equilíbrio financeiro do setor público, é requisitada uma política social residual que soluciona apenas o que não pode ser enfrentado pela via do mercado. Para além disso, é proposta uma renda mínima que não pode ter um teto alto, para não desestimular o trabalho, combinada aos apelos de solidariedade por meio das organizações na sociedade civil, comunidade e família. Dito isso, as propostas dessa ideologia pautam-se na defesa do aprofundamento do uso do fundo público para interesses de ordem privada e uma intervenção mínima nos campos sociais.

Tal processo, que brevemente destacamos aqui, foi fundamental para que o setor privado mercantil encontrasse espaço de crescimento e valorização, uma vez que, na perspectiva neoliberal, o sucateamento das instituições públicas é uma das estratégias de privatização das políticas sociais. No Brasil, essa realidade não foi diferente.

Porém, nesse momento, é preciso destacar a particularidade das políticas sociais no país e para isso elencamos que o capitalismo aqui se desenvolveu de forma diferente dos países de capitalismo central.

Assim, o capitalismo no país desenvolveu as características da dependência de uma colônia de exploração, do escravismo, do clientelismo e a cultura do favor em detrimento à do direito, além do distanciamento entre a legislação e norma prática. Não houve aqui a generalização do trabalho assalariado e consolidação do Estado de Bem-Estar Social, como ocorreu na maior parte dos países europeus. Assim, a configuração das políticas sociais brasileiras expressa tais especificidades, estabelecendo um descompasso histórico com os países de capitalismo central, porque ao passo que

nesses países, ainda que dando sinais de esgotamento, vigorava um estado de Bem-Estar Social, o Brasil transitava para a vigência da ditadura militar (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Nesse processo de perda das liberdades democráticas, a política social foi largamente utilizada de forma compensatória ao cerceamento dos direitos civis e políticos. O governo ditatorial adota medidas setoriais nas áreas da educação, habitação popular, saúde e assistência social, dirigidas de forma tecnocrática e conservadora. A política de previdência social teve sua cobertura ampliada, num contexto marcado pela “[...] planificação vertical e burocratização [...] que favoreceu a penetração do capital estrangeiro no país” (FALEIROS, 2000, p. 180).

Assim, Cabral (2000, p. 120) ratifica a política social enquanto “[...] política compensatória, ampliando programas sociais, numa conjuntura de forte exclusão dos trabalhadores da cena política e de modernização da máquina estatal para atender às exigências para nova ordem econômica”.

Nesse contexto, a crise e seus efeitos são sentidos na conjuntura brasileira, nas décadas de 1970 e 1980, explicitando o esgotamento do chamado “milagre brasileiro”, com expressivo aumento do endividamento externo, dos índices inflacionários e o característico arrocho salarial produzido pelo regime militar, elementos que resultaram, entre outros fatores, num processo de abertura política e redemocratização do país.

Como resultado deste processo de mudança e de mobilização social, foi aprovada a 7ª constituição federal brasileira, promulgada em cinco de outubro de 1988, e elaborada sob pressão e influência de diversos setores sociais que lutavam pela redemocratização do país e ampliação dos direitos sociais. Na constituição federal de 1988 (ou constituição cidadã, como ficou conhecida), foi

instituída a seguridade social, ainda que de forma restrita e resultante da correlação de forças estabelecida no contexto histórico do Brasil. Porém, no cenário internacional citado acima, em um contexto de aprofundamento da crise do capital, a ideologia neoliberal ganha fôlego, ou seja, a busca por direitos sociais estava de encontro aos rumos do desenvolvimento do capitalismo (CFESS, 2015).

Portanto, Behring e Boschetti (2011) verificam que, a partir da década de 1990, o Estado brasileiro inicia um período de contrarreforma, delineado pelo avanço neoliberal, que busca reduzir os avanços da área de seguridade social aprovados na constituição de 1988.

Almeida (2016) relata que área da educação também passou pelos infortúnios da precarização das políticas sociais brasileiras: poucos recursos, descaso com a gestão pública e fortalecimento do setor privado mercantil, interessado, principalmente, em ampliar novos nichos de mercado, o que exigia a fragilização do ensino público. A educação básica já havia sido acometida a tal açoitamento, pois desde a ditadura militar de 1964, vinha passando por largo sucateamento, ao passo que as camadas médias transferiram seus filhos e filhas, em boa medida, para o setor privado, à procura de um mínimo de qualidade.

O autor nos elucida que é dessa maneira que, no campo educacional, nos governos Collor (1990-1992) e FHC (1995-2003) e, posteriormente, no governo Lula (2003-2011), explora-se com maior intensidade a mercantilização. No governo Dilma (2011-2016), além da expansão privatista já evidenciada nos governos anteriores, também se destaca o repasse de recursos públicos para o setor privado, assim como o empresariamento, havendo, dessa forma, a transferência da educação, de direito público inalienável, para o campo da educação como mercadoria.

O setor privado passou assim a enxergar nessa população um mercado consumidor e, desse modo, tratou de se articular politicamente para configurar uma legislação educacional que o favorecesse, além de assegurar o usufruto do fundo público para sua expansão.

Assim, ressaltamos que, até o momento, o processo de expansão do ensino superior brasileiro está influenciado pelos ditames neoliberais que atendem aos interesses dominantes e do mercado e, conseqüentemente, associado a um determinado perfil de política social exigido por essa ideologia.

### 3 A MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIA DE MASSIFICAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Em 2009, vinte países, dentre eles, o Brasil, foram convidados para compor o Fórum Político de Bolonha<sup>67</sup>. Em março do ano seguinte, os ministros da Educação e Ensino Superior dos atuais 47 países aderentes e convidados realizaram o Segundo Fórum Político de Bolonha e lançaram oficialmente o Espaço Europeu de Ensino Superior, com vista a consolidar o Processo de Bolonha que, segundo Boschetti (2015, p. 646)

[...] orientado por uma perspectiva nitidamente liberal, apresenta uma tripla face que, segundo Blanch (2010), em entrevista a Bianchetti (2010), vem provocando uma alteração

---

67 O chamado Processo de Bolonha foi desencadeado pela Declaração da Sorbonne/Paris/França (25 de maio de 1998) subscrita por quatro países — França, Alemanha, Itália e Reino Unido — e consistia em uma declaração de intenção para estabelecer novas diretrizes para o ensino superior na Comunidade Europeia.



estrutural do ensino superior no sentido de seu aligeiramento, competitividade e sujeição às demandas do mercado.

Segundo a autora, mais do que ampliar a socialização do conhecimento, o processo, sob um discurso de modernização, desburocratização e superação de uma “universidade arcaica”, tem clara tendência de propostas de currículos mais curtos e flexíveis e vem sustentando a mercantilização e a subordinação ao mercado e ao sistema produtivo, se curvando às recomendações do FMI, BM e OMC<sup>68</sup>.

Boschetti (2015) aponta que, apesar de muitas dessas tendências já estarem presentes no ensino superior brasileiro desde 1990, o ingresso do Brasil no Fórum Político de Bolonha em 2009 tem grandes efeitos para a expansão e aprofundamento da incorporação dessas recomendações nos processos de contrarreforma do ensino superior no Brasil, decorrendo em graves implicações para o ensino em todos os níveis

Giolo (2008), nos fala que, com o vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, o EaD poderia atuar no ensino médio, no ensino profissional e em todas as modalidades de ensino superior. Nesse último nível, especialmente, o movimento de expansão desde então se dá em consideráveis índices.

É possível apontarmos que diante desse contexto histórico de mercantilização da educação superior, tal expansão do EaD, longe de qualquer coincidência histórica, ocorreu e ocorre em função da influência neoliberal na educação, que, com fins de mercantilização, percebe a modalidade como campo atrativo para o capital. Assim, destacamos que, somada a uma conjuntura de apro-

---

68 Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio.

fundamento do setor privado mercantil já citada anteriormente, outra estratégia de expansão do ensino superior é a utilização do EAD, como podemos ver na fala do CFESS (2014, p. 15) quando aponta os dois grandes eixos principais da expansão do ensino superior brasileiro, sendo:

- manutenção e aprofundamento do setor privado mercantil como hegemônico no setor, fortalecendo novos nichos de mercado para o capital;
- utilização da modalidade de EaD como estratégia para a ampliação do acesso de camadas da população a este nível de ensino, das estatísticas educacionais e do consenso em torno de um projeto societário baseado em uma sociabilidade individualista e voltada para atender às necessidades mercantis.

Dito isso, Segundo Almeida (2016), o argumento usado para justificar os incentivos do Estado na EaD e nas instituições privadas é um discurso de modernização do ensino, apoiado na fala da democratização e inclusão do acesso, de aumento de vagas para o ingresso ao ensino superior, colocando essa modalidade de ensino como parte de uma estratégia educacional inclusiva, ampliadora do direito à educação, como podemos ver no fragmento extraído do artigo intitulado “A contribuição da educação superior a distância à reforma da universidade”.

Há três grandes motivos que justificam mudanças na educação superior no Brasil. O primeiro refere-se a democratizar o acesso, o segundo a contextualizar os processos de ensino e aprendizagem e o terceiro a contribuir para a solução dos problemas sociais e para o desenvolvimento sustentável do País

[...] É imperioso reconhecer que a universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, mesmo se houvesse aumento substancial de recursos, no curto e médio prazos, não teria condições de aumentar as vagas de forma maciça, nem de formar professores na quantidade e qualidade desejadas. [...] Em um país de dimensões continentais, com uma gigantesca população demandante de formação inicial e continuada, a educação a distância surge como um caminho de qualidade viável e, mais que isso, necessário (BRASIL, 2003, p. 1-3).

Porém, em um contexto caracterizado por profundas mudanças econômicas, culturais, sociais e políticas em nível internacional e nacional, nota-se que, na realidade, o que ocorre é uma intensa privatização do ensino superior, sempre com o discurso de democratização e de ampliação de vagas, o que nos desperta para a reflexão sobre essa democratização e ampliação e se isso não poderia ocorrer pela via ensino público, presencial e gratuito.

Assim, é evidente que não poderíamos deixar de apontar que a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, é imbuída de tensionamentos inerentes ao modo de produção capitalista e, conseqüentemente, é perpassada pela ideologia. Isso fica evidenciado quando Gentili (1996, p.11) faz o seguinte apontamento:

Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise.

Marx e Engels (2009) apontam que a ideologia tem como fundamento as relações materiais dominantes concebidas como

ideias, como verdades naturais e como modo de vida a ser seguido pela sociedade, tanto no pensar como no agir dos indivíduos e, desse modo, está, segundo Iasi (2007), profundamente ligada à forma particular que a classe dominante elabora e difunde sua visão de mundo, buscando torná-la universal.

O Estado, considerando suas contradições, adentra nesse processo como protagonista. Esse protagonismo diz respeito às três funções desempenhadas por ele, segundo Mandel (1986, p. 334), sendo elas: “[...] criar condições gerais de produção, reprimir a ameaça das classes dominadas e integrá-las”. Nessa última função, segundo o autor, o Estado deve “garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante”.

Tais funções integradoras se efetivam pela instrução, pela educação e pelos meios de comunicação e, dito isso, o CFESS (2014, p. 19)) aponta que houve uma investida e profunda difusão ideológica por parte do Estado brasileiro de que não haveria diferenças entre o ensino superior público ou privado, como podemos ver:

[...] se a educação foi largamente difundida como ‘bem público’ – tanto pela mídia, quanto por inúmeros documentos governamentais -, não fazia diferença se seu desenvolvimento ocorresse em instituições públicas ou privadas. O Estado – por meio de sua ação reguladora/avaliadora – teria então a incumbência de estabelecer critérios avaliativos e, assim, deixar acessível ao público consumidor uma listagem (um ranking) das instituições e cursos com conceitos mais altos. Foi o que ocorreu primeiro com o Provão, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, nos governos Lula e Dilma, com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Nesse sentido, ainda que o processo ideológico continue sendo massivamente utilizado para justificar a expansão pela via da privatização do ensino, o que se observa na modalidade à distância é a notória precarização do acesso através de uma formação aligeirada, voltada para a massificação e mercantilização.

De acordo com Gentili (1996), o processo de expansão é tão nítido que pode se comparar a organização da educação a uma empresa de alimentação *fast food*, ressaltando que o ideário neoliberal define um conjunto de estratégias dirigidas a transferir a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado.

Dessa forma, segundo Boschetti (2015), é que se busca a consolidação de uma “nova concepção” de universidade, sustentada na ideia de que uma boa universidade deve ser barata e rápida, criando-se uma espécie de *fast* universidade, mercantilmente adaptada às exigências de acumulação do capital, sobretudo em contexto de crise. É nesse sentido que apontamos os verdadeiros interesses capitalistas que se colocam por trás desse discurso de universalidade.

[...] é importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isso não significa que a função social da educação seja garantir esse emprego e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve garantir o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho (GENTILI, 1996, p. 25-26).

Citando tais aspectos, fica evidente a quem interessa o fortalecimento da educação privada, especialmente na educação à distância, onde o interesse primeiro se encontra no aumento da taxa de lucratividade, uma vez que, numa formação aligeirada e à distância, não se faz necessário grandes investimentos.

Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos acerca do tipo de formação oferecida através da educação à distância, visando principalmente apreender como esta tem rebatido na formação das(os) assistentes sociais, e fortalecer a crítica proferida pelas entidades representativas da categoria, uma vez que reconhecemos que tais faces, brevemente apresentadas aqui, fundamentam e alimentam o avanço do conservadorismo e apontam para um retrocesso nas históricas lutas para construir uma formação profissional crítica, com perspectiva de totalidade e comprometida com a transformação social.

#### 4 A INCOMPATIBILIDADE ENTRE SERVIÇO SOCIAL E GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA

Em meados dos anos de 1960, dois debates permearam o serviço social, representando, segundo Iamamoto (2011), um duplo e contraditório movimento entre o pensamento crítico e conservador. O mais representativo deles foi o processo de ruptura teórica e política com o conservadorismo das bases originárias da profissão, tendo como marco inicial o movimento de reconceitualização do serviço social latino-americano, que decorreu do curso de amadurecimento político e intelectual profissional no contexto brasileiro e marcou a passagem pela qual o serviço social se filia à tradição marxista e assume o compromisso ético e político com a classe trabalhadora.

Na contramão dessa perspectiva crítica, percebe-se também uma reação conservadora, e é assim que é possível identificarmos que o exercício profissional sempre foi e é tensionado pela trama das relações sociais, ou seja, as condições que determinam o trabalho das (os) assistentes sociais expressam a dinâmica de tais relações, não estando isolados a formação profissional, trabalho e as relações sociais. Ao contrário disso, mantém-se imbricados e atuando de forma indissociável.

Nesse sentido, a formação profissional é uma das inquietações e ponto de partida de lutas do serviço social brasileiro. A constante defesa do projeto ético político, em todas suas dimensões, tem se colocado no centro dos debates da categoria, apontando as ameaças que o serviço social vem sofrendo e a necessidade de afirmação de um projeto de formação profissional direcionado para princípios radicalmente opostos ao ideário neoliberal. Isso é claro ao observarmos a Lei 8.662, que regulamenta a profissão, a qual, em seu artigo 5º, que diz respeito a atribuições privativas das(os) assistentes sociais, pontua que eles devem:

V- assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;

VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;

VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social [...]

X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social [...] (BRASIL, 1993)

Dos treze incisos que correspondem ao artigo 5º, cinco, citados acima, encontram-se diretamente relacionados à formação. Isso nos atenta de maneira nada inocente para a relação entre formação e exercício profissional e, portanto, para a necessidade que foi percebida de se atribuir legalmente, de forma privativa à categoria, a responsabilidade no processo formativo de outras/os profissionais.

É preciso também apontarmos as diretrizes curriculares propostas pela ABEPSS<sup>69</sup>, em 1996. A organização curricular defendida pela associação propõe a superação das fragmentações do processo de ensino e aprendizagem e a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional que deve ter como base os núcleos de fundamentação da formação, sendo eles: 1. Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; 2. Núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira; 3. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Segundo Almeida (2016), fica evidente que a proposta para o ensino e a formação profissional em Serviço Social se baseia em uma intensa convivência acadêmica, possibilitada a partir de um ensino presencial, ainda que este apresente também seus próprios limites.

Assim, apontamos que a luta e a preocupação com uma proposta de um ensino presencial e de qualidade mencionada pela ABEPSS nos deixa claro que as entidades da categoria já tinham a preocupação com a formação profissional antes mesmo do aprofundamento e expansão da mercantilização do ensino no Brasil, como nos coloca Iamamoto (2011), apontando a fala da ABESS/

---

69 Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, nesse período chamava-se ABESS – Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social.



CFESS/ENESSO (2009, p. 437), quando nos diz que o ensino universitário sofre uma tendência “[...] ao treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado.”

Dito isso, em acordo com o apontamento de Yamamoto (2011, p.94), coloca-se que, a partir de 2002, “[...] o Serviço Social sofreu um verdadeiro processo ‘explosivo’ de crescimento de suas unidades de ensino, esmagadoramente privadas e inseridas em instituições não universitárias”.

Tal expansão pela via privatista e associada aos interesses neoliberais atinge diretamente a categoria, que passou, de acordo com Boschetti (2015), de 70 mil profissionais em 2006, para 135 mil ao final de 2013 e 150 mil em 2015. A autora ressalta que, em nove anos, se alcançou um quantitativo superior àquele formado no período de 1936-2006.

É evidente que o EaD tem grande contribuição nesse crescimento que tem se dado de maneira problemática. Nesse sentido, a ABEPSS (2009, p. 05) nos coloca que a descoberta do curso de serviço social como nicho de valorização “[...] relaciona-se a uma demanda do mercado de trabalho, no formato que adquire o enfrentamento das expressões da questão social pelo Estado e as classes no neoliberalismo”.

Segundo o posicionamento das entidades da categoria, o ensino de graduação à distância em serviço social é compreendido como estratégia de uma lógica mercantilista do ensino e, dito isso, é preciso denunciar a mercantilização que tem sido proposta e, principalmente, desmascarar a falácia do discurso da democratização.

Segundo o CFESS (2014), o que se observa na prática é que, ao contrário de uma democratização, tais configurações que aprofundam o empresariamento da educação tem levado a uma

política que reforça as desigualdades sociais, porque, de uma forma geral, assegura-se às pessoas que possuem condições financeiras e de acesso um ensino de qualidade, e, às que não possuem tais condições, são ofertados os cursos de ensino de graduação à distância que tem se configurado como a expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação. Podemos visualizar parte dessa problemática ao levarmos em consideração a disparidade nos preços das mensalidades entre a modalidade presencial e a distância, apontada por Almeida (2016), que ressalta uma diferença de mais de 300 reais entre a modalidade presencial e a EAD em uma mesma instituição.

Assim, é notório que a busca pela educação à distância também tem como alicerce um contexto socioeconômico no qual se percebe que, geralmente, os discentes que acessam essa modalidade de ensino vêm das classes subalternas, desmitificando assim a propositura que a modalidade se gesta como opção e deixando claro que, na realidade, ela tem se colocado muitas vezes como o único meio de cursar o ensino superior.

Almeida (2016), também afirma que, nessa modalidade, os tutores reconhecem como atribuição o papel de auxiliar(as) os discentes nas videoaulas. Tal auxílio tem como ponto de partida um material fechado (videoaulas), o que preocupa e nos deixa claro que não se observa a vivência rica entre professores e discentes no ambiente acadêmico, mas uma vivência mecanizada e limitada que ocorre devido à própria lógica do EAD. Levando também a questionarmos o tripé universitário entre ensino, pesquisa e extensão nesses cursos, apontarmos que, na maioria das vezes, existe somente um “ensino” precário estabelecido a partir de pouquíssimos momentos presenciais, ou completamente à distância.

De acordo com o CFESS (2011), também ocorre o pro-

cesso que desvirtua o acesso à bibliografia adequada às exigências curriculares. Assim, é notório que tais cursos de graduação à distância inviabilizam cada vez mais, respondendo a uma determinada lógica, o processo formativo básico na perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade, o que impacta diretamente na falta de compreensão da profissão e do seu projeto ético-político.

Dessa maneira, o EaD na graduação em serviço social não afeta somente os discentes dessa modalidade, mas sobretudo a formação profissional e, conseqüentemente, a profissão e o projeto ético-político, pois, seguindo a lógica capitalista, o mercado não requisita um perfil de assistente social das diretrizes curriculares, ou seja, crítico, articulador político-profissional dos sujeitos, preocupado com os direitos e a cidadania. Ao contrário, o que se requisita é um profissional à imagem da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação (ABEPSS, 2009).

Toda essa conjuntura vem sendo denunciada pelo conjunto CFESS/CRESS, ABPESS e ENESSO, a partir de formulações de documentos, como, por exemplo, a campanha “Educação não é *fast-food*: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”, onde se evidencia a baixa qualidade e a formação rasa e superficial dessa modalidade. Porém, desde o dia 12 de agosto de 2011, por ordem judicial, a veiculação de imagens referentes à campanha está suspensa, o que demonstra a arena de disputa que se verifica em torno das políticas sociais.

Ressaltamos a fala do CFESS (2011, p. 03) quando nos alerta sobre o seu posicionamento em relação ao EaD:

Nossos posicionamentos não são fundados no desconhecimento e no preconceito, nem são dirigidos aos/às estudantes e trabalhadores/

as do EaD. Na verdade, a campanha marca nossa discordância com a política brasileira de ensino superior, profundamente mercantilizada e discriminatória [...] O ônus da política educacional mercantilizada que vem sendo feita por sucessivos governos não deve recair sobre os/as estudantes e trabalhadores/ as envolvidos (as) com EaD, e muito menos sobre as entidades de Serviço Social”.

Assim, o que tem se problematizado, longe de qualquer resquício de preconceito, é a formação de profissionais em massa e a banalização dessa formação, ou seja, a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que tem sido apontada por não assegurar o perfil profissional previsto nas Diretrizes Curriculares.

A posição das entidades representativas é contra uma educação mercantilizada e bancária que não garante o serviço social comprometido com os interesses da classe trabalhadora, filiado a uma perspectiva de totalidade e crítica para defender direitos, formular e executar políticas sociais capazes de reduzir as desigualdades e combater a questão social em todas as suas expressões.

Corroborando com tal posicionamento, ressaltamos que nesse contexto profundamente regressivo, mais do que nunca é imprescindível identificarmos e apontarmos os traços e as ameaças que a mercantilização do ensino tem oferecido ao serviço social, que destacamos nesse breve espaço de texto, onde buscamos explicar que a graduação à distância em serviço social se apresenta, nos dias de hoje, como uma realidade concreta e crescente como nicho mercadológico para o capital e, dito isso, afirmamos que toda a discussão em torno do que a EAD representa não se trata de um preconceito. Ao contrário disso, tais questões perpassam pela busca da materialização da educação como direito e não como mercadoria.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o ensino superior é privilégio de minorias. Observa-se que em um plano geral, mais de 80% dos cursos são oferecidos por instituições privadas. Na região nordeste, com o recorte para o curso de serviço social, a realidade privada corresponde a 84,4%<sup>70</sup> dos cursos oferecidos. Tal disparidade do quantitativo de cursos privados ocorre em detrimento do aumento de vagas em instituições de ensino públicas e presenciais ou da criação de cursos de serviço social nas universidades públicas que ainda não o têm, porém o que se observa é a massificação via EAD ou a utilização do fundo público para financiar bolsas de estudos nas Instituições privadas.

**É preciso que** a expansão dessa modalidade em serviço social, pela via do setor privado, mesmo recente em nossa área, seja apropriada e constantemente problematizada, pois indo de encontro ao discurso dominante de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que defendem a modalidade como forma de democratização do acesso ao ensino superior, é notório que o EAD fortalece uma formação profissional não qualificada.

Nesse sentido, apontamos a importância da realização de novas pesquisas nessa área e de mais discussões que alcancem além dos muros da academia, no sentido de fortalecer a crítica. Tal necessidade se torna mais agudizada principalmente na atual conjuntura que vivenciamos, de reforço do neoconservadorismo e de refilantropização da atuação profissional, em que se busca cada vez mais uma formação empobrecida e com um perfil de assistente

---

70 De acordo com o INEP (2016), na rede de educação superior brasileira, 87,7% das instituições são privadas.

social como um profissional empreendedor, que trabalhe com ênfase em metas, flexibilização e eficiência.

Assim, ressaltamos que se torna de extrema importância a criação de estratégias que estimulem cada vez mais a junção de discentes, docentes e profissionais na luta por uma formação profissional de qualidade, sintonizada com a história e as bandeiras de luta da profissão e que, principalmente compreenda e fortaleça a busca pelo direito ao ensino superior gratuito e de qualidade que proponha uma formação crítica e que de fato prepare para o exercício profissional.

A luta direcionada pelo posicionamento das entidades representativas do serviço social brasileiro já tem revelado diversos fatores e aspectos que vão ao encontro da garantia de uma educação superior pública de qualidade e com os princípios que estejam sintonizados com os anseios da classe trabalhadora e norteadores do projeto ético-político Profissional, além de divergir com a luta em defesa da educação superior enquanto direito de todos e dever do Estado. Assim, apontamos que se tornam cada vez mais necessárias as atuações das entidades representativas do serviço social, pois é preciso que a categoria, de uma forma ampla, conheça e se posicione, cada vez mais, na luta pela defesa da formação de qualidade.

É preciso reconhecer que as ofensivas para com a formação em serviço social, atualmente, ultrapassam a discussão elaborada nesse artigo, pois além da modalidade de EaD, a mais nova onda mercadológica de formação profissional são os cursos de extensão em serviço social. Tais cursos são oferecidos de forma modular e sem o reconhecimento do MEC.

Ao fim de cada módulo, que ocorre sem nenhuma compatibilidade com as diretrizes curriculares, há uma espécie de certificação e, ao final do curso, universidades privadas geram diplomas

para as turmas vinculadas aos cursos de extensão, ainda que tais estudantes não tenham nenhum vínculo com a universidade que emitirá tais diplomas. Tal realidade já é possível ser vislumbrada em todo o país, porém os primeiros CRESS a identificarem tal processo foram os CRESS Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco, visto que a nova modalidade tem se colocado de maneira mais contundente no nordeste e em São Paulo.

Frente a essa conjuntura, os CRESS têm negado os registros profissionais aos concluintes dessa modalidade, assim como ocorre quando percebidas as irregularidades na modalidade EAD e presencial. Porém, tem ocorrido o processo de judicialização coletiva e, com isso, os CRESS tem sofrido diversas sanções.

O que podemos concluir de toda essa realidade na graduação em serviço social é a tentativa mercadológica cada vez mais apropriada da formação profissional modelada em consonância com os ditames neoliberais. Por isso, é preciso apontar, fortalecer e criticar os traços conservadores que tem se colocado no contexto mundial, recusar a formação aligeirada, acrítica e tecnicista e defender, acima de tudo, a formação na perspectiva de totalidade.

Por fim, ressaltamos que a soma em torno da defesa do projeto ético-político profissional é, nesse momento, uma das lutas mais árduas do serviço social, que tem sofrido duros golpes e ataques constantes em sua formação e exercício profissional. Tal luta perpassa pela coragem de recusar o tecnicismo e pela defesa firme do trabalho como espaço de fortalecimento dos direitos da classe trabalhadora e, mais ainda, na constante afirmação das lutas da categoria diante das ofensivas conservadoras.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz; Condições de ensino e trabalho na modalidade de ensino à distância nos cursos de graduação em Serviço Social na cidade de Mossoró/RN. Tese (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN. 2016.

ABEPSS. Desafios à Formação Profissional em tempos de crise mundial: a ABEPSS nas atividades comemorativas de 15 de maio de 2009, disponível em [http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/15\\_maio.pdf](http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/15_maio.pdf), 2009.

BEHRING, Elaine Rosseti e BOSCHETTI, Ivanete. Política Social: fundamentos e história. Biblioteca básica do Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine. Política Social no capitalismo tardio. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. Serviço social e sociedade N° 124. São Paulo. Cortez, 2015.

BRASIL. A contribuição da educação superior a distância à reforma da universidade. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei N° 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm)



BLANCH, Josep M. **O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade:** entrevista concedida a Lucídio Bianchetti. Educação Social, Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/14.pdf>>

CABRAL, Maria do Socorro Reis. **As políticas brasileiras de seguridade social-Previdência Social.** Capacitação em serviço social e política social. Brasília: CEAD/NED/UnB, 2000

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética do/a Assistente Social.** Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_CFESS-SITE.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf).

\_\_\_\_\_. **Educação não é FastFood:** Diga não a graduação a distância em serviço social. Brasília: CFESS, 2011. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social.** Vol. 1. Brasília: CFESS, 2015.

\_\_\_\_\_. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social.** Vol. 2. Brasília: CFESS, 2014.

CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO. **Posicionamento das entidades nacionais de serviço social sobre criação e proliferação de cursos de graduação à distância.** Brasília: CFESS, 2007.

DRAIBE, Sônia M. As Políticas Sociais e o Neoliberalismo. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, 1993.

FALEIROS, Vicente de. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e da assistência social. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: 2008.

IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social em tempo de capital fético**: capital financeiro, trabalho e questão social. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2011.

IASI, Mauro. **Ensaios sobre a consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007

INEP/MEC. **Censo da educação superior 2016**- notas estatísticas. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf). Acesso em 23 de junho de 2018.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

# A APOSENTADORIA DOCENTE COMO TEMA DE TESES E DISSERTAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2000-2019)

---

Jailma Nunes Viana de Oliveira<sup>71</sup>

Francisca Leidiana de Souza<sup>72</sup>

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes<sup>73</sup>

Francisco das Chagas Silva Souza<sup>74</sup>

---

71 Especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN) e mestra em Educação (UERN). Professora da educação básica da rede pública do Rio Grande do Norte.

72 Bacharela em Turismo (UERN), especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN) e mestra em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA).

73 Mestra em Educação (UERN), doutoranda em Educação (IFRN) e docente do IFRN/*Campus* Mossoró.

74 Doutor em Educação, docente do IFRN/*Campus* Mossoró, onde leciona nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEP), em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA).

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto atual, início do século XXI, o tema da aposentadoria passa a ter uma maior centralidade nas discussões sociais. Temas como a preocupação sobre a expectativa de vida e a força de trabalho, bem como as ressignificações acerca da velhice, são alguns dentre tantos que são estudados. A aposentadoria é compreendida como o momento em que um indivíduo encerra as suas atividades profissionais, após alcançar o limite de tempo necessário trabalhando, ou antes, motivada por invalidez. Portanto, estar aposentado pode significar uma vida melhor e mais tranquila, dedicada a outras atividades, assim como também poderá gerar insatisfação e ansiedade, visto que o indivíduo encerra uma fase significativa a qual fazia parte do seu cotidiano, ou seja, o seu trabalho.

Todavia, pensar a aposentadoria no âmbito da profissão docente passa por questões mais sensíveis e complexas, sobretudo no que concerne à permanência e à experiência. Diante das dificuldades estruturais e formativas que envolvem o campo docente, a aposentadoria passa pela compreensão de uma conquista necessária, e muito almejada, como um exemplo de redenção pelos “sacrifícios” vivenciados ao longo de toda a carreira.

Para Tardif (2012, p. 9), “[...] um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Não se restringindo somente a esse aspecto, Tardif (2012) propõe a problematização dessa relação dos professores com os saberes que adquirem, desenvolvem e transmitem. Um professor aposentado carrega a construção de muitos saberes e larga experiência. Considerando a importância dessa etapa na vida profissional, muitas vezes aguardada com ansiedade ou adiada, cogitamos: como tem se dado a produção acadêmica nos

programas de pós-graduação em educação nas discussões acerca da aposentadoria docente?

Portanto, nosso objetivo, nesta pesquisa, é apresentar um mapeamento sobre o tema da aposentadoria docente nos bancos de dados do Google acadêmico e do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendendo o estado do conhecimento como uma opção metodológica importante dentro das discussões e produções acadêmicas no campo da Educação que trata da formação de professores. Para tal discussão, nos amparamos nas contribuições de Romanowski e Ens (2006, p. 39). Segundo as autoras, a utilização do “estado do conhecimento” assim como também do “estado da arte”, “[...] possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; [...] a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores”.

O trabalho está organizado em duas partes. Primeiro, apresentamos como se deu o levantamento dos dados sistematizados e refletimos sobre algumas categorias que envolvem as discussões apreendidas nos trabalhos elencados através da pesquisa nos bancos de dados e os resultados da pesquisa e, na segunda parte, pontuamos as nossas inquietações finais realizando alguns apontamentos e proposições acerca do campo da formação de professores.

## LEVANTAMENTO DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Orientados pelos procedimentos descritos por Romanowski e Ens (2006), adaptando-os ao tipo de pesquisa denominado “estado do conhecimento”, e definido previamente o tema a ser

pesquisado, preocupamo-nos em encontrar os descritores a serem utilizados na busca em páginas da internet. Para o presente estudo, optamos por utilizar o *site* google acadêmico e o catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Dois descritores foram utilizados para a nossa pesquisa: os termos “professores aposentados” e “professoras aposentadas”, ambos entre aspas. Em um primeiro momento, realizamos a busca na página do google acadêmico com o descritor “professores aposentados” e “professoras aposentadas”, no dia 8 de setembro de 2017 e no dia 17 de maio de 2020<sup>75</sup>. Delimitando o período entre os anos 2000 e 2019, sem incluir as patentes e citações, foram apresentados 1.086 resultados. A fim de selecionar de forma ainda mais específica os trabalhos, decidimos nos restringir apenas às teses e dissertações vinculadas a programas de pós-graduação em educação.

Foram encontradas 21 dissertações e teses, das quais 14 estavam relacionadas com os critérios que estabelecemos para compor o *corpus* de trabalhos, a saber: discussão sobre a aposentadoria docente e vinculação a programas de pós-graduação em educação. Em seguida, salvamos em um arquivo todos os resumos e palavras-chave dos 14 trabalhos selecionados, bem como procedemos o *download* desses trabalhos na íntegra. O Quadro 1 apresenta as Instituições de Ensino Superior (IES) e demais informações sobre esses trabalhos.

---

75 Essa pesquisa foi desenvolvida em dois momentos: em fevereiro de 2018, quando foi um artigo apresentado à Especialização em Educação e Contemporaneidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em 2018; e em 2020, quando, para publicação desse texto, procedemos uma atualização, incluindo os anos de 2018 e 2019.

Quadro 1 – Teses e dissertações disponíveis no google acadêmico segundo o descritor “professores aposentados”<sup>76</sup>.

ANO	AUTOR	TIPO	IES
2004	BRAGANÇA, A. B. S.	Tese	UNICAMP
2008	AMOROSO, S. R. B.	Dissertação	UCB
2010	LOPES, L. S.	Dissertação	UFPI
2012	MEIRA, V. R. A.	Dissertação	Unesp
2013	RODRIGUES, I. C. F. S.	Tese	UFPA
2014	SOUZA, V. O.	Dissertação	UEL
2015	AZEVEDO, K. V.	Tese	UFES
2016	ALVES, K. S.	Dissertação	U. Porto
2017	SILVA, V. O.	Dissertação	UMESP
2018	FERRAZ, S. A. C. M.	Tese	UNISO
2018	RHODEN, J. L. M.	Tese	UFSM
2018	FARIA, A. H.	Dissertação	UFGD
2018	DAMBROS, V. P.	Dissertação	UCS
2019	LOVERA, I. T. S.	Tese	UFPE

Fonte: Elaborado a partir dos dados do *site* do google acadêmico.

Após a pesquisa no google acadêmico, seguimos para o “Catálogo de Teses e Dissertações” da CAPES. Do mesmo modo, inserimos o descritor “professores aposentados” e “professoras aposentadas”, no dia 27 de fevereiro de 2018 e no dia 17 de maio de 2020. O critério de delimitação, nesse caso, foi usarmos como filtro

<sup>76</sup> O Quadro 1 apresenta somente os dados sobre o descritor “professores aposentados” devido ao fato de não ter sido encontrado nenhum trabalho a partir do descritor “professoras aposentadas”.

o nome do programa – Educação. Encontramos 25 trabalhos e, destes, 18 atendiam aos nossos critérios de inclusão.

Os trabalhos encontrados por meio dos descritores “professores aposentados” e “professoras aposentadas” no catálogo de teses e dissertações da CAPES foram então organizados observando-se a instituição de origem e o programa de pós-graduação (Quadro 2).

Quadro 2 – Teses e dissertações com descritores “professores aposentados” e “professoras aposentadas” (catálogo de teses e dissertações da CAPES)

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2000-2019)			
ANO	AUTOR	TIPO	IES
2004	NUNES, S. I.	DISSERTAÇÃO	UFU
2008	AMARAL, I. R.	DISSERTAÇÃO	UFMT
2008	ROCHA, J. M. F.	DISSERTAÇÃO	UFMT
2009	VACCARINI, E. D.	DISSERTAÇÃO	UFJF
2010	LOPES, L. S.	DISSERTAÇÃO	UFPI
2011	NISHIMOTO, M. M.	DISSERTAÇÃO	UFMS
2012	MEIRA, V. R. A.	DISSERTAÇÃO	Unesp
2013	RODRIGUES, I. C. F. S.	TESE	UFPA
2014	FACIN, H. P.	TESE	UFpel
2014	RUDAKOFF, A. N. M.	DISSERTAÇÃO	UFMA
2015	AZEVEDO, K. V.	TESE	EFES
2015	SANTANA, D. J. S.	DISSERTAÇÃO	UNISINOS
2015	WIGGERS, L. H. F. F. C.	DISSERTAÇÃO	UFSC
2018	DAMBROS, V. P.	DISSERTAÇÃO	UCS



CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2000-2019)			
ANO	AUTOR	TIPO	IES
2018	FARIA, A. H.	DISSERTAÇÃO	UFGD
2018	FERRAZ, S. A. C. M.	TESE	UNISO
2018	RHODEN, J. L. M.	TESE	UFSM
2019	LOVERA, I.T.S.	TESE	UFPE

Fonte: Elaborado a partir dos dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Diante dos trabalhos selecionados, observamos a repetição de alguns nas três buscas empreendidas nos bancos de pesquisa. A dissertação de Meira (2012) apareceu nos três momentos de pesquisa com os descritores; a tese de Rodrigues (2013) mostrou-se na pesquisa do Google acadêmico e no catálogo de teses e dissertações da CAPES; e as dissertações de Azevedo (2015) e Lopes (2010), repetiram-se também duas vezes.

Relativo às instituições de origem, observa-se que há bastante variedade, concentrando-se nas IES públicas, tendo sido encontrada somente uma estrangeira, a Universidade do Porto, Portugal. Assim, com o levantamento concluído, encontramos 27 trabalhos provenientes de programas de pós-graduação em educação (desconsiderando as repetições), das quais 23 serão discutidos neste artigo, visto a repetição de 4 trabalhos em outras fases do estado do conhecimento. Esses estudos, com seus títulos e palavras-chave, estão organizados em ordem cronológica no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação de teses e dissertações em programas de pós-graduação em educação, com enfoque na aposentadoria docente (2000-2019)

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	IES
2004	BRAGANÇA, A. B. S.	Aposentadoria: a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da Unicamp.	Trabalho; Aposentadoria; Professores universitários; Experiência de vida	UNICAMP
2004	NUNES, S. I.	Formação e experiências profissionais de formadores: trajetórias de professores aposentados do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia.	Educação física; Formação de professores; Ensino superior.	UFU
2008	ROCHA, J. M. F.	Alfabetização em Alta Floresta: aspectos de uma trajetória (1978-2006).	Alfabetização; Diário de classe; Processos de aprendizagem; Leitura e escrita e história.	UFMT
2008	AMARAL, I. R.	Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005).	Concepções de alfabetização; Ensino; Memórias de alfabetizadoras.	UFMT
2008	AMOROSO, S. R. B.	Motivações e expectativas de docentes face à aposentadoria: elementos para uma política de formação continuada.	Docência; Longevidade; Aposentadoria; Formação continuada.	UCB
2009	VACCARINI, E. D.	Quem vivenciou o que? Memórias e histórias de infância em Rio Novo.	Memória; História oral; História de vida; Infância; Educação.	UFJF

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	IES
2010	LOPES, L. S.	Histórias de professores aposentados: (re)visitando trajetórias profissionais.	Prática pedagógica; Saberes docentes; Experiência profissional; Professores aposentados.	UFPI
2011	NISHIMOTO, M. M.	Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa.	Memória; Professoras aposentadas; Herança cultural japonesa; Ação docente; Habitus professoral; Escola técnica.	UFMS
2012	MEIRA, V. R. A.	Professores aposentados: quais os motivos para seu retorno à docência?	Professores aposentados; Retorno à aocência; Condições de trabalho docente.	Unesp
2013	RODRIGUES, I. C. F. S.	Professoras aposentadas em território rural/ ribeirão: identidades e práticas socioculturais.	Aposentadoria; Transição; Preparação para a aposentadoria.	UFPA
2014	RUDAKOFF, A. N. M.	As mulheres professoras de arte na Escola Técnica Federal do Maranhão (1975-1989).	Trajetórias; Mulheres professoras; Ensino de arte; Escola Técnica Federal do Maranhão.	UFMA
2014	SOUZA, L. A.	“Quando a gente recebe uma carta do Estado dizendo que chegou a hora...” – memórias e trajetórias de uma professora aposentada.	Histórias de Vida; Memória; Formação docente.	UEL

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	IES
2014	FACIN, H. P.	Ações pedagógicas de professoras aposentadas: da prática aos saberes.	Formação docente; Prática pedagógica; Saberes; Saber tácito.	UFPeI
2015	AZEVEDO, K. V.	“Você quer me ouvir?”: narrativas (auto)biográficas de professoras da rede municipal de Vitória/ES aposentadas por invalidez (décadas de 1980 a 2000).	(Auto)biografia; Narrativas; Professoras aposentadas.	UFES
2015	SANTANA, D. J. S.	Memórias docentes: trajetórias profissionais e história da educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (1970-2010).	Ensino técnico; História oral; Memórias de professores; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.	UNISINOS
2015	WIGGERS, L. H. F. F. C.	Memórias e experiências do fazer-se professor na Educação Profissional: Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETFSC (1968-2010).	Memória; Experiência; Fazer-se professor; ETFSC.	UFSC
2016	ALVES, K. S.	Envelhecer na docência: percepções dos professores de diversos níveis de ensino.	Professores; Envelhecimento; Trabalho docente; Qualidade de vida.	U. Porto
2017	SILVA, V. O.	Aposentadoria: o trabalho e o sentido de sua continuidade para o professor do ensino superior.	Aposentadoria; Professor universitário; Trabalho; Velhice.	UMESP

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	IES
2018	DAMBROS, V. P.	O processo de envelhecimento docente: subjetivação em tempos de biopolítica.	Envelhecimento; Identidade profissional docente; Biopolítica; Subjetivação.	UFPE
2018	FARIA, A. H.	Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007).	Histórias de vida; Docência masculina; Educação rural; Educação de crianças; Nobeert Elias.	UFGD
2018	FERRAZ, S. A. C. M.	Pedras bonitas podem falar! Memórias, narrativas e experiências de professoras de Itaporanga,SP.	Memórias docentes; Narrativas; Gênero; História da educação.	UNISO
2018	RHODEN, J. L. M.	Professor voluntário: o ciclo da longedocência no ensino superior.	Aposentadoria; Processos mobilizadores; Trajetória; Desenvolvimento profissional docente; Ensino superior.	UFSM
2019	LOVERA, I. T. S.	A felicidade no discurso dos professores do colégio de aplicação da universidade federal de Pernambuco.	Felicidade; Discursos; Docentes.	UFPE

Fonte: Elaborado a partir dos dados do *site* do Google acadêmico e do Catálogo de teses e dissertações da CAPES.

Após a ordenação das informações em quadros, iniciamos o processo de análise e categorização das dissertações e teses tendo por base a leitura dos resumos de cada trabalho. Para isso, orga-

nizamos a discussão em três momentos: aposentadoria e memória docente; considerações acerca da aposentadoria, motivação e valorização profissional; e considerações sobre aposentadoria e trabalho.

## **A) APOSENTADORIA E MEMÓRIA DOCENTE**

As discussões sobre memória docente são pautadas em todos os trabalhos selecionados nesta pesquisa. Compreendemos que a aposentadoria remete às pessoas que tiveram uma trajetória profissional vivências e experiências significativas. A memória, apesar de seletiva, guarda momentos marcantes, tanto positivos quanto negativos, e é um aspecto importante na construção da identidade e no compartilhamento de conhecimento.

Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 115) afirmam que

“[...] a escuta sensível do outro fundamenta-se no reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social, com base na hipótese de que o ato de narrar as histórias por ele experienciadas está na origem do conhecimento de si”.

Logo, tornamo-nos professores e professoras. Apesar das questões que envolvem a concepção de que há uma vocação inerente à pessoa que deseja ser professor(a), este não se desenvolve sozinho ou nasce sabendo todos os aspectos que envolvem a prática dessa profissão. Partindo de uma sociedade que possui fatores sociais e culturais que se relacionam com o modo como são formados e valorizados, os professores se constituem dentro de uma relação complexa com outros professores e alunos, e o tempo investido em sua formação inicial e continuada. Nishimoto (2011), ao pesquisar

as narrativas de professoras aposentadas de origem japonesa, percebeu que a escolha desta pela profissão estava associada à percepção do ofício como essencialmente feminino. Tal concepção permeia tanto a sociedade em geral, quanto o grupo da qual se originam.

Em quase todos os trabalhos, os estudos foram desenvolvidos tendo como base metodológica as histórias de vida e narrativas (auto)biográficas. Esta metodologia vem sendo destaque de trabalhos na área de educação, sobretudo nas pesquisas aqui consideradas no estado do conhecimento, cujas referências bastante presentes são Josso (2010) e Passeggi (2008).

No que diz respeito às pesquisas (auto)biográficas, Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) refletem sobre a importância da utilização da primeira pessoa do singular como uma forma de privilegiar o protagonismo do sujeito que narra, ao mesmo tempo em que se configura como uma característica inerente desta metodologia.

Assim, a partir das histórias de vida e narrativas (auto)biográficas, os autores dos textos selecionados buscaram trabalhar com objetivos que se aproximam, mas que também se diversificam ao considerar-se os sujeitos pesquisados e o foco de sua investigação. Azevedo (2015), por exemplo, buscou analisar os processos de saúde/doença, sujeição/prestígio, prazer/sofrimento presentes na experiência e prática de ensino de professoras aposentadas da educação básica, de modo que cada momento reflete construções marcantes para a memória docente. Facin (2014), enfatizou o interesse de sua pesquisa em resgatar trajetórias, experiências profissionais e relacionamentos desenvolvidos pelas professoras aposentadas.

O interesse das pesquisas em investigar o passado dos professores, recorrendo às suas memórias e experiências pedagógicas, demonstra a importância de se refletir aspectos que podem contribuir na formação de professores, uma vez que a identidade docente

é constituída dentro de um coletivo e mobiliza-se saberes e enfoques diversos. É o que ocorreu com o trabalho de Rocha (2008), que ao buscar realizar um registro histórico do conhecimento didático da alfabetização em Alta Floresta, município do Mato Grosso, valeu-se dos depoimentos de professoras aposentadas.

Halbwachs (1990) já considerava a existência de dois tipos de memória que envolvem os indivíduos: a memória individual e a memória coletiva. Tais memórias, apesar de se relacionarem, podem se diferenciar bastante uma da outra, levando a contradições. No caso do professorado, cada professor possui experiências muito particulares; todavia, estão compartilhando-as entre si e constituindo lembranças sobre outras experiências coletivas, de modo que “a memória coletiva [...] envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas” (HALBWACHS, 1990, p. 53).

Os trabalhos aqui selecionados evidenciam pesquisas com professores aposentados os quais, apesar das trajetórias individuais, em sua maioria conviveram nos mesmos espaços escolares, e que compartilham de anseios sobre a fase da aposentadoria, práticas pedagógicas, memórias e desejos futuros. Ainda, mesmo que compartilhem uma “memória social”, para Halbwachs (1990, p. 55), essa memória “não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso”.

A valorização da memória docente por meio das pesquisas (auto)biográficas, bem como as histórias de vida, proporciona o desenvolvimento de sentidos e significados sobre a profissão docente, compartilhando-se erros e acertos; inspirando e alertando processos próprios da profissão; gerando concepções sobre a



docência, a partir do momento em que se percebem falhas, mas há também o processo criativo e o conhecimento teórico e técnico em conjunto, resultando em momentos inesquecíveis e transformadores.

Pesquisas já mencionadas, assim como a de Amaral (2008), colocam-nos diante do interesse em entender como professoras aposentadas executavam o seu planejamento; como sua prática pedagógica colaborava para o processo de alfabetização de crianças; e permitem refletir acerca de ações educativas que consideramos avançadas hoje, mas que, a depender do contexto de aplicação, podem não ser tão eficazes quanto às conservadas pelas professoras aposentadas.

Vaccarini (200977) viu em sua pesquisa a oportunidade de trabalhar com as memórias de professoras aposentadas a fim de “contribuírem no avanço da educação, pois a partir dessas memórias narradas, elas próprias fizeram uma reflexão do processo educacional familiar e escolar, até o primário”. Nesse mesmo caminho está o trabalho de Lopes (2010), que utilizou as narrativas(auto)biográficas para promover a reflexão sobre a história de professores aposentados da educação básica. Alves (2016) percebeu que “há uma profunda relação entre a vida pessoal e a vida profissional” quando trabalhou as narrativas com os professores. A aposentadoria, então, reflete um momento que evidencia o medo do futuro de professores que se dedicaram toda uma vida, cotidianamente, não somente em ensinar, mas participando da vida escolar, e até mesmo social e familiar, dos estudantes.

Segundo Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 114), a pesquisa (auto)biográfica em educação abre espaço para “[...] as

---

77 Nas categorias, serão utilizadas citações diretas e indiretas provenientes dos resumos elencados no presente artigo. Nesse caso, a conferência se dará pela associação ao nome do autor e o ano da publicação, visto não ser possível a indicação da página.

complexas relações que o indivíduo estabelece com representações, crenças e valores que circulam em seu entorno, mediante uma infinidade de narrativas”. Nunes (2004), em uma de suas conclusões, percebeu que “é necessário compreender o papel insubstituível da experiência na trajetória da formação do professor”. Valorizar essa memória e incorporá-la nas discussões no campo de formação de professores auxilia no desenvolvimento de uma formação docente com mais significado e próxima da realidade.

## **B) APOSENTADORIA, MOTIVAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL**

Nos trabalhos pesquisados, foram encontrados conclusões e apontamentos acerca da narrativa dos professores e o processo de aposentadoria em si, seu contexto anterior e posterior a essa fase. A pesquisa de Amoroso (2008) é um exemplo disso, quando concluiu que “há um grande interesse entre a maioria dos docentes na continuidade na profissão após a aposentadoria, excetuando-se os docentes da rede pública de educação básica”.

Logo, questões como a saúde física e mental são motivações presentes em professores de outros níveis de ensino, visto que a educação básica exige do professor maiores esforços nesse sentido, bem como os docentes encontrarem maiores dificuldades em equilibrá-las. Salientamos que há trabalhos com foco em professores aposentados da educação profissional (WIGGERS, 2015; RUDAKOFF, 2014; RODRIGUES, 2013), delineando outras relações entre trabalho e docência.

Sobre esse aspecto do trabalho e a chegada da aposentadoria, Rodrigues (2013), apontou que “os sentimentos que estiveram presentes nos diferentes estágios do processo de aposentadoria

foram a insegurança e o medo do futuro após a aposentadoria”. Para Silva (2017), ao concluir a sua dissertação, no âmbito do ensino superior, os resultados apontaram que “o sentido do trabalho para a grande maioria dos professores pesquisados é o motivo propulsor para continuarem trabalhando”. Logo, sentir-se produtivo e ainda se perceber enquanto um indivíduo apto para o trabalho, faz com que a aposentadoria não seja uma opção imediata. Vale salientar que, em termos de permanência no trabalho docente, o professor universitário goza de maior prestígio e salário do que o da educação básica.

O trabalho docente passa também pelo desafio de desenvolver uma prática de ensino que muitas vezes não está relacionada a um projeto de emancipação humana, mas simplesmente ao atendimento das demandas de mercado, na formação de mão de obra. Os professores da educação básica, sobretudo, lidam diretamente com a exigência de preparar estudantes que possuam capacidade de inserção nesse mercado, bem como contentar-se com ele como projeto de vida e desenvolvimento pessoal e profissional.

Vasconcellos (2001) percebe a atividade docente como prática que exige muito mais do que o simples ato pedagógico do ensinar; de modo que há um desafio – e aqui se coloca esse desafio dentro da educação básica pública brasileira – em relação à valorização docente. Não obstante, as pesquisas demonstrarem um maior alívio com a aposentadoria dentro dos grupos que envolviam professores da rede básica, apesar de estes assumirem o saudosismo e o gosto pela profissão. Portanto, há um desafio que envolve a relação do professor com a construção de sentido com o que realiza cotidianamente no ambiente escolar:

[...] o poder do professor está, intrinsecamente, no símbolo, no signo, no conhecimento; quando é mal formado neste campo, seu poder está esvaziado. Só que não se trata do conhecimento em si, enquanto acúmulo, mas o *trabalho* com o conhecimento, qual seja, em movimento, em relação, possibilitando aos sujeitos que dele se apropriam a elaboração de significado e a capacitação para intervenção (VASCONCELLOS, 2001, p. 180, grifo do autor).

Contextualmente, o Brasil é um país latino-americano que descende de um processo de subdesenvolvimento, índices altos de analfabetismo e extensiva presença de capitais externos – presentes na economia e na educação, por exemplo. Se tratando do campo educacional, a legislação mais direta sobre esse aspecto data de meados da década de 1990: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394/1996, a qual fora fruto de um processo conflituoso, e que ao final demonstrou se alinhar com as propostas da economia globalizante e da política neoliberal. Em seus princípios, o artigo 2° da LDB apresenta a educação como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Diante dessa finalidade, podemos refletir sobre que “qualificação para o trabalho” a educação brasileira propõe para o educando. Paralela a essa finalidade, se tem uma realidade social profunda e complexa que demonstra a fragilidade da educação escolar brasileira para atingir essa finalidade.

Alves (2016), em seu estudo, expôs o contraste entre professores de níveis de ensino diferentes, no qual “os docentes de crianças ressentem mais o cansaço físico e demonstram um maior

receio do envelhecimento na atividade”, situação não evidenciada quando se trata dos professores do ensino superior, que teriam menor receio do envelhecimento dentro de sua profissão.

Por outro lado, Rodrigues (2013), ao trabalhar com professores de uma instituição federal de ensino, revelou que um dos motivos para que professores não desejassem a aposentadoria foi o prazer no trabalho realizado, bem como a sensação de utilidade e os relacionamentos sociais proporcionados pelo espaço em que trabalhavam. Salienta-se que, no caso da pesquisa de Rodrigues (2013), os professores passaram por um Curso de Preparação para a Aposentadoria, o qual, segundo o autor, contribuiu para uma transição tranquila entre trabalho e aposentadoria.

Há os casos em que os trabalhos revelaram o retorno à docência. Meira (2012) problematizou essa situação, considerando a realidade de seis professoras de uma rede municipal de ensino. Os motivos que levaram a esse retorno, segundo a autora, deveram-se à precarização da profissão, o medo de perder a identidade social e profissional e o sentimento de desejar continuar exercendo a docência.

### **C) APOSENTADORIA E TRABALHO DOCENTE**

Antunes (2009, p. 165, grifos do autor) ao se referir ao trabalho enquanto uma categoria intimamente relacionada à “[...] realização do ser social, *protoforma da atividade humana*, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana”, descarta o sentido do trabalho enquanto “[...] *trabalho assalariado, fetichizado e estranhado (labour)* [...]”. Sobre esse aspecto, Albornoz (1994, p. 50) explica em seu texto, baseado no pensamento de Hannah Arendt, que a compreensão de *práxis* está ficando distanciada, evidenciando “[...]”

a redução de todo trabalho ao nível de labor, de esforço rotineiro e cansativo com o único objetivo da sobrevivência”.

Apesar desse pensamento negativo sobre o trabalho, há formas de retomar a atividade produtiva humana a partir do seu viés ontológico e emancipatório, uma vez que, em uma sociedade emancipada, tem-se uma livre associação de trabalhadores, constituindo-se um domínio concreto e autônomo sobre determinada atividade, o que fundamenta a condição de liberdade para o indivíduo:

O domínio efetivo e autônomo da esfera do trabalho e da reprodução encontra seu correlário na *esfera livre e autônoma da vida fora do trabalho*, onde o *tempo livre* se torna efetivo e real, também ele autodeterminado, não mais conduzido pelas regras impositivas do mercado, pela necessidade de consumir (material simbolicamente) valores de troca (ANTUNES, 2009, p. 166, grifo do autor).

Segundo Antunes (2009), partindo do pensamento de George Lukács, o trabalho se mostra como experiência elementar da vida cotidiana. Tomando como foco a “vida cotidiana”, o autor a compreende como expressão de uma universalidade heterogênea. A compreensão da subjetividade humana e, conseqüentemente, do trabalho que realiza, depende da compreensão sobre a genericidade humana, e indo além dela, da particularidade presente em cada indivíduo.

Logo, percebe-se a centralidade do trabalho dentro dos aspectos a serem analisados sobre a vida cotidiana, pois: “[...] reconhecer o papel fundante do trabalho na *gênese* e no *fazer-se* do *ser social* nos remete diretamente à dimensão decisiva dada pela esfera da *vida cotidiana*, como ponto de partida para a *genericidade para si* dos homens” (ANTUNES, 2009, p. 166). Desse modo, o homem

que trabalha prescinde (ou deveria prescindir) de uma relação livre e autêntica com o seu trabalho, na medida em que ele o constitui como ser humano e ser social.

Considerando a importância do trabalho dentro da sociedade, e sendo a aposentadoria uma transição que representa a saída do mundo do trabalho, os processos de ruptura, apesar de ter a unicidade advinda da individualidade de cada professor, aproximam-se no que se refere ao encerramento de ciclos e receios sobre o futuro. Quanto a isso, Bragança (2004), observou que os professores podem atribuir significações diferentes para trabalho e aposentadoria, sendo um processo observado ora como positivo, ora como negativo. Em sua pesquisa, a autora teve como sujeitos professores aposentados do ensino superior, que continuaram trabalhando após a aposentadoria.

Ainda dentro desta discussão, podemos destacar Alves (2016), ao evidenciar que os professores com quem realizou a pesquisa a partir das narrativas biográficas possuem “pleno conhecimento da sua trajetória e das etapas do seu ciclo de vida profissional”. Além disso, na discussão proposta, percebeu-se a importância de melhor preparar os professores para a fase em que se aposentam, visto se revelar uma grande ruptura. Este ciclo de vida e carreira docente também está evidenciado em Meira (2012).

Souza (2014), enfatizou, entre suas conclusões, “que a trajetória de vida de uma professora é um caminho possível para se compreender os pressupostos sobre os quais a realidade vai se construindo e coloca o sujeito como produtor e produto histórico da sociedade”. Logo, a constituição do ser professor é um processo muito complexo, e o fim da carreira representa um outro grande encadeamento iniciado pelo resgate de sua experiência, mas no conseqüente distanciamento da rotina cotidianamente construída por tanto tempo, sem necessariamente deixar-se de ser professor.

Assim, compreendendo a relação do professor com o trabalho que exerce, verifica-se que são indivíduos que percebem a aposentadoria como um fim da sua atividade, mas não o desligamento do que o fez se constituir professor, porque a profissão docente não é somente uma conjunção de técnicas e metodologias a fim de se transmitir conhecimentos. Nesse aspecto, Gatti (2015, p. 230) nos traz uma reflexão bem pertinente:

Ser um mestre é importante porque cada existência firma-se e afirma-se em contato com as existências que a rodeiam, e a relação professor-aluno pode ser algo singular, como uma relação mestre-discípulo, no sentido em que nessa relação pode-se constituir um sentido para a vida, para além dos conhecimentos, com a descoberta de valores essenciais.

De modo que cada indivíduo terá uma percepção sobre seu trabalho docente, o que revela a forma como a aposentadoria é significada. Independentemente disso, corroboramos aqui com Antunes (2009) ao perceber a função do trabalho como algo que leva à autonomia e construção do ser social, a fim de que o mesmo seja realizado dentro do ato pedagógico. Mais uma vez consideramos que o caminho é a valorização do trabalho docente e do lugar social que este ocupa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões empreendidas nesta pesquisa, pudemos verificar de que modo a aposentadoria vem sendo discutida no âmbito dos trabalhos acadêmicos publicados nos programas de pós-graduação em educação. No que diz respeito à produção acadêmica, concluímos que esta ainda se encontra aquém do esperado



a fim de se obter discussões mais amplas sobre aposentadoria docente no âmbito da educação.

No que diz respeito à escolha metodológica pela pesquisa (auto)biográfica em educação, bem como a história oral, foram bastante presentes na produção acadêmica – objeto do nosso estudo – revelando o interesse desses trabalhos em resgatar memórias e contribuições de professores aposentados em diversos níveis de ensino.

Relacionar o trabalho docente, a educação escolar e a emancipação humana é preocupar-se de que forma o indivíduo consegue associar a sua formação com a vida cotidiana, não tornando-se um ser generalizado, mas constituído de sua individualidade e criticidade. Não apenas um cidadão político cujo voto pareça, ao lado da sua força de trabalho, uma das únicas formas de ser reconhecido socialmente.

Os professores aposentados, a partir das pesquisas elencadas pelo estado do conhecimento, são colocados enquanto indivíduos que possuem ainda contribuições dentro da educação, o ânimo e a esperança de que o viés educativo, apesar de difícil, não seja perdido e que a formação dos estudantes tenham significado, assim como foi para eles a oportunidade de terem sido professores de tantas pessoas. Compreender o processo do desenvolvimento profissional docente requer valorizar todas as suas etapas, incluindo a aposentadoria. Logo, aposentar-se não significaria encerrar sua atividade intelectual, ou até mesmo docente, mas sim ressignificá-la dentro de outros processos, que contribuam também para o campo da formação de professores.

Isso posto, entendemos que as histórias de vida e as narrativas (auto)biográficas são fontes de coleta de dados amplamente utilizadas na pesquisa qualitativa em educação a fim de retratar temas e discussões dentro do campo da formação de professores, e

nesse caso, sobre aposentadoria, ainda que a aposentadoria, apesar de desejada, represente uma ruptura e transição que impacta a vida pessoal dos professores, gerando reações diversas, desde sentimento de alívio, bem como de pesar, levando a alguns retornarem para a profissão. Por fim, o trabalho docente ainda é marcado por muitas contradições, e a valorização profissional se faz cada vez mais importante, a fim de que em todas as etapas de sua atuação até chegada a aposentadoria, os professores possam encerrar um ciclo com dignidade e respeito.

No sentido de estimular novas articulações sobre a temática da aposentadoria, reconhecemos que há dificuldades no interesse sobre a temática, visto que o objeto de pesquisa – professores aposentados – é bem amplo. Ademais, defendemos a importância de se desenvolver discussões com professores fora do seu campo de atuação, possibilitando construções teóricas, proposições e críticas pertinentes no campo da formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho?** 6. ed. São Paulo/SP: Braziliense, 1994.

ALVES, K. S. **Envelhecer na docência:** percepções dos professores de diversos níveis de ensino. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2016.

AMARAL, I. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do

Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

AMOROSO, S. R. B. **Motivações e expectativas de docentes face à aposentadoria:** elementos para uma política de formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2008.

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo/SP: Boitempo, 2009.

AZEVEDO, K. V. **“Você quer me ouvir?”:** narrativas (auto)biográficas de professoras da rede municipal de Vitória/ES aposentadas por invalidez (décadas de 1980 a 2000). Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

BRAGANÇA, A. B. S. **Aposentadoria:** a experiência de professores aposentados do Instituto de Biologia da Unicamp. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10. ed. Câmara dos Deputados/Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso: 10 dez. 2018

DAMBROS, V. P. **O processo de envelhecimento docente:** subjetivação em tempos de biopolítica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, 2018.

FACIN, H. P. **Ações pedagógicas de professoras aposentadas:** da prática aos saberes. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Pelotas, 2014.

FARIA, A. H. **Trajetórias docentes:** memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

FERRAZ, S. A. C. M. **Pedras bonitas podem falar!** Memórias, narrativas e experiências de professores de Itaporonga, SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI *et. al.* (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 229-243.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação.** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LOPES, L. S. **Histórias de professores aposentados:** (re)visitando trajetórias profissionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

LOVERA, I. T. S. **A felicidade no discurso dos professores do colégio de aplicação da Universidade Federal de Pernam-**

**buco.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MEIRA, V. R. A. **Professores aposentados:** quais os motivos para o seu retorno à docência? Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2012.

NISHIMOTO, M. M. **Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2011.

NUNES, S. I. **Formação e experiências profissionais de formadores:** trajetórias de professores aposentados do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica.** Natal - RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, n. 33. p. 111-125, 2016.

RHODEN, J. L. M. **Professor voluntário:** o ciclo da longedocência no ensino superior. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ROCHA, J. M. F. **Alfabetização em Alta Floresta:** aspectos de

uma trajetória (1978-2006). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

RODRIGUES, I. C. F. S. **Professoras aposentadas em território rural/ribeirinho**: identidades e práticas socioculturais. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2013.

ROMANOVSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RUDAKOFF, A. N. M. **As mulheres professoras de arte na Escola Técnica Federal do Maranhão (1975-1989)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Maranhão, 2014.

SANTANA, D. J. S. **Memórias docentes**: trajetórias profissionais e história da educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (1970-2010). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34. p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, V. O. **Aposentadoria**: o trabalho e o sentido de sua continuidade para o professor do ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2017.

SOUZA, L. A. **“Quando a gente recebe uma carta do Estado dizendo que chegou a hora...”** – memórias e trajetórias de uma professora aposentada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VACCARINI, E. D. **Quem vivenciou o que?** Memórias e histórias de infância em Rio Novo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

WIGGERS, L. H. F. F. C. **Memórias e experiências do fazer-se professor na educação profissional: Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETFSC (1968-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.





A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn



**Mauro Rogério de Almeida Vieira**

Possui graduação em Filosofia pela UFPI e Mestrado em Filosofia pela UFRN. É Especialista em Educação pela UERN e faz pesquisas na área de Filosofia e ensino. Foi secretário de ações sociais e sindicais e coordenador geral do SINASEFE (Sindicato Nacional do Servidores federais da Educação), seção Mossoró/RN. Atualmente realiza pesquisa em nível de doutorado na UFC.



**Francisco das Chagas Silva Souza**

Possui graduação em História (UFPB) e doutorado em Educação (UFRN). É professor dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA), Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), e Educação (IFRN/Natal). Desenvolve pesquisas em diversas áreas, incluindo História e memória, Educação Profissional, saberes docentes, formação docente, história da educação, ensino de História.



**José Araujo Amaral**

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (1994), mestrado e doutorado em Biotecnologia pela Universidade de São Paulo (2004). É professor efetivo IFRN/Campus Mossoró e o atual coordenador do curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade desse campus. É professor do programa de mestrado em rede em Educação profissional (PROFEPT).

A presente obra apresenta algumas das conjunções, descentramentos e disjunções entre os variados modos de abordar a questão educacional. Há implicações mútuas entre os olhares dos autores, apontadas a partir da preocupação em compreender e contribuir com os variados temas e questões que atravessam o contemporâneo. Eles abordam a multiplicidade e complexidade que envolvem as tecnologias no ensino; as relações entre ciência, tecnologia e sociedade; a história, a memória e a formação docente, bem como os entrecruzamentos entre educação e o meio ambiente, relações de gênero, o mundo do trabalho, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, processos reflexivos e autoformativos e a educação para a diversidade. Os textos vão apontando suas contribuições para se pensar a educação no Brasil, e reafirmar o lócus a priori que esta carrega, ao se propor emancipadora, inclusiva e de qualidade social com caráter público.

ISBN 978-65-86293-36-4



9 786586 293364 >

