

GUETO

ISBN 2319-0752

REVISTA ACADÊMICA | 7ª EDIÇÃO
ABRIL/JUNHO

EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAPOEIRA UM CONTEÚDO PERTINENTE

Tatiane Trindade Machado

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Rafaela dos Santos Lima
Ádria Oliveira Santos

O IMPACTO DAS MÍDIAS NO PROCESSO DE “EROTIZAÇÃO” INFANTIL

Larissa Sande de Oliveira



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA -
CFP/UFRB

Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

R454r Revista Acadêmica GUETO / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores – Vol. 1, n.1 (2014) - . Amargosa, Bahia: UFRB - CFP, 2014 - . v.; il.

Semestral

Disponível em <http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/>
e-ISSN – 2319-0752

1. Educação - Periódicos. 2. Inclusão social - Periódicos. 3. Cultura corporal – Periódicos. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II. Centro de Formação de Professores III.Título.

CDD – 370

GUETO

revista acadêmica

A Revista Acadêmica GUETO tem periodicidade semestral e é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB, e é investida do compromisso de publicar artigos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, imagens e vídeos inéditos, em qualquer idioma, sobre temas que contribuam para o desenvolvimento do debate educacional, bem como para a divulgação do conhecimento produzido na área, considerando as perspectivas da Inclusão e Cultura Corporal.

The Academic Journal GUETO has six months, and is an initiative of the Ghetto Research Group of the Teacher Training Center of the Federal University of Bahia Recôncavo | UFRB, and is invested with the obligation to articles, essays, debates, interviews, reviews, pictures and unpublished videos, in any language, on topics that contribute to the development of the educational debate as well as for the dissemination of knowledge produced in the area, considering the prospects of inclusion and Body Culture.

v.7 n.1 abr./jul. 2016

ISSN: 2319-0752

www.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB

Reitor: Prof. Dr. Silvio Luiz de Oliveira Soglia

Centro de formação de Professores | CFP

Diretor: Prof. Dr. Clarivaldo Santos de Sousa

Grupo de Pesquisa GUETO

Coordenador: Jean Adriano Barros da Silva

Editor Chefe

Jean Adriano Barros da Silva
(CFP/UFRB)

Gestor Executivo

Carolina Gusmão Magalhães
(CFP/UFRB)
revistagueto@gmail.com

Revisão da Língua Portuguesa
e Normalização

Laíla Maise Santos
(CFP/UFRB)
Jucely dos Santos de Jesus
(CFP/UFRB)

Gestão da Comunicação

Elton Anderson Fraga Neres
(CFP/UFRB)

Diagramação e Design

Carolina Gusmão Magalhães
(CFP/UFRB)

Foto de Capa

Kelly Adriano B. da Silva
(UNEB)



Conselho editorial e consultivo

Anália de Jesus Moreira, Dr^a.
(CFP-UFRB)

Emanoel Luís Roque Soares, Dr.
(CFP-UFRB)

Iolanda Oliveira de Carvalho, Dr^a.
(CFP-UFRB)

Susana Couto Pimentel, Dr^a.
(CFP-UFRB)

Silvia Maria Leite de Almeida, Dr^a.
(UNEB)

Fernando Reis Espirito Santo, Dr.
(FACED-UFBA)

Rita de Cassia Dias P. Alves, Dr^a.
(UFRB)

Comitê Editorial

Jean Adriano Barros da Silva, Me.
(CFP-UFRB)

Anália de Jesus Moreira, Dr^a.
(CFP-UFRB)

Emanoel Luís Roque Soares, Dr.
(UFRB)

Iolanda Oliveira de Carvalho, Dr^a.
(CFP-UFRB)

Susana Couto Pimentel, Dr^a.
(CFP-UFRB)

Silvia Maria Leite de Almeida, Dr^a.
(UNEB)

Fernando Reis Espirito Santo, Dr.
(FACED-UFBA)

Rita de Cassia Dias P. Alves, Dr^a.
(UFRB)

Maria Fernanda dos Santos Martins, Dr^a.
(MINHO-Portugal)

Custódia Martins, Dr^a.
(MINHO-Portugal)

Isabel Maria Torre Carvalho Viana, Dr^a.
(MINHO-Portugal)

Endereço

Av. Nestor de Melo Pita, n. 535 – Centro, Amargosa, Bahia,
Brasil **E-mail:** jeanadriano@ufrb.edu.br
revistagueto@gmail.com **Website:**
[//www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/](http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/)
Fone: + 55 75 3634-3042

Sumário

- 10** **Editorial**
- 11** **Artigos**
- 13** **Educação para relações étnico-raciais: Capoeira um conteúdo pertinente**
Tatiane Trindade Machado
- 26** **Educação e construção de representações sociais positivas dos afrodescendentes no espaço escolar**
Alisson da Silva Souza
- 36** **O processo de construção da educação para a paz e a importância dos valores na infância**
Alexsandro da Silva Marques
Suelândia Moreira Franco
- 46** **Relações étnico-raciais e o cotidiano escolar**
Alisson da Silva Souza
Beatriz Souza da Silva
Camila Araújo pinheiro
- 58** **Trabalho Seguro**
Francisco Silva da Cruz
Alessandra B. Azevedo
Sueline Souza
- 77** **Experiências e vivências do estágio supervisionado do ensino fundamental**
Cintia Paula dos Santos
Eliane Conceição
Terciana Vidal
- 87** **A iniciação à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio**
Adriana Sandes Mota
Caiane dos Santos e Santos
Terciana Vidal Moura

- 97 Um olhar sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância:
Diálogos que se condensam**
Ana Lucia da Ressurreição Santos
Andréia Santos Barbosa
Edicarla Sullino Matos
Fernanda Almeida
Cind Nascimento
Milena Barbosa Conceição
Patrícia Carolina Santos Brito
- 114 O impacto das mídias no processo de “erotização” infantil**
Larissa Sande de Oliveira
- 123 Chat Educacional no ensino da Língua Portuguesa**
Aline Araújo da Rosa
Elisangela Lemos Pitta
Reijiane Cerqueira Santos
Rosely Santos da Silva
- 133 Regime de colaboração e o plano de ações articuladas**
Suely Bahia Alves
- 144 Normas de submissão**

Editorial

A complexidade da realidade na atualidade, nos indica uma perspectiva teleológica que exige dos educadores uma postura renovadora, isso, considerando o que se refere a métodos e técnicas capazes de dar conta dos inúmeros desafios da modernidade. Neste sentido, trabalhos que discutam alternativas que aproximem cada vez mais a universidade da comunidade, são fundamentais para processo emancipatório que desejamos e necessitamos.

A busca da interlocução universidade – comunidade, em nosso ponto de vista, precisa abandonar a velha ideia de que o conhecimento científico irá salvar da ignorância todos aqueles que estão fora dos “muros acadêmicos”, pois, com este pensamento reproduzimos a lógica de que o saber erudito é superior ao saber popular, negando a possibilidade de complementariedade dos mesmos e diálogo das diferenças.

Consideramos que a penetração dos saberes populares na formação acadêmica, poderá “trazer a “vida” para a “frieza” da forma como são tratados os conteúdos na ciência, favorecendo assim a contextualização pela experiência vivida no cotidiano funcional de quem mais necessita.

A experiência educativa, para além de informar sobre algo, precisa dar conta de implicar este referido conhecimento com todas as demandas sociais inerentes ao mesmo, refletindo sobre a totalidade concreta e todas as relações de poder no “jogo da vida” em sociedade. Neste sentido, as ações extensionistas, quando bem desenvolvidas e alicerçadas em princípios democráticos, podem contribuir com este processo de humanização para trato com a realidade.

A revista acadêmica GUETO, coloca-se como veículo difusor da sistematização de algumas destas iniciativas extensionistas, considerando principalmente o recorte relacionado a formação de professores e seus desafios no “fazer” pedagógico, a partir da interlocução com diferentes áreas do saber.

Jean Adriano Barros da Silva
Grupo de Pesquisa
GUETO

Artigos

EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAPOEIRA UM CONTEÚDO PERTINENTE

Tatiane Trindade Machado¹

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral demonstrar como a capoeira pode se configurar em um conteúdo da Educação para Relações Étnico-Raciais. A capoeira, enquanto manifestação cultural surgiu em um contexto marcado pela escravidão negra no Brasil, portanto, a tendência é que o nosso país seja o cenário onde emerge esta manifestação. Nesse sentido, existem muitas discussões sobre a História da Capoeira, assim como na História do Brasil, principalmente com relação ao período da escravidão. No entanto, as atrocidades cometidas pela classe dominante sempre foram acobertadas, deste modo, documentos significativos relativos à época da escravidão foram queimados, desviados ou desapareceram. Ressalta-se que o objeto desta investigação é a capoeira enquanto conteúdo programático na Educação Básica, a partir do entendimento das Leis 10.639/03. Esta trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e africanas nos estabelecimentos oficiais. A lei determina o ensino da cultura afro, mas o ensino como valorização cultural da matriz africana. E a Lei 11.645/08 que substituiu a primeira, em 2008, para contemplar também a história Indígena. O problema de pesquisa se volta para o seguinte questionamento: quais são os limites e possibilidades da capoeira como conteúdo da Educação para Relações Étnico-Raciais? Para compreendermos a História da Capoeira como relevante na Educação Básica, fazemos uso do conceito de *habitus*, de Nobeit Elias (1994) para caracterizar o indivíduo capoeira a partir desse conceito, até chegar ao indivíduo capoeirista e assim entender o caminho percorrido por essa manifestação cultural e sua relação com a Educação para relações étnico-raciais.

Palavras-Chave: Capoeira. Educação e Relações Étnico-Raciais.

¹ Mestranda em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT), Técnica em Assuntos Educacionais da UFAL (Universidade Federal de Alagoas), e monitora de Capoeira. Coordenadora dos Projetos: Capoeira no Campus e Maculelê na UFAL. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GPES) CNPQ/UNIT e do GEPECS (Grupo de Estudos Em Educação Cultura e Subjetividades). CNPQ /UFS.

Abstract

This research has the general objective to demonstrate how capoeira can be configured in an Education content for Racial-Ethnic Relations. Capoeira as a cultural manifestation emerged in a context marked by black slavery in Brazil, so the tendency is that our country is the scenario that emerges from this demonstration. In this sense, there are many discussions about the history of Capoeira, as well as in the history of Brazil, especially in relation to the slavery period. However, the atrocities committed by the ruling class have always been covered up, thus significant documents relating to the time of slavery were burned, misappropriated or disappeared. It is emphasized that the object of this research is capoeira as curriculum on Basic Education, from the understanding of the Law 10.639 / 03. This is the mandatory teaching of History and Afro-Brazilian and African in official establishments. The law requires the teaching of african culture, but teaching and cultural appreciation of African origin. And the Law 11.645 / 08 which replaced the first, in 2008 to also include the Indigenous history. The research problem turns to the question: what are the limits and possibilities of capoeira as education content for Racial-Ethnic Relations? To understand the history of Capoeira as relevant in Basic Education, we use the concept of habitus, of Nobeit Elias to characterize the individual poultry from these concepts, to reach the individual capoeiristas and so understand the path taken by this cultural event and its relationship to education for ethnic-racial relations.

Keywords : Capoeira. Education and Ethnic- Racial Relations .

1 Introdução

A capoeira é uma luta, que se camuflou através da ginga em dança e resistiu aos vários momentos da nossa sociedade, transformando-se em objeto de estudo. Por ser uma manifestação da cultura popular, mais precisamente uma manifestação com elementos fortemente ligados à cultura negra, pode se configurar em um dos conteúdos da Educação para Relações Étnico-Raciais. Para tal reflexão, o objetivo dessa pesquisa é demonstrar de que maneira a capoeira pode se configurar em um desses conteúdos. A pesquisa é de cunho qualitativo e os procedimentos metodológicos se deram a partir do

paradigma da Nova História Cultural.

A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn. Será conveniente descrever este paradigma tradicional como “história rankeana”, conforme o grande historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886), embora este estivesse menos limitado por ele que seus seguidores. (Assim como Marx não era um marxista, Ranke não era um rankeano.) Poderíamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da história, não para enaltece-lo, mas para assinalar que-ele tem sido com frequência - com muita frequência - considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado. (BURKE, 2011. P.10).

Burke (2011) nos mostra contrapontos entre a história tradicional e a Nova história. Uma nova forma de realizar pesquisa, bebendo em outras fontes e utilizando novos métodos. Segundo Burke (2004) “A ideia de Cultura implica a ideia de tradição, de certos tipos de conhecimentos e habilidades legados de uma geração para a seguinte”.(p.39) Os novos paradigmas traçados pela nova história nos dá maior liberdade de escrever sobre as minorias e a capoeira está nessa perspectiva, por se configurar como cultura popular e se caracterizar uma tradição passada de geração em geração. A nossa intenção não de operacionalizar os conceitos de cultura e de tradição, mas sim de compreender a capoeira como uma cultura brasileira.

Neste sentido, compreendemos a formação da Cultura Brasileira como híbrida, uma vez que isso significa que ela foi construída a partir da mistura de elementos de várias culturas, pois vários povos aportaram no Brasil desde a colonização feita pelos portugueses. De acordo com Sergio Buarque de Holanda (1995), essa colonização, mesmo tendo começado de maneira desleixada, contribuiu para a constituição de características do povo brasileiro na medida em que, caso tivéssemos sido colonizados por outro país da Europa, seríamos totalmente diferentes. Para esse autor:

Essa exploração dos trópicos não se processou, em verdade, por um empreendimento metódico e racional, não emanou de uma vontade construtora e energética: fez-se antes com desleixo e certo abandono [...]. Se o julgarmos conforme os critérios morais e políticos hoje dominantes, nele encontraremos muitas e sérias falhas. Nenhuma, porém, que leve com justiça à opinião extravagante defendida por um número não pequeno de detentores da ação dos portugueses no Brasil, muitos dos quais optaram de bom grado e confessadamente, pelo triunfo da experiência de colonização holandesa, convictos de que nos teria levado a melhores e mais gloriosos rumos. (HOLANDA, 1995, p. 43)

Se o Brasil fosse colonizado por outros povos europeus, teríamos outra história para contar, no entanto, a visão historiográfica continuaria sendo eurocêntrica. Certamente ouviríamos a história da perspectiva do colonizador e as outras culturas como a Indígena e a Africana, por exemplo, ficariam em segundo plano. E mais, se a Família Real portuguesa não fixasse residência no Brasil, muito provavelmente não seríamos uma nação única, a exemplo do que aconteceu com os países da América espanhola.

Em contraste, o transplante da Corte Portuguesa, não importa qual tenha sido sua motivação, não só preservou a base de legitimidade como a aproximou dos súditos americanos. Na hipótese da ausência da Corte Bragantina na América, a enorme colônia, escassamente povoada, cujo os meios de comunicação quase que se limitavam às rotas marítimas entre as cidades litorâneas, tenderia a seguir o mesmo caminho de sua contra-partida hispânica, isto é, o caminho da fragmentação. Pode-se dizer, assim, que a transposição da Corte foi a causa necessária, embora não suficiente, para o bem ou para o mal, da existência do Brasil assim como ele é hoje conhecido. (CARVALHO, 2014, p. 19)

A partir dessa colonização europeia fomos levados a acreditar no mito das três raças, desde os tempos de escola, quando estávamos entre os livros didáticos e os professores que reproduziam o que estava escrito. Naquele momento, aprendemos que o Brasil, ou melhor, o povo brasileiro, foi “formado” pelas matrizes portuguesa, africana e indígena. Deste modo, somos levados a acreditar que existe uma harmonia cultural. Entretanto, pensamos que todos os povos têm o mesmo significado e, em nossa formação híbrida, não percebemos que a perspectiva com que nos chegamos às informações é contada a partir da matriz dos dominadores.

De acordo com Roberto Da Matta (1987), esta descrição para a formação de nossa cultura não passa de uma fábula, salientada pela ciência. A legitimação dessa teoria dada pela ciência não mostra como cada etnia contribuiu para a formação do povo brasileiro, porque a história sempre foi contada através de uma visão etnocêntrica ditada pela classe dominante.

Assim, foram criados estereótipos como, por exemplo, o termo “preto”, que foi comumente usado pelo branco para se referir ao negro de forma pejorativa. No entanto, a contribuição dada por negros e índios à nossa cultura ficou durante muito tempo velada.

Florestan Fernandes (1978) nos esclarece que a luta do negro não era para mudar o sistema, mas sim para ser inserido nele. Como nos revelou Gilberto Freyre (2010), no

livro “O escravo nos anúncios de jornais do século XIX”, as marcas deixadas nos escravos por alguns senhores faziam com que eles fugissem. Porém, esta fuga não se resumia em uma liberdade total “[...] mas na busca de, para eles, bons senhores” (p. 29). Ressalta-se que muitos negros tentavam e alguns cometiam o suicídio na busca pela liberdade, conforme Ferreira (2009).

Com a libertação dos escravos em 1888, o negro adquiriu a liberdade, no entanto, sem nenhum bem material ou moral. Assim, muitos continuaram realizando trabalhos ainda escravos, tendo em vista que nesse momento preferia-se a mão de obra vindas da Europa ou da Ásia por serem consideradas mais qualificadas. Segundo Fernandes,

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepara-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (FERNANDES, 1978, p. 15)

Não obstante, sem proteção e sem rumo, alguns tentando se adaptar à nova configuração dada às suas vidas, caíam na marginalidade, fazendo trabalhos como capangas, roubando e furtando.

Observamos, assim, como os negros foram sendo deixados de lado dentro da sociedade de classes que estava se formando. No entanto, as suas características foram impregnando o cotidiano por conta da sua própria condição. Se antes eles eram protegidos e agora não mais, havia a necessidade premente de sobrevivência e muitos negros, sem trabalho formal, eram contratados para outros fins e compunham a configuração dessa sociedade.

A capoeiragem se configurou como uma arma ou ferramenta muito utilizada nos trabalhos não formais dos negros. Para explicar esses trabalhos precisamos primeiro, salientar a existência de dois modelos de escravidão no Brasil do século XIX, a escravidão rural e a escravidão urbana.

Na escravidão urbana, muitos donos de escravos alugavam seus negros para utilização de terceiros e, com isso, o negro circulava pelas cidades, de alguma forma, de maneira “livre”, diferente do escravo rural, que ficava confinado nas senzalas e circulava apenas pelas fazendas. Com a circulação na cidade, promoviam-se encontros entre eles e havia a possibilidade de trocar informações e, conseqüentemente, de se

organizarem.

Outra forma urbana de escravidão eram os chamados negros de ganho. Neste tipo de atividade, os negros eram utilizados, tanto pelos donos quanto por terceiros, que os alugavam, para vender mercadorias e prestar outros serviços pela cidade. Com isso, além de ter seus serviços em casa, eles conseguiam dinheiro na exploração do trabalho nas ruas. Assim, havia uma maior circulação e um interesse de ambas as partes, pois, com isso, muitos negros conseguiam juntar dinheiro e comprar a tão sonhada carta de alforria.

Em meio a todas as misturas percebemos o quanto é difícil configurar algo que seja realmente nacional, mas destacamos a importância da população vinda de várias partes da África não só na formação do povo brasileiro, mas também exercendo uma influência ligada à nossa cultura.

Portanto, entendemos que a capoeira pode se caracterizar em um elemento importante dessa formação. Posto isso, descreveremos a história da capoeira para tentar situá-la como parte integrante no contexto da identidade² que começa a ser construída.

2 Capoeira e seu processo histórico

A contextualização histórica se faz necessária porque queremos mostrar em que medida a capoeira é pertinente enquanto conteúdo da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para que o leitor perceba como, a partir da formação da sociedade brasileira, foi constituído o indivíduo capoeira. Destacamos, também, que foi com base no *habitus* social que essa manifestação resistiu a todo processo de repressão. Para Elias

Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social_ um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social. (ELIAS, 1994, p. 150)

Caracterizaremos o indivíduo capoeira segundo este conceito até chegar ao indivíduo capoeirista e, assim, entender o caminho percorrido por essa manifestação

² Utilizamos o termo identidade, para caracterizar a formação da cultura brasileira. No entanto, não temos a pretensão de operacionalizar tal conceito.

cultural na história da capoeira desde que se tem registro, inclusive na literatura, onde o indivíduo praticante da capoeiragem era o capoeira. Do mesmo modo, no momento da institucionalização, quando a capoeira passou a ser reconhecida como esporte, nasceu o capoeirista. Assim, entendemos que esses indivíduos foram formados a partir do *habitus* social em cada momento histórico.

Existem muitas discussões sobre a História da capoeira, assim como na História do Brasil, principalmente com relação ao período da escravidão negra, pois as atrocidades cometidas pela classe dominante foram acobertadas, quando documentos relativos à época da escravidão foram queimados, desviados ou desapareceram. Encontramos vários motivos para que as autoridades não se preocupassem com a documentação, dentre eles os pedidos de indenização dos donos de escravos que se sentiram lesados com a abolição da escravatura.

A primeira discussão passa pela origem da capoeira, pois durante muito tempo não houve consenso, uns diziam ser brasileira, outros africana, e há os que afirmavam que seria afro-brasileira. Atualmente, poucos duvidam da origem brasileira da capoeira. Uma das evidências é que estudos foram realizados na África e em outros países onde houve a escravidão negra e nada igual foi encontrado, a não ser levada por algum brasileiro³.

Em um primeiro momento da história, a capoeira passou a ser contravenção penal e logo após crime. Assim, muitos capoeiras foram presos e mandados para a ilha de Fernando de Noronha e outros locais isolados para prestar trabalhos forçados. Há registros de que várias construções, tanto em Salvador quanto no Rio de Janeiro, foram feitas por capoeiras, em regime de trabalho forçado e como forma de punição.

Em 1890 a capoeira passou a ser crime previsto no código penal, no capítulo XIII, intitulado dos Vadios e Capoeiras, Artigos de 402 a 404. No entanto, a perseguição aos capoeiras já acontecia, mesmo antes da criminalização. Mas os negros tinham certa proteção dos seus senhores, pois ferir um escravo ou o prender por muito tempo significava prejuízo para seus donos. Porém, no período republicano, já não se pode contar com essa proteção, pois agora eles eram “livres”, mas deviam cumprir a regra do jogo. Esta regra consistia em manter a ordem a qualquer custo, tirando das ruas aqueles que a “manchavam”, como mendigos, ébrios, desempregados e todos, incluindo

³ Fala-se que na África foram encontradas algumas danças “Uma delas é o ritual de passagem chamado N’golo (Dança da zebra), ainda hoje praticada em algumas tribos africanas. Nesse ritual, rapazes enfileirados se enfrentam em uma luta de pernadas semelhante à capoeira”. (ESTEVEZ, 2004, p. 46)

os capoeiras, que estivessem fora da ordem.

Faz-se necessário observar que não eram só os negros que praticavam a capoeira no final do século XIX. Os brancos também. Temos como um dos casos mais famosos de repressão à capoeira o de Juca Reis⁴, filho do Conde de Matosinhos, que foi preso e torturado apesar de ser branco e nobre. Com o passar do tempo, a sociedade brasileira foi se modernizando e a capoeira se aproximou da esportivização e, assim, como toda cultura popular brasileira, passou também pelo processo de branqueamento fortemente vivido no final do Século XIX e início do XX.

Foi durante o governo de Getúlio Vargas que a capoeira saiu da ilegalidade, quando o então presidente do Brasil, com seu discurso populista, decidiu aproximar-se das manifestações populares. Ao perceber que a capoeira era uma das mais fortes manifestações advindas do povo, ele a retirou do código penal. Obviamente esse não foi um processo tão simples, houve uma série de conjecturas que o levaram a essa decisão. Muitos trabalhos foram realizados apontando a criação da Capoeira Regional por Mestre Bimba como um dos fatores mais relevantes para essa decisão, tantos outros trabalhos levantam controvérsias. No entanto, este não é o motivo deste trabalho, faz-se necessário salientar que nossa preocupação é com o fato da descriminalização de sumária importância para demonstrar a pertinência do conteúdo capoeira.

A Capoeira foi reconhecida como prática desportiva pela primeira vez como "Luta Brasileira (Capoeiragem)," pela Lei Federal 3.199 de 14/04/41, quando foi criado o Departamento Nacional de Capoeira junto à Confederação Brasileira de Pugilismo.

Novamente, em abril de 1953, foi reconhecida como Desporto pela Deliberação 071 do Conselho Nacional de Desporto-CND. Outro reconhecimento ocorreria em 26/12/72 por uma sessão do CND, cuja ata foi lavrada em 16/01/73. Em 1972 a capoeira foi reconhecida como esporte, conforme portaria expedida pelo Ministério da Educação - MEC. E em fevereiro de 1995, a Capoeira foi definitivamente reconhecida como desporto de alto rendimento e inserida no seletorol das entidades que integram o Comitê Olímpico Brasileiro - COB. No momento da Institucionalização é que a capoeira passa a ser respeitada, a partir da transformação desse fenômeno cultural advindo do povo, em esporte por força de lei.

De acordo com o Antropólogo Roberto Damatta (1986), somos um povo que

⁴ Segundo Reis (apud BRUHNS, 2000 p. 26), no ano de 1885 foi constatado o registro de mais de 20% de capoeiras brancos, "cifra que alcança quase um terço em 1880".

mesmo na informalidade nós fazemos ou queremos ser formais. Para esse autor, essa paixão pelo formalismo tem origem em nossas raízes ibéricas. Tudo no Brasil funciona como imposição, o que nasce do povo parece não ter valor, passa-se a ser enxergada quando vem de cima para baixo, quando na verdade deveria ser o contrário.

A partir de um Decreto, a capoeira tornou-se um esporte com identidade nacional, assim na Constituição de 1988 ganhou proteção tendo em vista que no Art. 217, IV, toda manifestação desportiva de criação nacional deve ser protegida e incentivada. A capoeira institucionalizada passou a ser olhada de outra forma, tentando desvinculá-la de suas raízes africanas, inclusive distanciá-la a todo custo das manifestações afro-brasileiras, sobretudo o candomblé. A capoeira, a partir dessa categorização de esporte, não poderia estar vinculada ao folclore, às danças populares, aos folguedos, muito menos às manifestações religiosas.

Após o processo de esportivização, surgiram Federações e associações de capoeira, e cada vez mais foi surgindo grupos, onde não se pratica capoeira sem ser filiado a algum grupo, pois isso é necessário para ser reconhecido como capoeirista. Também é preciso que o praticante participe de uma agremiação e receba cordas⁵ e as troque periodicamente.

Em 2008 a roda de capoeira e o Mestre de Capoeira foram reconhecidos como Patrimônio Cultural Imaterial do povo brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN e mais recentemente, em 2014, a roda de capoeira foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para Educação e a Cultura-UNESCO, como patrimônio Imaterial da humanidade. Momentos extremamente significativos para a história da capoeira, mas precisamente para a definitiva preservação dessa manifestação cultural, que faz parte da formação do povo brasileiro e que a partir desses reconhecimentos podemos analisá-la sob outra perspectiva quando a pensamos como um conteúdo pertinente da Educação para Relações Étnico-Raciais.

3 A pertinência do conteúdo capoeira para a educação da relações étnico-raciais

Salientamos a necessidade de (re) contar a história da capoeira, para operacionalizar o conceito de *habitus*, que entendemos ser de suma importância para compreendê-la e identifica-la como conteúdo pertinente da Educação Básica.

⁵ Cordas, cordões, cada grupo tem o seu sistema de graduação, variando também de cada agremiação para que cada aluno passe para uma graduação superior.

A importância da contextualização se dá, também, para descrever a história da capoeira tentando compreender a sua inserção como conteúdo da Educação básica, a partir do advento das Leis 10.639/03, que trata da obrigatoriedade nos estabelecimentos oficiais, do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana e 11.645/08, pois esta que substituiu a primeira, em 2008, para contemplar também a história Indígena, e tentar desvelar de fato como a capoeira pode se configurar em um instrumento interdisciplinar para inserção dos conteúdos da Educação para Relações Étnico-Raciais e para a aplicabilidade das Leis.

É significativo mencionar que as referidas leis foram um apelo de demandas sociais emergentes da sociedade civil, no âmbito das Relações Étnico-Raciais, como resultado das contradições que marcam o processo civilizatório brasileiro. A promulgação de uma Lei vem sempre com um histórico de disputas de interesses e ideais. O processo de construção/negociação lida com demandas diferentes e o resultado gera interesses alcançados e outros preteridos. De acordo com Silva (2015)

Temos ciência de que a legislação voltada às questões étnico raciais em nosso país não é recente, contudo, percebemos que sua legitimação foi prejudicada por uma série de percalços, que vão do histórico preconceito que impera na sociedade brasileira a impedimentos de natureza jurídica e afins. A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo terceiro, inciso IV, garante, de forma inequívoca, a promoção de todos os cidadãos brasileiros, sem preconceitos de origem, raça, sexo e quaisquer outras formas de discriminação, determinação legal complementada tanto pelo Decreto Nº 1.904, de 1996, 5 que assegura a presença histórica das reivindicações do movimento negro na constituição do país; quanto pela Lei Nº 7.716, de 1999, que regulamenta crimes de preconceito de raça e cor e estabelece penalidades aos mesmos. (SILVA,2015,pp.4-5)

Reconhecemos os limites de uma Lei Nacional, tendo em vista a discrepância de sua aplicação em um país desigual como o Brasil. Muitas vezes, esta referência permanece abstrata. Cabe aos setores organizados fazer valer a Lei em cada Estado, em cada escola. Ou seja, o currículo oficial da rede de ensino continua sendo palco de contestação, negociação e resistência para os negros e os indígenas. Consequentemente para as suas famílias, a construção de conteúdos relativos à Educação para Relações Étnico-Raciais, ainda configura-se em um desafio.

Portanto, a referida Lei foi, e sua implementação continua sendo, produto da luta dos setores organizados e representa uma ideologia e não apenas uma ação pedagógica. Neste sentido, é preciso e urgente reconhecer que o currículo da Educação Brasileira sempre representou, desde os seus primórdios, com a Educação Jesuítica, a cultura do branco como a verdadeira, a correta, a que deve ser seguida. Este currículo monocultural pressupõe a existência de uma hierarquia entre as culturas dos diversos povos e etnias que compõem a história do povo brasileiro.

4 Considerações Finais

Entendemos que a inserção da capoeira na Educação brasileira passa pelo entendimento da história do negro e mais como o negro, nesse caso específico o capoeira, foi deixado de lado em todos os processos de reforma e tentativas de reformas da história da educação no Brasil. No entanto, as leis não deixam claro quais conteúdos e em que disciplinas devemos inseri-los.

Diante disso, vários momentos podem ser destacados na Educação, onde o negro, sempre posto de lado até a Constituição de 1988, na referida carta magna começa-se a pensar cem anos após a abolição da escravatura, em uma escola para todos. No entanto, só podemos perceber a inserção no ensino de diferentes culturas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96).

A LDB (1996) aprovada é, sem dúvida, uma conquista para os educadores e para a Educação, independente dos interesses políticos nela constantes, pois Pedro Demo (2003) destaca nela vários pontos positivos e outros tantos negativos. Acreditando no progresso sem se prender às amarras, destacamos o Art. 26 que trata dos Currículos em seu parágrafo 4º “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Percebemos, então, a tentativa de resgate de nossa história, tendo em vista que os livros didáticos não revelam, de fato, a nossa formação identitária e sempre relataram os negros a partir da escravidão. Podemos começar a refletir sobre o contexto da Lei que contempla tal contribuição, a 10.639/03 que surgiu anos mais tarde, sendo substituída pela Lei 11.645/08, em mais uma tentativa de mudança de paradigma.

Percebemos que a capoeira contribui na escola como conteúdo pertinente, pois faz parte da formação híbrida do povo brasileiro. Essa manifestação está intimamente ligada à história de perseguição e resistência do que nasce do seio da população.

É importante salientar que o paradigma da Nova História Cultural, nos permite contar um pouco dessa história. Pois nos dá a liberdade conceitual de falar das minorias, sem amarras. Enfim, a capoeira é uma manifestação que, como tantas outras ligadas à cultura negra, sofreram pela opressão constante, mas também apresenta resistência desta mesma cultura.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor. 2004.
- BURKE, Peter Abertura: A Nova História, Seu Passado E Seu Futuro. IN: **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 2011. (p. 7-38).
- CAMPOS, Hélio. (Mestre Xaréu) **Capoeira regional: a escola de Mestre Bimba.** Salvador: EDUFBA.2014.
- CARVALHO, Jose Murilo de. E NEVES, Lucia Maria Bastos P. **Dimensões e fronteiras do Estado Brasileiro no Oitocentos.** Rio de Janeiro: Eduerj. 2014.
- CARVALHO, Jose Murilo de. **A Construção Nacional: 1830-1889.** Vol.2. Coleção história do Brasil Nação: 1808-2010. Direção Lilian Moritz Schwartz. Madrid /Rio de Janeiro: MAPFRE E Editora Objetiva em coedição. 2014.
2010. Coleção Horizontes da Pesquisa em história da educação no Brasil.
- BRASIL. CONSTITUIÇÕES FEDERAL - Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- DA MATTA, Roberto. **Digressão: A Fábula das três Raças ou o Problema do Racismo à Brasileira.** IN: Relativizando; Uma Introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: ROCCO. 1987.
- DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Ranços e Avanços .** 15ª edição Campinas-SP: Papyrus Editora.. 2003.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor.1994.
- ESTEVES, Acúrsio. **A “capoeira” da Indústria do entretenimento (corpo, acrobacia e espetáculo) para “turista vê”.** Salvador. Bureau. 2004.
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes.** 3ª edição. São Paulo: Ática. 1978.
- FERREIRA, Jackson. **Desta para melhor.** IN: A Era da Escravidão. Organizado por Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro : Sabin. 2009. (Coleção Revista de História no bolso).
- FREYRE, Gilberto. **Os escravos nos anúncios de Jornais brasileiros do Século XIX.**

4ª Edição. São Paulo: Editora global. 2010.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

MOURA, Jair. **Mestre Bimba: A crônica da capoeiragem**. Salvador: Fundação Mestre Bimba. 1993.

PUBLICAÇÕES INDESP (Série esportes de criação nacional- coletânea) Ouro Preto: 1996. Ministério Extraordinário dos Esportes.

SILVA, Jean Adriano Barros da. **Capoeira e Africanidades**. Gueto: Revista Acadêmica nº.01 Amargosa-BA: volume: 3.(p.3-13).2015.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. 8ª EDIÇÃO. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980.

A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania. Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/975>>

Acesso em: 18/05/2015

Lei 10.639/03. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 18/09/2015

Lei 11.645/08. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 21/09/2015

<http://www.casaruibarbosa.gov.br/>. Acesso em- 04/11/2015

EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS POSITIVAS DOS AFRODESCENDENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

Alisson da Silva Souza⁶

Camila Araujo Pinheiro⁷

Resumo

O presente artigo tem como principal objetivo apresentar algumas vivências e reflexões acerca do desenvolvimento do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência (PIBID). Tal projeto foi desenvolvido na Escola Municipalizada Antônio Fraga, localizada na cidade de Santo Antônio de Jesus-Bahia. Durante o desenvolvimento do seguinte artigo, podemos analisar as experiências descritas, repensando a prática didática pedagógica e trazer à tona alguns questionamentos sobre a carreira docente. Na primeira parte do artigo apresentamos o tema, na segunda fazemos uma reflexão sobre a experiência do PIBID e seu impacto na formação acadêmica. Na terceira parte analisamos o papel do projeto, em relação a sua função social, ao sistema educacional brasileiro e quanto a sua importância para os afrodescendentes.

Palavras-chave: Educação, Afro-descendentes, representações sociais.

Abstract

This article aims to present some experiences and reflections about the development of the Institutional Program Started teaching scholarship (PIBID). This project was developed at the School municipalized Antonio Fraga, located in Santo Antonio de Jesus - city of Bahia. During the development of the following article, we analyze the experiments described, rethinking pedagogical teaching practice and bring up some questions about the teaching profession. In the first part of the article presents the issue in the second we make a reflection on the experience of PIBID and its impact on academic training. In the third part we analyze the role of the project in relation to its social function, the Brazilian educational system and as its importance for african descent.

Keywords: Education, Afro - descendants, social representations.

⁶ Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, mestrando em Educação pela UEFS, professor da rede pública de ensino de Santo Antônio de Jesus e supervisor do PIBID na Escola Municipalizada Antônio Fraga

⁷ Graduada em História pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) ex-bolsista do PIBID e mestranda do Programa **de Pós-Graduação** em História Regional e Local – PPGHIS, UNEB Campus V.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, com o subprojeto: Memória, contos e encantos nas expressões sociais e histórias no cotidiano dos afro-brasileiros, vêm sendo desenvolvido na instituição de ensino estudada desde o ano de 2012.

Apresentando como proposta uma iniciação à docência, o PIBID tem proporcionado um contato direto entre os discentes dos cursos de Licenciaturas e o ambiente escolar. De modo que ao estabelecer este contato com o cotidiano escolar, tal projeto oferece uma oportunidade de integração entre o espaço escolar e a Universidade, o que enriquece a formação docente, ao aliar teoria e prática escolar. Apresentando o subprojeto, do PIBID, intitulado: Memória, contos e encantos nas expressões sociais e histórias no cotidiano dos afro-brasileiros. Este subprojeto foi desenvolvido na Escola Antônio Fraga que apresenta em seu cerne as temáticas raciais, incentivando uma revalorização da cultura africana e afro-brasileira, assim como o estímulo ao protagonismo afro-brasileiro.

É lamentável que no Brasil em pleno século XXI, ainda temos que lidar com uma realidade incômoda, “o racismo”, que permanece impregnado em diversas práticas sociais, os afro-brasileiros, ainda encontram diversas barreiras socioeconômicas, que continuam infelizmente dificultando e muitas vezes inviabilizando o acesso à educação superior e até seu crescimento econômico. Situação essa que em grande parte, pode ser considerada herança de um episódio recente de nossa historiografia, “a escravidão”, desta advêm a manutenção das hierarquias sociais do sistema escravista, com a exclusão do negro. No pós-abolição, foi negado aos afrodescendentes, possibilidades de ascensão social e o exercício pleno de sua cidadania.

O sistema educacional brasileiro, atualmente, sofre com o sucateamento do ensino e desqualificação do profissional docente, este vem sendo alvo de políticas públicas voltadas para a melhoria educacional e combate ao analfabetismo. Neste panorama a construção de uma educação inclusiva de caráter antirracista, ainda se constitui em um desafio para os educadores da atualidade, que tem como tarefa contribuir para que leis de promoção da igualdade racial sejam cumpridas efetivamente. Nas salas de aula da educação básica e superior este desafio tem se mostrado como uma das preocupações dos setores governamentais, que têm buscado medidas e alternativas para essa transformação no sistema educacional, favorecendo a construção de uma sociedade igualitária e viabilizando o combate

ao racismo em todas as esferas sociais.

Tais ações podem contribuir para a desconstrução de representações equivocadas e pejorativas do continente africano, estas que vem se perpetuando por séculos. A educação pode ser considerada um espaço de transformação social. Sendo assim, ela pode apresentar aos discentes uma África, que possui uma historiografia rica, valorizando seus habitantes e sua cultura, desconstruindo estereótipos arraigados em nossa sociedade e em nosso imaginário social. Revalorizando essa cultura africana, que influenciou positivamente a construção da cultura brasileira, de modo imensurável, e que tem através dos séculos sofrido com uma sistemática desvalorização e inferiorização.

A área de História da África e cultura afro-brasileira obtêm uma maior visibilidade durante o século XX, tornando-se objeto de estudo para sociólogos, historiadores e antropólogos, que se dedicaram a revisitar a historiografia e cultura africana. Na academia paulatinamente durante este século cresceram os estudos ligados á área de África e africanidades, principalmente após a promulgação da Lei Federal nº10639/03, que torna obrigatório o ensino de História da África e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A partir daí a África vai gradativamente deixando o papel o qual foi reservado ao continente africano pela historiografia de caráter eurocêntrico, esta que se dedicou a negar à historicidade africana em detrimento da historiografia européia, a das “grandes civilizações”. Assim como houve uma intensificação das reivindicações dos movimentos negros no fim do século XIX e durante todo o século XX, que passaram a requerer uma maior representatividade para as populações negras e a luta pelo fim da discriminação racial no Brasil.

O racismo pode ser considerado um problema de ordem econômica e social, deste advém a sistemática de desclassificação do “outro racial”, onde a “branquidade”, conceito de Vron Ware, se apresenta como o padrão a ser seguido e os demais o desvio da norma, aptos a submissão ao mais apto, o branco. Tendo como “obrigação” governar e levar a civilização aos bárbaros, inaptos por natureza, os não brancos. Tal conceito “raça” permanece sendo utilizado na atualidade do ponto de vista sociológico e em alguns documentos, de cunho político, pois estes remontam a discriminação racial e desqualificação dos não brancos⁸. Em nossa sociedade ainda faz-se necessário o combate ao mito da “Democracia racial”, conceito este que esteve em vigência em nosso país desde a primeira metade do século XX, sendo utilizado

⁸ WARE, Vron(org). **Branquidade**: Identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

para traduzir as relações étnico-raciais no país.

Considerado equivocado por muitos intelectuais, e visto pelos movimentos negros como “polêmico”. O termo “democracia racial” é cunhado, após a publicação do livro *Casa Grande e Senzala*, em 1933 de Gilberto Freyre, baseado nas ideias deste, constrói-se a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil, onde os negros viveriam em perfeita harmonia, antes e após a abolição⁹. O discurso oficial brasileiro adota este ideal de democracia racial e durante o século XX, propaga a ideia de que no “Brasil não há racismo”, pois vivemos em uma relação democrática entre as raças no país.

Tal teoria que negligenciava os efeitos nefastos do sistema escravista, que ainda na atualidade tem repercutido em nossa realidade social. Criando barreiras socioeconômicas para os afrodescendentes, dificultando o acesso à educação superior e a ascensão social. Os movimentos sociais dos afrodescendentes durante o século XX são inúmeros, entre os principais temos no fim da década 1970, especificamente em 1979 a criação do Movimento Unificado Negro (MNU) com o intuito de contestar a teoria da “Democracia Racial”. Os movimentos negros, suas reivindicações e conquistas, são de fundamental importância para a historiografia brasileira, dentre suas principais reivindicações está a busca por uma sociedade igualitária e a revalorização dos afro-descendentes, que por séculos foram negados, desqualificados e postos em situação marginal.

Reflexões sobre a experiência na Escola Antônio Fraga

Ao analisarmos a posição social do afrodescendente no país, podemos traçar um panorama da situação dos afrodescendentes, em detrimento dos demais grupos que compõem nossa sociedade. Tomando como base os dados do último Censo realizado em 2010, temos os seguintes dados:

No Brasil, 51% da população são formados por negros. No entanto, às informações levantadas para o banco de dados mostram que, apesar dos avanços, ainda existe uma grande desigualdade no país. Exemplo disso é que os negros representam apenas 20% dos brasileiros que ganham mais de dez salários mínimos. A população negra também representa apenas 20% dos brasileiros que chegam a fazer pós-graduação no país.¹⁰ De acordo com o quadro está sendo montado, com base em dados da PNAD (Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar), 13% dos negros com idade a partir de

⁹ FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. 48ª Edição. São Paulo: Global Editora, 2003.

¹⁰ Ver site do governo: <http://www.sae.gov.br/site/?p=11130> Acesso em: 20 outubro 2013

15 anos ainda são analfabetos.

Analisando os seguintes dados podemos perceber que estes grupos vêm recebendo rendimentos inferiores, a grupos não negros, além de possuir um maior índice de escolaridade¹¹.

Os grupos afrodescendentes apresentam altos índices de analfabetismo entre os jovens, assim como baixos níveis de escolaridades, pois pouquíssimos chegam a cursar uma pós-graduação, um fenômeno inquietante. Tendo em vista a expansão das Universidades e cursos de pós-graduações em nosso país, com o governo Lula (2003-2010) e governo Dilma de 2011 a atualidade. Para além da gritante diferenciação salarial entre negros e não negros, dados estes que refletem as reivindicações dos movimentos da necessidade de medidas mais efetivas por parte dos governantes para o combate as clivagens sociais, advindas da diferenciação racial no país. Dentro deste contexto um subprojeto dentro de um programa mais amplo como o PIBID, voltado para a área docente e para as temáticas afro-brasileiras, consiste em uma importante iniciativa para a construção de representações positivas dos afro-descendentes no espaço escolar.

A turma escolhida para o desenvolvimento do PIBID foi a do terceiro ano, que apresentava cerca de 30 alunos matriculados regularmente, dos quais possuíam entre 8 a 12 anos. Estes com perfis diferenciados e necessidades específicas que nos fizeram pensar sobre o sistema educacional brasileiro. Entre as necessidades dos alunos estavam as mais diversas, entre elas dificuldades sérias como em relação a escrita e a leitura. Durante as observações e as aulas em coparticipação, observou-se que a turma demonstrou grande interesse por tecnologia, algo comum em sua geração. No decorrer das aulas, a professora regente utilizava metodologias, com o intuito de estimular a leitura e escrita dos alunos. Durante o desenvolvimento das atividades do projeto tivemos algumas dificuldades que tivemos que driblar utilizando vários recursos, como imagens, música e vídeos, pensando em uma aula que favorecesse a relação ensino/aprendizagem, driblando fatores como ruídos e a quantidade excessiva de alunos.

Quanto a escola todos os funcionários desta se preocuparam em tornar nosso trabalho o mais confortável possível. Durante a realização do projeto contamos com a presença do professor supervisor, que foi responsável pela mediação entre Universidade e Unidade

¹¹ IBGE. Banco de Dados Agregados. Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2014

escolar, tornando nosso trabalho possível. Este esteve presente em todos os momentos e preocupou-se a todo instante com o bom andamento do projeto. A escola possui uma boa infraestrutura, com aparelhos de som, datashow e televisores, além de possuir biblioteca.

Consideramos as observações em sala de aula de extrema importância, pois através delas foi possível analisar a dinâmica da turma, tivemos que aprender a rever nossa metodologia de ensino, para melhor adequar-nos as necessidades da turma. Detectamos uma necessidade de adequações das metodologias, por se tratar também pelo fato de não possuímos experiência com o ensino fundamental I, logo a nossa participação em tal projeto, foi um aprendizado contínuo. Diante disso percebemos que o perfil do docente influencia na relação de ensino/aprendizagem, podemos afirmar que foi e é de fundamental importância a criação de um vínculo com os alunos, pois este vínculo também influencia na aprendizagem. Vale ressaltar que não estamos falando da afetividade “piegas”, mas da relação afetiva ao perceber o “outro”, no caso o aluno, isso faz com que o educando se sinta valorizado e estimulado, pois uma boa relação com o professor geralmente, faz com que o aluno tenha um bom desempenho na disciplina¹².

É necessário refletirmos sobre a prática docente, pois tais questionamentos nos revelam possibilidades e caminhos a serem seguidos, visando a melhoria no sistema educacional. Por isso é preciso repensar a prática docente e a função social do docente perante as adversidades, principalmente da rede pública de ensino e em geral com o sucateamento da educação. De acordo com Zaballa:

(...) os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: metodologias, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, culturais e conteúdos. (1999, p.13)

Podemos analisar os fatores que contribuem para o sucesso da prática docente, entre eles o papel das metodologias de ensino e a influência de fatores culturais nas situações de ensino. Há uma necessidade por parte do educando de ver-se inserido nos processos históricos e educacionais, sentindo-se valorizado, principalmente na condição de afrodescendente. O espaço escolar é de fundamental importância para a construção de representações positivas dos afrodescendentes¹³. Partindo desses pressupostos buscamos, durante as aulas de

¹² RIBEIRO, Marinalva. A Afetividade na relação educativa. Estudo. Psicologia. Campinas, vol.27 no.3 Campinas July/Sept. 2010.

¹³ ZABALLA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Artmed, Porto Alegre, 1995.

coparticipação, associar o conteúdo com o cotidiano dos alunos, para que eles se percebessem como afrodescendentes, atores sociais e históricos e para, além disso, incluídos nos processos históricos.

O desenvolvimento do projeto foi desafiador, buscamos mecanismos para vencer o barulho, entre eles dialogamos diversas vezes com a turma, sobre o porquê do barulho. Fizemos modificações, de acordo com as reivindicações dos alunos, sobre melhorias na aula de História, a turma necessitava do uso de recursos de preferência imagéticos e que estimulasse o lado lúdico. Quanto as nossas dificuldades, através de esforço buscamos driblá-las da melhor forma possível. Devo frisar aqui que tivemos muito auxílio da professora orientadora do projeto e do supervisor, que realizaram correções muito pertinentes durante o desenvolvimento do projeto, nos planos de atividades e em relação à pesquisa. Tendo em vista essa realidade, durante as aulas foi necessário dialogar com as necessidades dos alunos, utilizando recursos imagéticos, áudio visuais, dinâmicas, entre outros.

Planejamos as atividades pensando no bem-estar da turma, adequando linguagens e abordando de forma acessível, alguns conceitos, complexos, como o de raça, racismo e cultura. Pois, os alunos possuíam necessidades, e quando tais necessidades não são atendidas, muitas vezes isso reflete em desinteresse, inquietação e ruído de comunicação. Devemos refletir sobre a função do professor, que em um mundo globalizado deixou de ser o detentor do saber. Tendo que lidar com alunos cada vez mais diferenciados, estes que vivem em um contexto, com tantas especificidades e carências. Que às vezes é normal nos sentirmos impotentes, frente às adversidades e especificidades da profissão docente. O desenvolvimento do PIBID na escola Antônio Fraga, foi positivo do ponto de vista de nossa formação docente e como profissional, ao nos permitir uma ambientação com o espaço escolar.

Conclusão

Neste panorama o sistema educacional brasileiro, ainda se propõe como o caminho a ser seguido, pois só ele pode contribuir para efetivas mudanças em nossa realidade social, através da construção da consciência crítica e política e a atuação dos sujeitos como construtores da História. O que pode viabilizar em um futuro breve que o professor seja reconhecido e que o sistema educacional sofra profundas mudanças, que visem melhor

atender ao profissional docente e aos educandos. A experiência do PIBID pode ser considerada uma preparação para a vida profissional, extremamente válida, tendo em vista de que a cada experiência em sala de aula surgem novas situações, novos questionamentos, novos desafios.

Sendo que o PIBID, para os bolsistas pode ser considerado uma forma de estar em contato com a escola e com os alunos. Podendo ser um primeiro contato profissional com a área da docência. No qual aprendemos, ensinamos, refletimos sobre a profissão e nos questionamos sobre melhorias possíveis e caminhos futuros para educação pública brasileira. Nesta perspectiva o professor é um sujeito em constante formação, não um mero transmissor de conteúdos, assim como os alunos não devem ser considerados meros reprodutores do conhecimento. Esse conhecimento é produzido em sala de aula, a partir da interação entre ambos, pois além de ensinar o docente também aprende com os alunos e esse conhecimento faz parte de um processo de dinâmico e contínuo.

O ensino superior é de fundamental importância para a promoção da igualdade racial, com as ações afirmativas e programas como o PIBID, que se propõem a aproximar o ensino superior da educação básica, servindo de subsídio para uma formação docente de qualidade. Nesta perspectiva uma formação continuada dos docentes se faz necessária, tendo em vista as carências do universo escolar brasileiro e as resistências que o trabalho com a lei 10.639/03 têm encontrado em alguns setores por partes de alguns religiosos fundamentalistas que criticam e demonizam a cultura afro. Ao possuírem uma formação adequada, para ministrar as disciplinas da área de História da África e cultura africana e afro-brasileira. Os profissionais docentes podem contribuir, para o combate a sistemática desvalorização a qual o continente africano e dos afrodescendentes vêm sendo vítimas.

As políticas públicas governamentais atualmente defendem uma educação pautada no respeito à diversidade, pois esta seria de fundamental importância para uma formação cidadã por parte, dos alunos, que ainda são considerados majoritariamente afro-brasileiros. Nossos dirigentes criaram medidas para promover o respeito à diversidade cultural, existente em nossa sociedade. Neste contexto de discussão, pesquisar e desenvolver um projeto ligado, as temáticas relativas a área de estudos afro-brasileiros e africanos nas escolas da educação básica e nas instituições de ensino superior, é uma necessidade real. Levando em consideração o fato de que a sociedade brasileira ainda luta contra as estruturas de ensino tradicionais de caráter excludente para com a população afro-brasileira. Sendo que a Lei Federal nº 10639/03

ainda é um episódio recente na historiografia brasileira, em um país que possui discrepâncias sociais e culturais profundas.

O atual sistema educacional brasileiro tem contribuído para a reprodução de práticas racistas e discriminatórias, a soma destes fatores tem consistido em um entrave para o desenvolvimento dos direitos humanos e o exercício pleno da cidadania.¹⁴ Neste panorama a educação se mostra uma das bases para a transformação social de modo que mudanças em nosso sistema educacional se fazem necessárias para que haja a inclusão dos afrodescendentes. Combatendo a teoria, que apresenta o Brasil como um país em que há uma democracia entre os diversos grupos étnicos, que compõem a sociedade brasileira, negando a existência de racismo. Fator que contribuiu para o “silenciamento” das demandas dos afrodescendentes no Brasil e ainda poder ser percebidos em nossa sociedade, onde os afrodescendentes ainda não possuem uma equidade de condições entre brancos e negros.

As ações governamentais voltadas para as temáticas raciais têm se mostrado preocupadas com as desigualdades raciais na atualidade, porém as clivagens sociais advindas do sistema escravista, ainda refletem na atualidade. As mudanças no sistema educacional e em prol das ações afirmativas são o começo de transformações mais profundas em nossa sociedade, que visa uma igualdade entre todos os setores sociais. Deste modo o PIBID, pode ser considerado como parte constituinte de um processo maior que visa a quebra das estruturas sociais advindas do sistema escravista, que punha os afrodescendentes na condição de subalterno, em que estes ainda na atualidade ocupam os setores marginais de nossa sociedade.

Referências

- RIBEIRO, Marinalva. **A Afetividade na relação educativa.** (Artigo), vol.27, n°3 Campinas Julho de 2010.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo.** Salvador, EDUFBA: CEAO, 2002.
- NEVES, Paulo Sérgio da C. **Luta anti racista:** entre reconhecimento e redistribuição. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.20, n°59, 2005
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor:** Identidade, raça e gênero no Brasil. São

¹⁴ COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE – Brasil sem racismo. Programa de Governo - 2002. Disponível em: www.lula.org.br. Acesso em setembro de 2013. P.13

Paulo: Summus,2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática.** Rio de Janeiro: Revista Estudos Afro-Asiáticos, 2003.

WARE, Vron(org). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala.** 48ª Edição. São Paulo: Global Editora, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

HABERMAS, Jurguen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** São Paulo: Loyola, 2002.

IBGE. Banco de Dados Agregados. Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2015

ZABALA, Antony. **A Prática Educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Editora, Artes Médicas do Sul Ltda, 1998.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ E A IMPORTÂNCIA DOS VALORES NA INFÂNCIA

Alexsandro da Silva Marques¹⁵

Suelândia Moreira Franco¹⁶

Resumo

Neste artigo, apresentamos reflexões sobre a prática docente e a formação do professor para atuar frente às novas demandas educacionais emergentes; a partir das ações de uma prática educacional voltada a trabalhar a afetividade e os valores humanos na busca da humanização do ser criança, encontrada na sala de aula, que desde muito cedo vivencia um processo desumanizante advindo de relações excludentes e dos mais variados tipos de violência social. Fundamentamos nossa práxis na cultura de paz, com uma prática de educação para a paz. Os escritos, respaldado na pesquisa bibliográfica, tem como aporte teórico os estudos de FREIRE (1996, 1997), MATTOS (2010), JARES (2002), YUS (2002) GUIMARÃES (2005) dentre outros. O estudo realizado aponta para a necessidade de ressignificação do ambiente e prática escolar, tratando a mesma como uma mediadora de cultura e construtora de valores capazes de reconstruir uma sociedade capaz de sonhar e preocupar-se com o processo de humanização dos seres humanos. Tendo em vista que a escola é o espaço onde pode e deve abordar questões que desvelem, com criticidade, práticas sociais perversas e incentivem a convivência harmoniosa, respeitosa e humana entre as pessoas, esta ação ganha respaldo na cultura de paz.

Palavras-chave: Educação; Cultura de paz; Valores.

Abstract

This article presents reflections on the teaching practice and teacher training to act in the face of emerging new educational demands; from the actions of an educational practice focused working affectivity and human values in the pursuit of humanization of the child found in the classroom, that very early experiences a dehumanizing arising process of exclusionary relations and all kinds of violence social. We base our practice on the culture of peace, with a practical education for peace. The writings, supported in literature has as the theoretical studies of FREIRE (1997, 1996), MATTOS (2010), JARES (2002), YUS (2002) GUIMARÃES (2005) among others. The study points to the need to reframe the environment and school practice, treating it as a mediator of culture and builder of values able to reconstruct a society able to dream and to worry about the process of humanization of human beings. Given that school is the place where you can and should address issues that reveal, with criticality, evil social practices and encourage harmonious coexistence, respectful and humane among people, this action gained support in the culture of peace.

Keywords: Education; Culture of peace; Values.

¹⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA; Licenciado em Filosofia pela UFRB. E-mail: amarques89@hotmail.com

¹⁶ Aluna especializanda do curso de História da África pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB; graduanda em Pedagogia pela UFRB/CFP. E-mail: suelandiafranco@hotmail.com

Introdução

Em tempos atuais no qual estamos vivendo a maior crise social – a crise de valores – uma sociedade cada vez mais egoísta, solitária, individualista, cruel e violenta do ponto de vista das desigualdades sociais, vivenciamos no chão da escola inumeráveis desafios. Falar sobre cultura de paz no âmbito educacional tem se tornado cada vez mais necessário.

Neste artigo, pretendemos discutir a prática de uma educação para a paz, abordando a mesma como uma temática possível de ser inserida no âmbito escolar e social, entendendo que tanto os professores quanto os alunos podem e devem assumir os papéis de protagonistas nos processos de construção de uma educação voltada para a paz.

A busca por um ambiente, uma escola, uma sociedade de paz tem sido luta de muitos profissionais e militantes, principalmente dos profissionais da educação, visto o espaço educacional ser um ambiente privilegiado na mediação e formação de opiniões e personalidades. Os educadores, no caminhar da história, vêm experienciando uma realidade escolar cada vez mais violenta e desacreditada beirando a desesperança. Do outro lado, observamos a exigência e a necessidade das diversas instituições buscando percorrer caminhos que possam ressignificar os sentidos da educação e dos valores sociais capazes de construir e reconstruir uma sociedade pacífica, esperançosa e harmoniosa.

Tem se tornado comum vivenciarmos uma escola violenta, ouvimos e assistimos nos noticiários midiáticos algum tipo de tragédia envolvendo estudantes e professores, por conta da perda de valores ou atitudes importantes como o respeito, a tolerância, no âmbito social e educacional. Vivenciamos uma realidade educacional que nos remete buscar desenvolver ações transformadoras como a prática de uma educação para a paz. A escola no contexto onde as famílias têm deixado de lado o dever e o cuidado com os seus filhos, perdendo valores como, por exemplo, a solidariedade e o respeito, sente-se obrigada a trabalhar no intuito de ensinar as crianças, jovens e até mesmo adultos, que vivenciam uma realidade desigual, cruel e desumana, a vê-la e vivenciá-la com olhos e atitudes humanizados. Sendo este, um grande desafio para a educação atual.

A escola, sendo lugar formador de opiniões, também pode ser espaço de tensionamentos e construção de valores capazes de construir uma cultura de paz, solidariedade e diálogo, abordando questões que desvelem, com criticidade, práticas sociais perversas e incentivem a convivência harmoniosa, respeitosa e humana entre as pessoas.

Neste sentido, nossas reflexões aqui apresentadas, são fruto de leituras e experiências

em uma escola pública do município de Amargosa/BA, na qual atuamos como professores da Educação Infantil. Nesta realidade, presenciamos diariamente um cotidiano cheio de contradições e rupturas, sejam nas propostas pedagógicas, na postura e metodologia do professor em sala de aula, nas relações interpessoais ou em práticas que visam valorizar as singularidades corporais que habitam nossos bancos escolares e que exigem posturas dialógicas e humanizadas.

O que é uma educação para a paz?

Quando propomos a falar de cultura de paz, ou educação para a paz, é necessário desmistificar o conceito de paz, pois este gira em torno de sentidos deturpados que descaracteriza o potencial ativo da cultura de paz, colocando-a no campo da naturalização e conformidade, desprovida de uma atitude ativa.

Quando buscamos nos dicionários o significado para palavra paz temos: Paz como “calma; estado de calma, de harmonia, de concórdia e de tranquilidade”. Ou seja, situação em que há silêncio e descanso. Falar e trabalhar com uma educação para a paz não significa mediar um ensino de pessoas pacíficas, de vozes silenciosas e sim, uma prática educacional que busque construir uma política e ideologias de vida na qual as pessoas se respeitem em suas diferenças e limitações, ou seja, uma política educacional que preze pela construção/reconstrução de valores - perdidos nos decorrer da história - que dignifica a vida humana; necessário nos tempos atuais, diante das condições que a sociedade, família, escola vivencia.

Ao trabalharmos com a educação para a paz, apresentamos um conceito de paz positiva defendida por Jares (2002) quando apresenta o conceito de paz “ligada à justiça e à sustentabilidade, aos direitos humanos e à democracia” (p.131); ou seja, um conceito de paz que está relacionada a todas as dimensões da vida humana.

Segundo Guimaraes (2005), esse conceito de paz não busca negar a existências dos conflitos, pois estes são fatos concretos, e sim tratá-los no campo da racionalidade e não no campo da fatalidade. A educação para a paz busca uma prática que visa mudar a forma de lidar/vivenciar os conflitos, estimulando sua relação com o diálogo “guiado pelo acolhimento, pela amorosidade, pelo respeito ao diverso” (MATTOS, 2010, p. 21); este diálogo, tratado por

Araujo Freire como “diálogo autêntico”¹⁷.

A educação para a paz busca romper às barreiras da tradição cartesiana¹⁸ que durante muito tempo, e ainda hoje, influencia na separação das dimensões humanas (mente/emoção/corpo e espírito), como ressalta Yus (2002). No contexto da cultura de paz, as dimensões do corpo não se separam, as mesmas estão interligadas valorizando nossa integralidade. A separação das emoções por uma forma de pensamento cartesiano desintegra mente, corpo, emoção e espírito chegando ao caos que o corpo hoje vivência, seja na escola ou na sociedade, e conseqüentemente na diluição de valores, como noções éticas, do bem viver, do respeito as diferenças que orientam e equilibram a sociedade num todo.

É na busca desta orientação, deste equilíbrio social e humano que a educação para a paz busca trabalhar. A educação para a paz pode ser definida como uma educação que vai além da formação intelectual ou técnica, é uma educação para a humanização do ser humano que experiêcia sua inconclusão, ou seja, sua abertura do “ser mais”, participativo e aberto a diferença do outro (FREIRE, 2014). Uma educação que possa promover o entrelaçamento das dimensões do corpo, buscando humaniza-lo em uma perspectiva cultural e social.

O cotidiano escolar e o ser criança: uma experiência vivenciada em uma escola pública do município de Amargosa/Ba

Ter na cabeça, fantasias; nos olhos, o brilho da poesia; no corpo, o movimento e a música do mundo, [...] ter curiosidade, fazer muitas perguntas, investigar, [...] transformar e ser transformada por meio das brincadeiras e de suas infinitas possibilidades de criação, [...] invenção e aprendizagens [...] precisar de amor, atenção, cuidado e segurança. Explorar o mundo e tornar a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades (TORSATTO, 2009, p, 12)¹⁹

¹⁷ Diálogo autêntico para Araujo Freire é aquele que, ao contrário, se rege pela amorosidade, pelo respeito ao diferente. É a admiração pela diversidade e pela crença na horizontalidade das relações [...]. É uma ação cultural para a humanização (Pag. 14)

¹⁸ Para os cartesianos, a mente está totalmente separada do corpo físico. A sensação e percepção da realidade são pensados como fontes de mentiras e ilusões, com as únicas verdades confiáveis para se ter na existência de uma mente centrada na metafísica. Ver René Descarte, *Discurso do Método* (1637).

¹⁹ Texto retirado da revista Ponto de Vista edição 2009, p. 29, escrito por Carla Torsatto, disponível em: http://www.educacionalcombr2.cdn.educacional.com.br/revista/0609/pdf/ponto_de_vista_1.pdf Acessado em: 07/09/2014.

Esta é a mais pura e poética definição do ser criança apresentado por Torsatto (2009). Definição esta, que não conseguimos relacionar com o ser crianças vivenciado na nossa realidade escolar atual. Pois enxergamos crianças maltratadas pela vida, pelos pais, pela sociedade. Crianças sem cuidados, que não são respeitadas respeitadas em suas singularidades e com noções de valores distorcidas, no que se refere a humanização. A cada dia, tem sido comum olharmos para a escola atual e não enxergarmos a nossa escola de infância. É preciso ficarmos atentos para não cairmos no saudosismo acreditando que a escola tradicional do tempo de nossa infância, em contraponto as instituições atuais, haviam mais respeito, valores e sentidos dignificantes, ao mesmo tempo em que manifestavam atitudes autoritárias por partes de alguns docentes, bem como temor e medo alicerçado na repressão aos estudantes. Porém, o que destacamos neste estudo é o fato de nos entristecermos quando essa realidade cruel se apresenta diante dos nossos olhos, mutilando seres tão pequenos. E nós, educadores, nos vemos de mãos atadas, sem saber o que fazer. Levar os alunos para nossas casas e exercer o papel de ser pai, mãe, família, sociedade e Estado é impossível pois não resolveria a raiz dos problemas, buscamos então, na condição de educadores, criar métodos diferenciados no âmbito educacional para possibilitar alternativas e tentar combater os percalços que o viver atual, muitas vezes tem produzido em nossas crianças.

É cruel pensarmos e vivenciarmos como a violência, a falta de afetividade e intolerância tem mutilado nossas crianças. Convivemos diariamente em uma escola pública do interior da Bahia²⁰ com crianças de 04 a 05 anos que apresentam comportamentos que os fazem –em muito dos casos por nós presenciados –, serem estigmatizados e decretados como geração de futuro perdido, fracassado sem oportunidades.

Vivenciamos uma realidade de escola pública, situada em uma região de bairro periférico onde somos professoras (es), mães, pais, e exemplos. Onde convivemos com crianças que chegam ao contexto escolar sem saber o que é um abraço, um carinho, ou a recusa da manifestação de um afeto. Crianças que depositam sobre nós uma responsabilidade que nos inquietam; a responsabilidade de humanizá-los (e nos humanizarmos) e tornando-os cidadãos capazes de superar os traumas das mãos adultas que lhes marcam com a falta de amor, de respeito e cuidado.

Diante de toda essa realidade, nós professores ficamos a nos questionar: qual o papel

²⁰ Nos referimos a escola municipal da rede pública na qual desenvolvemos nosso trabalho como educadores na Educação Infantil. A referida instituição está localizada em um bairro periférico da cidade de Amargosa – Ba.

da educação na realidade destas crianças? Como nós professores, podemos superar as marcas que uma vida desorganizada, desestruturada proporciona as crianças?

Como resposta para estes questionamentos aparece o silêncio; e neste silêncio pulsa lá no fundo do nosso “corpo (espírito e emoção)” o sentimento afeto, amor. Uma palavra/sentimento que tem o potencial de transformar corpos marcados pela dureza e rigidez dos seus contextos sociais e assim, produzir afetos e gestos que podem modificar positivamente o mundo.

Diante de todas as contradições sociais e concretas vivenciadas no chão de nossa escola ainda nos questionamos: como amar pessoas tão pequenas, mas que tão fortemente também pode nos agredir com suas pequenas mãos? Como ser professores de corpos integrais quando vivenciamos uma realidade de alunos que manifestam as marcas das feridas que carregam em seus corpos e exteriorizam isto em formas de agressão, batendo, mordendo, chutando e ofendendo tão brutalmente com palavras e ações, o professor?

É nesse embaralhados de questionamentos que nos deparamos com a educação para a paz. O contexto escolar que se apresenta a cada dia, com significados e objetivos diferentes, ultrapassa o campo do profissionalismo para se firmar nos propósitos de espaços de formadores de opiniões. Lugar de formação crítica e humanizadora, capaz de superar todas as estigmatizações e estereótipos que a vida social e familiar tem marcado nossas crianças. É emergente a necessidade de se trabalhar noções de valores como respeito ao idoso, a autoridade do professor, o espaço do colega e a diferença de pensamento em nossas relações, sentimento de cuidado de si e do outro, do ambiente dentro da escola e em sua comunidade e isso pode começar pela infância.

Os nossos estudantes, as nossas crianças na educação infantil nos remetem a rever nossos conceitos para com os mesmos. Compreendemos a criança como um ser em construção que necessita de cuidados e práticas mediadoras para seu processo de aprendizagem e conhecimento de si/mundo. Será que a escola está preparada para lidar com o aluno que a mesma recebe? Os professores estão aptos a lidar com estes corpos agitados, inquietos que trazem marcas e que a sociedade tem construído?

Paulo Freire (1996) ressalta que “umas das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar, no fazer docente, o resgate dos sonhos que parecem impossíveis” (p. 121), ou seja, uma das tarefas que tem se apresentado na profissão docente é resgatar e projetar sonhos para um público que chega até nós – apesar de pequeninos – marcados por uma realidade que o

estigmatiza como menores e com um lugar no mundo predestinado. E diante desta emergência nós, professores, não estamos preparados para lidar com este novo fazer que a profissão docente nos apresenta, pois saímos todo dia do cotidiano escolar com a sensação de ter matado um leão para sobreviver no dia-a-dia da sala de aula, e muitas vezes o leão que matamos são os nossos próprios alunos.

A escola dos tempos atuais vai além de um espaço de formação intelectual, ela exige de nós fazê-la um espaço de construção e ressignificação de valores que ensine e vivencie a prática da cultura de paz. Porém, quando nos deparamos com estes alunos que hoje ocupa os bancos escolares e nos tenciona colocando em crise nossas metodologias e práticas/posturas educacionais, logo nós (escola) os taxamos de indisciplinado e aplicamos diagnósticos médicos para tratar a falta de amor, de tolerância e respeito ao outro; e infelizmente o amor, a tolerância e os valores jamais poderão ser comprados nas prateleiras de uma drogaria ou ser vendido como artefato de um modismo qualquer.

Consciente de todos os entraves e contradições e também conhecedores da educação para a paz, buscamos em nossa sala de aula trabalhar com a emoção, a sensibilidade e a ressignificação de valores implementando nos nossos planos de aulas práticas que aos olhos dos coordenadores pedagógicos que nos auxiliam não ultrapassam os muros da escola. E descobrimos, diante deste discurso, que temos mais um leão a matar por dia, ou seja, fazer que o corpo escolar perceba que a realidade vivenciada necessita de ações e metodologias diferenciadas.

E aí, mas uma vez nos questionamos: como resgatar valores em um contexto onde o professor é proibido de fazer intervenções como meditação, trabalhar com um tipo de música instrumental ou o som de um instrumento como o tambor ou violão com intuito de trabalhar e vivenciar com os estudantes noções de respeito, de valorização do outro, sentimento de escuta, sem que estas práticas pareçam, por parte de alguns conservadores docentes, mais uma atividade de passa tempo? Este é o desafio e a luta na condição de educadores que somos.

Buscamos em nossa prática, que se iniciou em fevereiro de 2015, assumir para essas crianças um lugar, que não nega o espaço escolar, mas que vai além das relações nela permitida. Inserimos em nossa prática diária o abraço, o carinho para com o colega e educadores, a mediação de conflito, o diálogo com os pais e alunos, enfim, a conquista destes alunos, que apesar de pequenos tem personalidades e compreendem o mundo do seu jeito.

E após alguns meses de atividade percebemos que, o mundo moderno, que se afasta

das emoções, destituindo o corpo de uma espiritualidade apresenta - respaldada pela ciência – resposta para quase tudo. Porém, todo o conhecimento adquirido, todas as tecnologias e drogas inventadas não são capazes de humanizar o sujeito humano, pois estes jamais vão conseguir transmitir o mais puro dos sentimentos: o amor. E o amor é a única arma capaz de vencer e desarticular todas as malícias, preconceitos e atitudes egoístas do mundo (guerras, fome, misérias... etc.) e este não está à venda nas prateleiras da vida, já nos alertava Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Considerações finais

A crise civilizatória e de valores a qual passa a contemporaneidade, a humanidade, nos deixam perplexos e nos colocam diante de temas para os quais precisamos empreender ainda mais questionamentos e ampliar nossas respostas e ações. E esta crise não se limita aos muros da escola, mas acirra em seu espaço rachaduras latentes, que no século atual, se apresenta e tenciona a instituição escolar como um espaço desvalorizado e de (des) esperança. Espaço este, que grita por novos olhares, novos objetivos e novas metodologias.

Paulo Freire (1997) nos afirma que a educação é um ato político, assim sendo o ato de educar é uma ação “carregada de intencionalidades; ou seja, a educação deve estar sempre a serviço de um projeto de homem e de mundo” (p.12). Desse modo, em comum acordo com Freire, e entendendo que a educação precisa sim ser compreendida como um ato político com intencionalidade, nos apossamos do discurso de Maturana (1999) e nos questionamos: O que queremos da educação?

Na concepção defendida por Freire (1996) o ato de ensinar se articula com o ato de aprender num processo vivido coletivamente desde tempos remotos:

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível- depois, preciso- trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 23-2).

Faz-se necessário a problematização da relação educador / educando e a atitude

formativa provocada por tal relação. É preciso que desde o início tenhamos claro que quem ensina está a ‘formar’ alguém e ao mesmo tempo forma-se e reforma-se. A atitude do educador é um movimento de construção em uma relação “recíproca” que, quem exerce essa função não é o tempo todo sujeito da ação de ensinar e o educando, mesmo estando em uma relação de formação, também ensina. O educando não está apenas em uma relação de objeto e de atitude passiva perante o saber, neste sentido tem uma relação com o conhecimento de ressignificação e uma função ativa de produção do mesmo. O ensinar é visto não mais como transferência de conhecimentos, mas como possibilidade que cria diversas perspectivas de construções de saber.

Diante do questionamento chegamos à conclusão que, nós como professores precisamos ter bem clara em nossa mente e práticas possíveis e interventivas às tais perguntas, para que nosso ato político seja consciente e guiado por um objetivo efetivo e claro. Quando nos perguntamos que educação queremos, consequentemente nos perguntamos; que aluno queremos? E, quais professores estamos sendo e desejamos ser? O que revelam os corpos infantis em suas manifestações em sala de aula, ora demonstrando atitudes violentas e ora arredias a uma demonstração de afeto?

Ao refletirmos sobre variadas questões, e sobre a realidade da escola vivenciada, percebemos que é imediata a necessidade de se pensar novas práticas e metodologias no campo escolar, de inserirmos uma educação para a paz. Acreditamos que a educação é uma ação capaz de mediar uma cultura de sustentabilidade e capaz de resgatar alguns valores, hoje necessário, para reconstruirmos uma sociedade de pessoas (crianças, adultos e idosos) que sonham e se preocupam com a causa da humanidade: a solidariedade, o respeito e compreensão ao outro, às diferenças e o diálogo.

Referências

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José F.C.Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, Xerus R. **Educar para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

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

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58 ed.. ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MATTOS, Kelma S. A. L.. **Cultura de paz, Ética e Espiritualidade.** / Kelma Socorro Alves Lopes de Mattos. Raimundo Nonato Junior [organizador]. – Fortaleza: Edições UFC, 2010. 337p.

GUIMARÃES, Marcelo Resende. **Educação para a paz: sentidos e dilema.** Caxias do Sul – RS: Educs, 2005.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O COTIDIANO ESCOLAR

Alisson da Silva Souza²¹

Beatriz Souza da Silva²²

Camila Araújo pinheiro²³

Resumo

O presente artigo discute as implicações do trabalho com a lei 10.639/03 nas atitudes e no comportamento de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Santo Antonio de Jesus, Bahia. A partir do debate sobre o racismo e suas consequências na vida das pessoas que o sofrem, este trabalho objetiva evidenciar a importância do fortalecimento das políticas públicas em favor da igualdade racial. No decorrer do texto são relatados momentos de tensões e reflexões que foram determinantes para o esclarecimento sobre alguns pré-conceitos que permeiam o pensamento das crianças, se revelam no cotidiano escolar e que por sua vez estão carregados de conteúdos racistas.

Palavras-chaves: Educação, relações étnico-raciais, políticas públicas.

Abstract

This article discusses the implications of working with the Law 10.639 / 03 in the attitudes and behavior of students in primary education at a public school in Santo Antonio de Jesus, Bahia. From the debate on racism and its consequences in the lives of people who suffer, this paper aims to highlight the importance of strengthening public policies in favor of racial equality. Throughout the text are reported moments of tension and reflections that were crucial to the clarification of some pre- concepts that permeate the thinking of children, are revealed in everyday school life and which in turn are loaded with racist content.

Keywords: Education, ethnic -racial relations, public policy.

Introdução

A Lei Federal nº10.639/03, promulgada pelo então presidente Luís Inácio Lula

²¹ Graduado em Psicologia pela UFRB, mestrando em Educação UEFS, professor da rede pública municipal de Santo Antônio de Jesus –BA, supervisor do PIBID UNEB-V. Endereço de email: pot_ppb@hotmail.com

²² Graduanda em História UNEB-V, bolsista de iniciação à docência. Endereço de email: silva_beatriz14@hotmail.com

²³ Graduada em História UNEB-V, ex-bolsista de iniciação à docência. Endereço de email: capinheiro.1991@gmail.com

da Silva em janeiro de 2003, faz parte de um projeto governamental voltado para as políticas públicas, em prol da igualdade racial e do combate ao racismo no Brasil.

Sobre este documento Walter Fraga Filho nos apresenta a seguinte reflexão sobre a referida Lei:

Com a promulgação da Lei 10639/03 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva cria uma demanda de material didático específico, adaptado aos vários graus e às diversas faixas etárias da população escolar brasileira. O ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira representará um passo fundamental para um convívio social caracterizado pelo mútuo respeito entre todos os brasileiros, na medida em que todos aprenderão a valorizar a herança cultural africana e o protagonismo histórico dos africanos e de seus descendentes no Brasil. (FILHO 2006, p.14)

Diante do exposto, o citado dá ênfase às demandas advindas da promulgação da Lei 10.639/03, de modo que esta apresenta especificidades, que requerem uma maior visibilidade para as populações afro-brasileiras no país.

Além da produção de material didático relativo ao conhecimento sobre o continente africano, para atender as determinações da Lei 10.639/03, que em si já é uma grande conquista para os movimentos negros brasileiros, a referida lei chama atenção para o drama das populações afros que vêm sofrendo com um cotidiano de discriminação e desqualificação, estas advindas em grande parte do sistema escravista, que mesmo após ter sido desmantelado deixou suas marcas nas estruturas sociais de nosso país.

Nesta perspectiva consideramos que o cotidiano escolar é considerado de fundamental importância para a viabilização e aplicação da citada Lei federal, de maneira que o trabalho com temáticas afros em sala de aula é considerado um grande passo para a desnaturalização do racismo no Brasil, pois a escola é o espaço social, chave para a construção de representações positivas dos afrodescendentes principalmente pelos profissionais docentes que representam uma função social e um compromisso com o combate ao racismo no ambiente escolar.

Após o desmantelamento do sistema escravista foi relegada as populações afros uma condição de vida marginal, tendo em vista essa realidade de nosso país tais políticas de valorização dos afrodescendentes se fazem necessárias. As políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial representam uma medida governamental positiva para a efetiva modificação nas estruturas da sociedade brasileira

de modo que as ações afirmativas têm visado à diminuição das desigualdades, econômicas e sociais pautadas na discriminação racial.

É inegável que a reparação do preconceito e outras diversas injustiças sociais tem sido uma das preocupações do governo do partido dos trabalhadores (PT), bem como de diversos outros segmentos da população brasileira. Entre esses grupos devemos destacar o papel dos movimentos negros, que apresentam um histórico de reivindicações e lutas o que tem contribuído para a construção de uma sociedade pautada no respeito mútuo e na igualdade racial. O Brasil, um país marcado pela escravidão apresenta uma distinção entre os grupos étnicos pautadas na cor da pele, o que se deve em parte pelo fato deste se tratar de um país mestiço, a diferenciação entre negros e brancos, passa a ser realizada por traços fenotípicos, como a cor da pele.

Sobre o “racismo”, e a experiência brasileira, o autor Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, afirma:

Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil, deve começar por notar que, aqui, o racismo foi, até recentemente, um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto e comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status de povo civilizado. Tanto a tonalidade de pele quanto outras climatologias figuradas “naturalizaram” enormes desigualdades que poderiam eventualmente comprometer a autoimagem brasileira de democracia racial. (GUIMARÃES, 1999, p. 39-40).

De acordo com o seguinte fragmento o autor apresenta um componente curiosamente característico da sociedade brasileira. Esta que durante muito tempo convive com a ideia da existência de uma democracia entre as raças, afirmando a inexistência de uma diferenciação social fundamentada na cor da pele, apresentando uma realidade que adota como postura a negação do racismo, afirmando-se mestiça, escamoteando o racismo e classismo existentes em nosso país, o que não é verdade pois sabemos que assim como o racismo existem outras formas de discriminação que estão impregnadas em nossas práticas sociais.

Historicamente excluídos, os afrodescendentes sofrem com a naturalização do preconceito, assim como a criação de barreiras ao seu desenvolvimento econômico e ascensão social. Ao naturalizar-se o racismo instala-se na lógica do padrão branco, no qual valoriza-se o branco em avaria do negro, desvalorizando um em detrimento da exaltação do outro. Assim, se enaltece o padrão branco nos meios de comunicação,

entre outros, reforçando o imaginário social, que apresenta um grupo étnico como superior aos demais. Estes são desqualificados socialmente e culturalmente, instaurando e fortalecendo lógicas racistas e discriminatórias, como as existentes em nossa sociedade.

O trabalho com temáticas afro no cotidiano escolar

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), realizado no ano de 2015, no ensino fundamental, na Escola Municipalizada Antônio Fraga, tendo como proposta o subprojeto *Memória, contos e encantos nas expressões sociais e histórias no cotidiano dos afro-brasileiros*. Foi desenvolvido com o intuito de aproximar o trabalho com as temáticas afro ao cotidiano escolar, proporcionando aos estudantes de Licenciatura Plena em História uma iniciação na profissão docente, inserindo-os no espaço escolar. Durante o trabalho na Escola Antônio Fraga foram desenvolvidas oficinas com temas relativos a cultura afro-brasileira, realizando um trabalho de desnaturalização do racismo com os alunos.

O trabalho com temáticas afros em sala de aula apresenta-se como sendo extremamente necessário, tendo em vista que a naturalização do preconceito de “cor” no país se inicia desde a mais tenra idade, pois o racismo se encontra presente em nossas estruturas sociais. De modo escamoteado e subliminar, sendo propagado pelos meios de comunicação e pelos padrões de beleza, apresentando o branco como o normal e os demais como um desvio da normalidade. Para isso se desqualifica o “outro”, suas origens e sua cultura de todas as formas possíveis, gerando uma negação apenas baseada em pré-conceitos.

Apesar das políticas públicas atuais que visam o combate incisivo ao racismo ainda há muito a se fazer e acreditamos que tal mudança pode ter início no espaço escolar, pois as crianças têm se apropriado do preconceito racial no país desde os primórdios de sua idade, podendo ser consideradas reprodutores de uma cultura racista, classista e excludente. A construção de uma sociedade igualitária é uma das demandas sociais mais urgentes da atualidade, para isso a promoção da igualdade social se faz preciso. Durante o decorrer das oficinas do PIBID, pudemos analisar a reação das crianças ao trabalhar as temáticas raciais em sala de aula

Durante o período de observação das aulas, que se deu entre os meses de março a julho, foi possível analisar o perfil da turma do 3º ano, com crianças entre 7 e 12 anos.

Perceberam-se algumas dificuldades como leitura, compreensão e escrita, além de uma realidade comum de apelidos maldosos, muitas vezes racistas, onde um trabalho de conscientização contínuo se fez necessário para que tais crianças não continuem a reproduzir esse racismo na sala de aula e na vida adulta.

A primeira atividade de nossa oficina foi a exibição de um vídeo que exibia um teste criado na década de 70, no qual apresentam-se a várias crianças, bonecas negras e brancas e perguntas do tipo: qual a mais bonita? Qual a má? Com qual gostaria de brincar? Como resposta, muitas diziam preferir a boneca branca como boa, bonita e amigável, pois a negra tinha uma aparência de malvada, desobediente e sua cor não era agradável. A reação das crianças ao assistirem foi de concordância para com as respostas assistidas e, ao serem perguntadas sobre o que se falava no vídeo e o que elas compreendiam do mesmo, disseram que era um vídeo sobre “uma boneca feia e uma boneca bonita”, sendo que a bonita era branca e a feia era a negra. Continuamos perguntando: a boneca negra se parece com alguém da sala? A resposta foi não. Diante das respostas da classe pudemos refletir que em uma sala composta quase que majoritariamente por crianças negras, nenhuma se reconhecia como tal, o que podemos problematizar de inúmeras formas, levando em consideração vários fatores que tais crianças têm sido reprodutoras daquilo que seus pais e familiares e pessoas do seu meio de convívio pensam, encarnando desde cedo o racismo em suas mínimas atitudes, desde discriminar o colega por ser negro ou achar o negro “feio”.

Analisando a história das relações raciais no país podemos observar uma relação de dominação advinda do antigo sistema escravista. Sobre essa passagem da história brasileira Charles Taylor aponta:

(...) a identidade se constrói no diálogo que o indivíduo mantém com a compreensão que as outras pessoas têm de quem ele é. Sem dúvida a identidade é construída na relação, principalmente por um processo de contraposição. No entanto, no caso de uma identidade construída a partir de uma posição de dominação, trata-se exatamente de que a reciprocidade implícita na palavra “diálogo” mostra-se ausente. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem o significado do eu e do outro eu através de projeções, exclusões, negação e atos de depressão. A construção de uma identidade social na idéia de que os europeus eram um grupo natural de pessoas, essencialmente unidas por atributos intrinsecamente por atributos superiores, de produção endógena, funcionou como uma forma de controle social nos países colonizados. (TAYLOR, 2004, *Apud* Vron

Ware. p.124)

De acordo com o seguinte fragmento podemos analisar como se dão as construções identitárias e como estas são influenciadas por processos de dominação históricos. Segundo Taylor, pode-se perceber distorções nas construções identitárias baseadas na visão dos demais, de modo que a sociedade brasileira tem conceituado os afro-descendentes a luz de vários estereótipos e desqualificações, principalmente culturais, que tem feito com que os afrodescendentes não se reconheçam como tal. Ansiando por encaixar-se no padrão do branco, renegando sua etnia e a cultura de seu grupo.

Considerando que somos fruto de nosso tempo, de nossa sociedade e de nossas experiências podemos observar na conduta das crianças ao serem confrontadas com modelos de beleza branca e negra, um comportamento que é proveniente das práticas sociais vigentes. Como já dito anteriormente em geral estas crianças agem como reprodutores da conduta dos pais ou responsáveis, por isso o trabalho de desconstrução do racismo na escola é de fundamental importância de modo que os filhos podem colaborar no processo de educação dos pais. Sendo assim o trabalho com as temáticas afros em sala de aula se faz preciso para que os alunos construam uma educação antirracista, atuando como agentes transformadores de sua realidade social.

O combate as representações estereotipadas dos afrodescendentes é um compromisso de toda a sociedade. Atualmente muito se tem falado sobre ações afirmativas, que visam a diminuição das desigualdades entre brancos e negros. O sistema educacional brasileiro atualmente sofre com o sucateamento do ensino e desqualificação do profissional docente. Estes vêm sendo alvos de políticas públicas voltadas para a melhoria educacional e o combate ao analfabetismo, o que infelizmente não tem sido eficiente e eficaz em seu programa. Neste panorama, a construção de uma educação inclusiva de caráter antirracista, ainda se constitui em um desafio para os educadores brasileiros.

Os docentes têm como tarefa contribuir para que leis de promoção da igualdade racial sejam cumpridas efetivamente nas salas de aula da educação básica e superior, bem como colaborar também para a desconstrução de representações equivocadas e pejorativas que vem se perpetuando por séculos sobre o continente africano.

Através da leitura e do trabalho com a problematização das representações que as crianças possuíam dos afrodescendentes, pudemos motivar os alunos a questionarem o fundamento de comportamentos racistas pautados na diferenciação a partir da cor ou

da cultura. Fizemos isso apresentando uma África que possui uma historiografia rica, valorizando seus habitantes e seus costumes e revelando a influência positiva que ela tem na cultura brasileira.

Portanto entendemos que em uma sociedade multiculturalista como a ocidental, o trabalho com a diversidade cultural é de extrema importância, principalmente nas séries iniciais, como no caso da Escola Antônio Fraga, pois as crianças estão em processo de formação de uma consciência crítica e uma noção de realidade.

A aplicação das oficinas

A condição social do negro no Brasil apresenta sérias dificuldades se confrontada a outras nações. Comparado a outros países da América é aqui que a herança africana se encontra mais presente, infelizmente é em nosso território também que ela é excessivamente desvalorizada.

Olhando a sociedade de forma crítica é evidente que as perversões sociais são facilmente constatadas, vale ressaltar também que os negros fazem parte das comunidades mais desassistidas do Brasil, em boa parte das vezes, carregam em suas veias a herança africana, tornando-se então, vulneráveis as agressões racistas de várias naturezas, que se expressam na situação econômica, familiar, profissional, dentre outras.

Foi pensando na desconstrução do imaginário negro como marginal que se deu nos dias 25 a 29 do mês de agosto do ano de 2015 na Escola Municipalizada Antônio Fraga, oficinas na intenção de discorrer a cerca desse debate.

No primeiro dia foram trabalhados slides com imagens de negros e brancos e um vídeo-documentário denominado “Vista minha pele” esta atividade proporcionou um diálogo amplo entre as crianças sobre suas primeiras impressões ao descobrirem qual de fato seria sua cor. Grande parte da turma sabia que suas cores não se caracterizavam como branca, mas também não afirmavam serem negros, outros alegavam que devido a sua pele mais clara deveriam ser considerados brancos, declaravam que apenas sua tonalidade era um tanto quanto mais escura, mas isso não fazia deles negros, muito menos seus lábios carnudos, narizes avantajados ou mesmo os cabelos crespos, os tornariam negros.

Entendemos que a escola tem papel fundamental na superação desse quadro, ela se configura como um local de conflitos onde há trocas de experiências de diversas

perspectivas, e é a partir desta discussão que o diálogo a respeito da cultura afro tem seu contexto inserido no currículo escolar. Em 2003, com a Lei 10.639 o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tornou-se obrigatória nas instituições de ensino básico, porém a mesma não deve ser vista ou colocada como mera obrigação ou cumprimento de conteúdo. É nesta perspectiva que docentes e discentes ganham autonomia para discutir a problemática e em conjunto com entidades relacionadas a movimentos negros, inserir o conteúdo em escolas de ensino fundamental e médio.

No segundo dia foram trabalhadas algumas dinâmicas e uma delas nos surpreendeu com seus resultados. A dinâmica do autorretrato consistia em que a criança desenhasse a si mesmo sob sua própria perspectiva, como ela se via. Muitos se retrataram como personagens de desenhos animados ou mesmo super-heróis, mas o que não foi encontrado em nenhum dos autorretratos? – Nenhuma criança, se desenhou como uma criança negra, apesar dela ser. A grande maioria dos desenhos foram pintados com aquele lápis de cor o qual fora apelidado de “cor de pele”. O que nos fez pensar do por que um lápis, de cor rosa claro ou o dito “rosa bebê” é colocado como cor de pele e o lápis de cor marrom não pode ser caracterizado com o mesmo título? Explicar sobre sua cor de pele para cada criança, a princípio pareceu fácil, já que no discurso cada um demonstravam entendimento sobre a temática apesar de suas idades, entretanto quando analisamos aqueles desenhos, a impressão que tivemos é que a crença de que não ser negro está enraizado há tanto tempo no pensamento daquelas crianças, que a reprodução do negro como ruim tornou-se automática, o que nos faz crer que o debate sobre as problemáticas da História e Cultura Afro-Brasileira não deve ser apenas discutida em um certo momento do quadro programático da unidade, mas que deve ser lembrada a cada oportunidade que for dada ao professor para se falar a respeito. Percebemos então que não deveríamos apenas ensinar sobre, mas também, fazer com que eles vivenciassem a sua própria cor.

Muitos materiais didáticos sobre o assunto já foram lançados e revisões nos conteúdos foram realizadas com a finalidade de transcorrer acerca da prática pedagógica, no entanto não há ainda, uma coesão entre a prática e a teoria no que tange essa lei.

As questões relativas a aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da

educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas a História e cultura afro-brasileira e africana (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p.94)

É perceptível que a implementação da lei trouxe benefícios quanto ao tratamento sobre as relações étnicas em sala de aula, como pode ser visto na exibição no vídeo “Vista minha pele”, os negros eram tratados como seres inferiores e de fácil dominação, fazendo jus aos motivos pelos quais o sistema escravista imperou durante tanto tempo e sustentou a economia brasileira.

Frente a este cenário observa-se que o despreparo de muitos docentes, tanto do ensino médio quanto do fundamental não permite que a lei 10.639/03 seja aplicada de fato, soma-se a isso também o desinteresse também por parte das escolas em abordar e levar a frente o tema, lembrando-se apenas de datas como: 13 de Maio (que muitas vezes nem é lembrado) e o dia da Consciência Negra, este que nunca passa em branco nas instituições públicas, no entanto o real significado dessas datas não são apresentadas ou mesmo questionadas, perdendo então a oportunidade de produzir conhecimento sobre a temática.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2007, p.29)

Nos dias que se seguiram com as atividades do projeto, foram realizadas exposições de longas e curtas-metragens sobre o tema abordado, conseguimos também confeccionar produções artísticas por parte dos alunos tais como: poemas e músicas nas quais eles acreditavam expressar seus sentimentos sobre como se sentem enquanto negros em relação aos brancos. Ouvimos muitos alunos dizerem que seus pais eram brancos, mas que um outro alguém da família era negro e que isso justificava a cor de sua pele. Diante dessas posturas podemos refletir a maneira como o entendimento sobre a genética para estes alunos entre 7 e 12 anos serve como justificativa para quase todo o traço negro existente em seus próprios corpos.

Com a exibição de vídeo-músicas que discutiam a cor da pele, ficamos “chocados” com a fala de uma das alunas, negra, ao deparar-se com a imagem de uma

mulher negra de *black power*²⁴, expôs que aquela seria a mulher mais feia que ela havia visto, e ao ser questionada sobre qual o motivo dela ter estranhado tanto a moça, ela com naturalidade, afirmou que já começava pela cor de sua pele, que era extremamente escura, depois o nariz e boca eram muito grandes e por fim o cabelo alto e crespo fazia com que parece que ela havia tomado um choque, os demais alunos concordaram com a fala da colega. Então resolvemos utilizá-la como próprio exemplo, ao citar o seu cabelo crespo visivelmente alisado por produtos químicos, e para ela foi uma grande afronta, pois, continuava insistindo em dizer que seus cabelos eram naturalmente lisos e que sua mãe lhe passava produtos apenas para diminuir o volume e que a cor de sua pele era um marrom quase amarelo o que não fazia dela negra, muito menos seus lábios carnudos. Até esta mesma criança entender que seu cabelo era crespo e que também era negra, traçamos um difícil caminho, pois esta mesma criança era apontada pelos colegas como uma das incentivadoras dos apelidos racistas aos colegas.

Ali apresentou-se a importância, através dos métodos adotados, de se construir junto a turma o sentimento de herança de uma cultura multiétnica, fazendo com que todos identifiquem-se com a influência negra em sua realidade.

Para isso é preciso que as crianças entendam que:

O Brasil, país multiétnico [sic] e pluricultural, [...] em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias [sic] e comportamentos que lhe são adversos. (BRASIL, 2004, p.18)

Assim, no decorrer da semana, permitimos o esclarecimento e estudo sobre a participação dos africanos e seus descendentes para o crescimento do Brasil dentro de sua história econômica e cultural, evidenciando a atuação dos negros em diversas áreas o que contribui para o fortalecimento da luta social.

Considerações finais

Não se pode negar que a Lei 10.639/03 é um marco importante para o

²⁴ Também considerado por alguns como afro, foi considerado um estilo político pelo movimento de contestação dos negros desencadeado a partir da década de 60. Esse momento, ao atribuir ao cabelo crespo o lugar da beleza, representava simbolicamente a retirada do negro do lugar da inferioridade racial, no qual fora colocado pelo racismo.

movimento negro no Brasil, entretanto mesmo diante das dificuldades devemos tomar cuidado para não reduzir a diversidade étnico-racial somente ao campo educacional ou restringi-la ao âmbito dos movimentos sociais, pois a problemática pode ser discutida para além das instituições de ensino.

Considerando a histórica negação na educação formal sobre os movimentos negros e que o caráter elitista da educação brasileira tem uma vasta tradição, percebemos que com a aplicação da lei e suas diretrizes curriculares, bem como uma ampla intervenção na educação deste país deve ser realizada. Sabemos também que a Lei 10.639/03 não irá mudar a realidade e que a instituição de políticas públicas não acabará com a problemática das relações sociais no Brasil, porém o silêncio que se perpetuou durante décadas dentro das escolas está sendo quebrado, ainda que, estando em fase de desenvolvimento. Essas novas ideias, com auxílio de projetos como o PIBID estão se fazendo presentes, com objetivo de proporcionar novas práticas educativas, mostrando que as lutas e conquista dos negros não só produzem contra discursos para desestabilizar argumentos hegemônicos dominantes como escreve uma história diferente de classificação para a população negra.

A experiência com as oficinas foi positiva, probabilidades foram erguidas para a criação de novos trabalhos acerca da História e Cultura Afro-Brasileira na escola. Além de trazer a realidade do negro no Brasil para perto dos discentes, nosso contato trouxe uma nova perspectiva sobre seu cotidiano e de seus familiares e pessoas próximas. Por meio deste projeto observou-se que novas interpretações foram desenvolvidas e inseridas no pensamento das crianças.

Referências

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe**. Revista Fórum, Itabaina, v.7, jan-jun 2010. Disponível em <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_I ND_7/FORUM_V7_06.pdf>. Acesso em 11 de abril de 2016.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. FILHO, Walter Fraga. **Uma História do Negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e

para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

_____ **Lei 10.639/2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 30 de março de 2016.

_____ **Marcos Legais da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

WARE, Vron (org). **Branquidade:** identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TRABALHO SEGURO

Francisco Silva da Cruz²⁵

Alessandra B. Azevedo²⁶

Sueline Souza²⁷

Resumo

A saúde e segurança do trabalho é um tema de grande relevância socioeconômica e precisa ser discutido de forma mais ampla, pois os índices de acidentes e doenças laborais são elevados. O objetivo deste artigo foi averiguar a importância dada a temática da SST nos empreendimentos solidários, analisando a aplicação das ferramentas e programas de prevenção de acidentes e doenças laborais como garantia à saúde e bem-estar do trabalhador. Para tanto foram pesquisadas 03 cooperativas, a Uniforja (setor metal mecânico), Coopatan, (setor agroindustrial) e Raio de Luz, (setor de reciclagem). A pesquisa buscou ainda identificar as ações que estão sendo promovidas pela Unisol Brasil, para assegurar a abordagem da temática dentro das cooperativas. A metodologia utilizada para a execução deste trabalho baseou-se num levantamento bibliográfico e pesquisa de campo com aplicação de questionário e realização de entrevistas, consubstanciando assim os estudos de casos apresentados. Com a pesquisa chega-se a conclusão que a questão da SST dentro das cooperativas está aquém do esperado, havendo divergência no nível de atuação conforme estrutura produtiva e econômica.

Palavras chave: Segurança no Trabalho; Cooperativismo; Ferramentas e Programas da SST

Abstract

The Occupational Safety and Health (OSH) is a topic of great socioeconomic importance and needs to be discussed more broadly, as the rates of accidents and industrial diseases are very high. The aim of this paper was to examine the importance given the theme of OSH in solidarity enterprises, analyzing the application of tools and prevention of accidents and industrial disease programs to guarantee the health and welfare of the worker. Therefore, we surveyed 03 cooperatives, the Uniforja (mechanical metal sector), Coopatan, (agro-industrial sector) and Raio de Luz (recycling industry). The survey also sought to identify the actions that are being promoted by Unisol Brasil, to ensure discussing the issue within the cooperatives. The methodology used for the implementation of this work was based on a literature review and field research with questionnaire and interviews, so consolidating the studies presented cases. The research shows that the issue of OSH within the cooperatives is lower than anticipated, with divergence in the level of activity as productive and economic structure.

²⁵ Tecnólogo em Gestão de Cooperativas/UFRB franca@ufrb.edu.br

²⁶ Doutora em Política Científica e Tecnológica/UNICAMP abaazevedo@gmail.com

²⁷ Tecnólogo em Gestão de Cooperativas/UFRB sueliness@yahoo.com.br

Keywords: Safety at Work; Cooperatives; Todls and Programas OSM.

Introdução

O objetivo deste trabalho foi pesquisar junto às Cooperativas, como é tratada a questão da saúde e segurança do trabalhador, verificando a aplicação das ferramentas e programas de prevenção como o PPRA, PCMSO, mapa de risco, CIPA e uso de equipamentos de proteção.

Atualmente a preocupação com o bem-estar dos trabalhadores é uma premissa para qualquer empresa, mas uma questão ainda permanece mal esclarecida, qual o posicionamento dos empreendimentos solidários, em especial das cooperativas com relação a esta temática?

Estatísticas apresentadas pela Previdência Social apontam que embora tenha havido uma queda de 2% nos registros de acidentes e doenças laborais no ano de 2012 (705.239 casos) em relação a 2011 (720.629 casos), 163.953 casos não possuíam CAT²⁸ registrada, dentro deste panorama, incide uma análise necessária, os empreendimentos solidários não possuem mecanismos de contabilização de acidentes e doenças laborais, ou o fazem através de medidas tradicionais, o que não nos possibilita uma avaliação mais restrita ao mundo cooperativista.

Pesquisas apontam que a SST no Brasil está dividida em quatro momentos, sendo eles a difusão de ideias, momento compreendido entre os anos de 1978 e 1988, quando o país adotou programas de atenção à saúde do trabalhador com base em experiências vividas na Itália. O segundo momento é caracterizado pela consolidação do arcabouço jurídico, com a criação da Constituição Federal em 1988, que dentre outras determinações atribui a União a responsabilidade por organizar, manter e executar a inspeção do trabalho, bem como fomentar ações que garantam o bem-estar e saúde do trabalhador. O terceiro momento, de caráter generalista atribui ao SUS a responsabilidade em tratar da saúde dos trabalhadores e por fim o quarto momento, marcado pela concretização de determinações legais e surgimento de ações que valorizam o fator humano em detrimento dos recursos financeiros (FERREIRA, 2005 *apud* SOUZA; AZEVEDO, 2013).

²⁸ CAT - Comunicação de Acidente de Trabalho, realizada pelo empregador junto ao INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social).

A metodologia utilizada baseou-se num levantamento de dados secundários através de análise de documentos e referencial teórico sobre o tema central, saúde e segurança no cooperativismo, concomitantes a isto foram realizadas entrevistas com trabalhadores e cooperados de 03 cooperativas de seguimentos e tamanhos distintos. A principal ferramenta foi o uso de um roteiro semiestruturado alinhado a observação não participante.

Os empreendimentos estudados foram a Uniforja que atua no setor metal mecânico com 280 cooperados e 90 trabalhadores celetistas, a Coopatan do setor Agroindustrial com 300 cooperados e 35 trabalhadores celetistas e a Raio de Luz do setor de reciclagem com 89 cooperados.

Saúde e segurança do trabalhador: da história aos fatos

Historicamente, podemos apontar os primeiros indícios de ações voltadas à qualidade de vida do trabalhador ainda na Grécia Antiga, mas um dos precursores do movimento cooperativista, Robert Owen, no século XIX, já institucionaliza as primeiras iniciativas voltadas a preservação e integridade dos indivíduos em seu ambiente de trabalho (MARTINS NETO, 2003).

Desde esse período muito tempo se passou e a temática continua na pauta do dia. Os acidentes laborais e as doenças ocupacionais fazem milhares de vítimas todo mês, o que acaba por gerar um aumento dos custos produtivos, mas também ocasionam perdas do recurso humano, à medida que atingem a integridade física, mental e emocional do indivíduo (SANTOS; AZEVEDO, 2013).

Como a SST se desenvolveu no Brasil

Resumidamente os primeiros indícios de preocupação com o bem estar dos trabalhadores brasileiros datam de 1941, iniciando o seu corpo institucional somente entre 1943 e 1944, com a CLT e as reformas trabalhistas realizadas na Era Vargas, alcançando seu apogeu na década de 80, contudo, tantas iniciativas não foram suficientes para eliminar as causas de acidentes e doenças do trabalho, até mesmo porque, a informalidade persiste em um país marcado por desigualdades sociais.

No Brasil, podemos identificar a adoção de diversas ações e mecanismos legais que propiciaram a inserção da SST na agenda social, dentre elas podemos destacar:

- Criação da ABPA – Associação Brasileira de Prevenção de Acidentes, em 21 de maio de 1941, que tinha por finalidade promover ações educativas com empresários e trabalhadores. Esta associação tornou-se 20 anos mais tarde, por volta de 1962, uma Entidade de Utilidade Pública (ABPA, 2014);
- Criação em 1944, no período do governo de Getúlio Vargas, do Decreto Lei nº 7.036/44, que trouxe mais de cem artigos que tratavam da reforma das leis de acidentes de trabalho, sendo este então considerado o primeiro passo em direção a ações preventivas. Um ponto que merece destaque com a edição deste decreto foi a criação da CIPA – Comissão Interna de prevenção de Acidentes, que deve ser instituída em empreendimentos que possuam número igual ou superior a cem empregados. A principal finalidade desta Comissão é estimular o interesse por questões relativas a prevenção de acidentes, fomentando a busca por soluções e fiscalização de medidas de proteção como estabelece o artigo 82 do referido Decreto (SOUZA; AZEVEDO, 2013).

Art. 82. Os empregadores, cujo número de empregados seja superior a 100, deverão providenciar a organização, em seus estabelecimentos de comissões internas, com representantes dos empregados, para o fim de estimular o interesse pelas questões de prevenção de acidentes, apresentarem sugestões quanto à orientação e fiscalização das medidas de proteção ao trabalho, realizar palestras instrutivas, propor a instituição de concursos e prêmios e tomar outras providências, tendentes a educar o empregado na prática de prevenir acidentes (BRASIL, Decreto Lei 7.036/44).

O conceito de saúde e segurança do trabalhador só ganha espaço de fato na sociedade, influenciado pelo Movimento da Medicina Social Latina e pelas reivindicações sindicais que começam a explodir na década de 80 (FERREIRA, 2005 *apud* SOUZA; AZEVEDO, 2013).

Em 2006 o Brasil em parceria com a OIT lançou a ANTD - Agenda Nacional de Trabalho Decente (ANTD), com a finalidade de promover uma melhoria nas condições de trabalho e assegurar direitos dos trabalhadores como; liberdade sindical com reconhecimento dos acordos estabelecidos em negociações realizadas coletivamente, a extinção do trabalho forçado e baseado em mão de obra infantil. Esta iniciativa deu-se através de compromisso assinado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e o Diretor-Geral da OIT, Juan Somavia, em 2003.

As estatísticas demonstram que ainda há muito a ser feito. Conforme foi mencionado anteriormente dos 705.239 casos de acidentes e doenças laborais apresentados pela Previdência Social em 2012, são apontados como principais causas de afastamentos do trabalho, os acidentes típicos com 423.932 casos, seguido dos acidentes de trajeto com 102.396 casos, e pelas doenças laborais, com 14.395 casos (AEPS, 2012).

Dados apontam que em 2012 foram registrados 2.731 casos de óbitos em decorrência da atividade laboral, do total apresentado dos acidentes 14.755 geraram incapacidade permanente (AEPS, 2012).

Com relação à incidência da CID²⁹ nas doenças podemos destacar, de acordo com os dados do AEPS (2012), com maior predominância, a M75- lesões de ombro (com 3.153 casos), a M65- sinovite e tenossinovite (com 2.071 casos), a M54- dorsalgia (com 1.037 casos), e a G56 mononeuropatia dos membros superiores (com 779 casos). Nos acidentes típicos podem ser apontado com CIDs de maior incidência a S61- ferimento de punho e mão (com 63.848 casos), a S62- fratura ao nível do punho e mão (com 32.543 casos), a S60- traumatismo superficial do punho e mão (com 29.668 casos), a S93- luxação entorse e distensão das articulações e ligamentos ao nível do tornozelo e pé (com 18.351 casos).

Ao analisarmos a faixa etária de predominância de acidentes, percebeu-se a ocorrência de 78.522 casos de acidentes típicos entre 25 e 29 anos. Com relação às doenças a maior incidência ocorreu entre os 30 e 34 anos com 2.464 casos sendo as maiores vítimas nos dois grupos o gênero masculino.

As principais ocorrências e estatísticas relacionadas a acidentes e doenças laborais nos últimos 20 anos, quando o país passou por um acentuado crescimento econômico, mas também por diversas crises internas e externas, que promoveram o processo de flexibilização produtiva, que se consolida para muitos autores como mais um meio de precarização do trabalho por meio da precarização de mão de obra reforça tal ideia (AZEVEDO; SOUZA, 2014).

²⁹ CID - Classificação Internacional de Doença .

Normas Regulamentadoras e a SST no Brasil

As NRs - Normas Regulamentadoras foram elaboradas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com a finalidade de promover à saúde e segurança dos trabalhadores em seu ambiente laboral, mas também como direcionamento para o cumprimento da Consolidação das Leis do Trabalho (W. NETO, 2012).

Segundo o MTE existem 36 (trinta e seis) NRS, que versam sobre diferentes temas, dentre elas podemos destacar aquelas que possuem maior afinidade com objeto deste estudo, são elas: a NR 05, que institui a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), a NR 06, que trata da obrigatoriedade do uso de EPIs define as competências do Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho – SESMT, a NR 07, que trata do Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional (PCMSO), que tem como objetivo a promoção e preservação da saúde do conjunto dos trabalhadores, a NR 09 que institui o Programa Prevenção dos Riscos Ambientais (PPRA) e a NR 15 que define o que são locais e condições insalubres de trabalho (MET, 2014).

Vale destacar que não existem normas hierarquicamente superiores a outra, a sua relevância baseia-se com as especificidades e ramo de atividade da Organização, podendo haver complementaridade entre as mesmas. Ressalta-se ainda, que a observância das NRs pelas organizações não as desobriga do cumprimento de outros dispositivos ou regulamentos provenientes de estados ou municípios conforme estabelece o item 1.2 da NR1.

A observância das Normas Regulamentadoras - NR não desobriga as empresas do cumprimento de outras disposições que, com relação à matéria, sejam incluídas em códigos de obras ou regulamentos sanitários dos Estados ou Municípios, e outras, oriundas de convenções e acordos coletivos de trabalho (NR1, 1978, p.1).

No tocante aos programas e ferramentas adotados pelo SSST - Sistema de Saúde e Segurança do Trabalhador podem ser apresentados como os mais habituais, a CIPA - Comissão Interna de Prevenção de Acidentes, o PCMSO - Programas de Controle Médico de Saúde Ocupacional, o PPRA- Programas de Prevenção de Riscos Ambientais e ferramentas como o MRA – Mapa de Riscos Ambientais, treinamentos e a prática do DDSMS – Diálogo Diário de Segurança, Meio Ambiente e Saúde (SANTOS;

AZEVEDO, 2013).

A CIPA, tem sua instituição vinculada à NR cinco e dentre suas atribuições está a identificação de riscos provenientes da atividade e ou ambiente laboral, realizando para tanto periódicas visitas ou rondas. O objetivo principal desta comissão é promover a prevenção de acidentes e doenças decorrentes de tais atividades, preservando a integridade física e mental do trabalhador, está sob sua responsabilidade, a colaboração na implementação de programas como o PPRA e PCMSO bem como elaboração e atualização dos Mapas de Risco, coordenação da SIPAT, treinamentos, etc. (NR5, 1978).

O Mapa de risco é a representação gráfica de possíveis fatores de risco exibidos por meios de símbolos em planta baixa do empreendimento. A representação consiste em círculos em diâmetros diferenciados, a fim de identificar o nível de sua gravidade. Tais círculos são preenchidos pelas cores correspondentes a cada risco (MATTOS, 1993).

O PPRA e o PCMSO por sua vez, são programas destinados a preservação e promoção da saúde do trabalhador. O primeiro apoia-se no MPR e busca antecipar, avaliar e controlar riscos. Devendo ser elaborado e reavaliado anualmente o PPRA, apresenta subsídios para identificação dos equipamentos de proteção individuais e coletivos necessários, sendo instituído pela NR9. O PCMSO, também possui periodicidade anual, contudo é elaborado pelo médico do trabalho e implantado no sentido de restabelecer e diagnosticar precocemente possíveis agravos à saúde dos trabalhadores (SANTOS; AZEVEDO, 2013).

Os treinamentos dentro da Organização, segundo Santos e Azevedo (2013), devem ocorrer no intuito de instrumentalizar os trabalhadores com comportamentos e ações no combate aos acidentes e doenças, preconizando a participação. Destaca-se, porém que estes devem possuir carga horária não muito extensas, pois ao serem executados concomitantemente com a atividade laboral, tornar-se-ia cansativo e desestimulante. O DDSMS, entretanto, deve ser realizado diariamente, com a participação de todos os trabalhadores, preferencialmente antes do início das atividades laborais, tratando sempre de temas como, riscos, necessidades de uso de equipamentos de segurança, incidentes ou acidentes ocorridos no dia anterior, etc. Enfim, os diálogos buscam promover a reflexão e conscientização dos trabalhadores com relação a sua saúde e segurança e dos colegas de trabalho.

Perspectivas da SST na Ecosol

Falar sobre as mudanças no mundo do trabalho ao longo dos tempos, inclui falar sobre o surgimento e consolidação do cooperativismo e da Economia Solidária.

O cooperativismo moderno, segundo Singer (2010), surge em 1844, quando 28 operários formaram a primeira cooperativa de Produção em Rochdale, na cidade de Manchester na Inglaterra.

Mesmo diante deste cenário, havia por parte de alguns empresários a preocupação com a Saúde e Segurança do Trabalho - SST, a exemplo de Robert Owen (um dos precursores do cooperativismo), que decidiu reduzir a carga laboral dos trabalhadores, bem como coibir a exploração, do trabalho infantil em suas empresas (SINGER, 2010).

No Brasil, a partir da década de 90 podia-se avistar a consolidação da Economia Solidária e do cooperativismo e a criação de organismos de apoio ao movimento, dentre os quais se destacam a OCB (1969), a ANTEAG (1994) e a Unisol Brasil (1997). Vale destacar que a OCB foi criada em 1969.

Em 2003 o Governo Federal através do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, assumiu a responsabilidade de implementar políticas públicas de fomento a outras formas de organização do trabalho como cooperativas, associações e demais empreendimentos de Economia Solidária, sendo criada em 2003 a Secretaria Nacional de Economia Solidária - SENAES, o que introduziu um novo fôlego ao trabalho associativo, que ganhou espaço e trouxe como consequência a geração de emprego e renda, para uma quantidade cada vez maior de brasileiros.

Adoção de programas e ferramentas de SST nas cooperativas brasileiras: Estudo de caso.

Objetivando identificar o tratamento dado a questão da SST nas cooperativas, buscou-se analisar a adoção de programas e ferramentas em empreendimentos com diferentes condições de organização, dimensão produtiva e comercial.

Para fins de estudo, foi adotado como objeto de análise a instituição de fomento Unisol Brasil, duas cooperativas a ela ligada Uniforja e Raio de Luz, e a Coopatan. Nestas, foram realizadas visitas in loco, com observação não participante, bem como realização de entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados.

As instituições pesquisadas foram: a) Unisol Brasil (instituição de apoio), onde

foi realizada uma entrevista com a assistente técnica; b) Na Uniforja, foi entrevistado o representante administrativo e o engenheiro de manutenção, além de 03 cooperados dos setores de produção, qualidade e logística; c) Na COOPATAN, foram realizadas entrevistas com o coordenador de investimento e aplicação de questionários com 03 trabalhadores da unidade de beneficiamento; d) Na cooperativa Raio de Luz, foi realizada entrevista com a presidente.

Destaca-se que duas das cooperativas estudadas estão vinculadas a Unisol Brasil (Uniforja e Raio de Luz). Tal instituição aponta que há uma tentativa de inserir a temática da SST em sua plenitude em todos os empreendimentos, independente de sua dimensão e clientes, pois entendem que o cooperativismo está para superar os padrões produtivos aplicados e replicados com a ascensão do capitalismo, primando principalmente pela valorização humana, de modo que está sendo instituída de forma paulatina as Comissões de Saúde, em substituição ao modelo produtivo proposto pela NR5 da CIPA. Estas segundo Alexandre Silva³⁰ (coordenador geral da Unisol Brasil) atuam com maior amplitude, discutindo o ambiente interno e externo, formas de organização do espaço de trabalho a fim de evitar doenças do tipo LER/DORT e análises conjuntas para aquisição de maquinários e ferramentas.

Uniforja

A Uniforja - Cooperativa Central de Produção Industrial de Trabalhadores em Metalurgia, localizada no centro da cidade de Diadema no Estado de São Paulo formada por três cooperativas: Coopertratt, Cooperlafe e Cooperfor.

A Coopertratt é especializada em tratamento térmico e presta serviço para os mais diversos segmentos, siderurgia, mineração, automotiva, óleo e gás, alcooleira, ferroviária entre outras. A cooperativa possui fornos qualificados com capacidades de até 20 toneladas, utilizado no tratamento térmico, outro com capacidade de 120 mil litros, provido com agitadores que promovem o resfriamento homogêneo e rápido. A sua estrutura conta ainda com um laboratório próprio na execução de ensaios metalúrgicos (tração, impactos e dobramento), produzindo conexões tubulares de forjamento a frio em aço carbono ou inox (UNIFORJA, 2010).

“A Cooperlafe, fabrica anéis forjados, sem costura (com e sem perfil) com um diâmetro de até 4000 mm, forjados especiais e flanges acima de 12” em aço carbono,

³⁰ Informações cedidas em entrevista concedidas a Souza e Azevedo (2011).

aço liga, aço inoxidável, duplex e ligas especiais, além de caps, curvas, reduções e tes com costura até 42” (UNIFORJA, 2010).

A Cooperfor por sua vez, produz forjados automotivos em aço carbono e aço liga, tais como coroas, engrenagens, discos flanges e anéis com diâmetro de até 12”. Produz também curvas, tes e reduções sem costura até 24” de diâmetro. A linha de forjados especiais da cooperativa tem capacidade de adequar a produção aos projetos demandados pelos seus clientes (UNIFORJA, 2010).

Empreendimento proveniente de massa falida, a Uniforja iniciou sua história em 1997. Com a falência da Empresa Conforja, 300 operários resolveram assumir a gestão do negócio. A falência da empresa consolidou-se em 1999, quando a Cooperativa pagou o arrendamento à massa falida e com o empréstimo adquirido junto ao BNDES, liquidou a transferência dos bens móveis e imóveis, bem como as despesas trabalhistas.

Atualmente a cooperativa conta com 280 cooperados, destes 50% são remanescentes, os demais foram trabalhadores celetistas que se tornaram cooperados. Além deste contingente a cooperativa conta com 90 trabalhadores celetistas, alguns atuantes na área de produção, outros na área administrativa.

Atuando no setor de metalurgia industrial de grande porte, a Uniforja é certificada em ISO 9001:2008, ISO-TS 16949:2002 (setor automotivo), API 17D e 6 (American Petroleum Institute). Detentora de mais de cem clientes, podem ser destacados a Petrobrás, a Caterpillar, a Fiatallis e a ZF hoje maior fabricante de peças automotivas no mundo (UNIFORJA, 2010).

Ao longo dos anos este empreendimento demonstrou a sua viabilidade social ao promover a reinserção de inúmeros trabalhadores no mercado de trabalho, mas também sua viabilidade econômica. Segundo o entrevistado 01 (representante do administrativo), o faturamento no ano 2002 foi de R\$ 50 milhões, em 2013 alcançou o montante de R\$158 milhões.

Um empreendimento desta dimensão, inserido numa extensa e complexa cadeia produtiva precisa adotar medidas de prevenção de acidentes e amenização de impactos geradores de doenças. Desta forma foram observadas a adoção de diferentes programas e ferramentas do SSST, como utilização do mapa de risco, EPIs, constituição da Comissão de Saúde, do PPRA, PCMSO, treinamentos, etc.

O destaque nesta Central de Cooperativas fica por conta da instituição da Comissão de Saúde, uso maciço de equipamentos de proteção e presença do mapa de risco.

O entrevistado 01 destacou que na Uniforja o uso de EPIs é obrigatório e embora tenha sido recebido pelos cooperados com resistência, atualmente a adesão é de 100%.

O cooperado acha que não precisa usar EPI, foi um trabalho de formiguinha, ir no cara conversar, hoje graças a Deus 100% usa os equipamentos, as pessoas estão conscientes, as pessoas tem que entender que o EPI não é um luxo, é uma proteção para ele (Entrevistado 01, Uniforja, 2014).

O entrevistado 02 (engenheiro de manutenção) destacou que além dos EPIs a cooperativa adota o sistema de enclausuramento para o maquinário mais antigo e CMC, mecanismo encontrado nas máquinas novas, tal tecnologia evita acidentes.

Existe uma máquina onde você coloca a matéria prima aperta um botão e ela faz todo o processo, desce, usina a peça, fura faz tudo o que precisar, já é programada para a atividade, chama-se também de retrofique; [...] se a máquina aqui estiver funcionando, eu ou alguém chegar e abrir o portão, a máquina para na hora, é uma proteção e segurança para o homem. [...] Uma vantagem é que trabalhamos com peça quente, o homem não está com a mão na peça existe máquinas próprias para essa modalidade, ou seja, o trabalhador está sempre protegido. (Entrevistado 02, Uniforja, 2014).

Foi destacada também a existência das Comissões de Saúde, constituídas por 50% de celetistas e 50% de cooperados. O mapa de risco é feito por empresa especializada, com a colaboração dos trabalhadores.

Agente contrata os serviços damos todo aparato necessário, a comissão de saúde acompanha a realização desse trabalho, o importante é que sempre vai ter uma equipe diferente participando (Entrevistado 01, Uniforja, 2014).

A Uniforja realiza também periodicamente, treinamentos³¹ para formação de brigadistas de incêndio. Além disso, acontece desde o segundo semestre de 2012 a prática da ginástica laboral, atividades físicas preventivas no local de trabalho. Esta ação tem tido excelentes resultados, ocorrendo em seções curtas de aproximadamente 08 a 15

³¹ Foi realizado o treinamento na Uniforja, em agosto de 2013 para a gestão 2013 a 2015. Este treinamento foi realizado em duas etapas, a parte teórica realizou-se numa sala de treinamento na cooperativa, já a parte prática aconteceu num campo de treinamento na cidade de Guarulhos em São Paulo. Este evento contou com a participação de 43 colaboradores de diversas áreas.

minutos, geralmente 02 vezes por semana, o que estimula a promoção da saúde do trabalhador, bem como um estilo de vida saudável (Unifolha, 2013).

Agente tem esse cuidado, pois uma cooperativa do porte da Uniforja, onde a fiscalização está aqui dentro com frequência, e mais, como nós somos clientes do BNDES a cobrança é maior, acho que é mais que as outras empresas. Pelo fato de sermos cooperativa, tem que está funcionando tudo direitinho (Entrevistado 01, Uniforja, 2014).

Em modos gerais a cooperativa apresenta uma grande preocupação com a temática da SST, principalmente por estar inserida em uma cadeia com clientes de alto porte, que demandam certificações e respeito às diversas normas.

Raio de Luz

A Cooperativa Raio de Luz, localizada na cidade de São Bernardo do Campo no estado de São Paulo, funcionava anteriormente de forma desordenada num lixão no Bairro Hugu Ramos. Com as novas medidas adotadas pela administração municipal, a Empresa SBC, passou a fazer coleta do lixo da cidade, ficando esta com a responsabilidade de determinar um local para a reciclagem do material. Foi neste contexto que a cooperativa se estruturou e conseguiu um espaço físico (alugado pela SBC) para suas instalações. A Unisol Brasil desempenhou papel importantíssimo ao auxiliá-los com toda documentação, de forma que o empreendimento tornou-se de fato pessoa jurídica no ano de 2013.

Atualmente a cooperativa conta com 89 cooperados, sem a presença de nenhum membro sob-regime celetista. Atua no setor de reciclagem³² ao promover a seleção e separação dos resíduos, deixando-os pronto para ser vendido.

A cooperativa seleciona aproximadamente 180 a 210 toneladas de lixo mensal e isso representa menos de 2% do lixo gerado na cidade. O faturamento chega a R\$ 100 mil mensal e tem em sua carteira de clientes um total de 12 empresas.

O empreendimento encontra-se em fase de estruturação e segundo a entrevistada 01 (cooperada), não houve tempo e condições para realizar investimentos na área de

³² A coleta do material é feito através da SBC, empresa contratada (após licitação), pela prefeitura. Os resíduos passíveis de reciclagem são destinados a cooperativa, os demais destinam-se ao aterro sanitário.

SST.

Nós ainda não organizamos, como você está vendo estamos funcionando aqui há pouco tempo onde nós estávamos não tinha condições nenhuma de organizar nada, agora com este novo espaço estamos nos organizando, tudo a seu tempo (Entrevistada 01, Raio de Luz, 2014).

Contudo destaca-se que são tomadas medidas para prevenção de acidentes como o uso de alguns equipamentos de proteção individual como botas, óculos, luvas máscaras, ainda que estes não tenham a aceitação de muitos cooperados que acabam por não utilizar.

A gente tem bota, óculos e luvas, que são os equipamentos necessários aqui na cooperativa, têm também a mascara, mas nem todos usam. Como o barulho aqui dentro é aceitável, não tem necessidade do uso de protetor (Entrevistado 02, Raio de Luz, 2014).

O entrevistado 02 (cooperado), que atua com a seleção de vidros, é um exemplo de cooperado que possui consciência da importância do uso de EPIs para a preservação da sua integridade física.

Eu que trabalho direto aqui com vidro tenho que usar, *a máquina que quebra o vidro é muito segura, mesmo assim eu uso pois já pensou um pedaço de vidro pode sair ir bater em meu olho*, sem óculos pode acontecer uma acidente grave, eu uso aqui a luva, óculo, mascara, e também a bota para proteger meus pés (Entrevistado 02, Raio de Luz, 2014).

Com relação a CIPA ou a Comissão de Saúde (como é apresentado pela Unisol Brasil), alguns cooperados, afirmam já terem ouvido falar, mas ainda aguardam o apoio da instituição para iniciar a estruturação. O PPRA e o PCMSO também não fazem parte da realidade desta cooperativa, assim como o mapa de risco, mas percebe-se uma preocupação com a segurança do espaço de trabalho, na declaração apresentada.

Sabemos que é preciso o mapa de risco, mas ainda não temos condições de fazer porque temos que procurar alguém que entenda para fazer, mas nós temos sempre cuidado com o local, evitando o máximo, sempre ter cuidado de observar o local que oferece risco, mas aos poucos vamos nos organizar neste setor (Entrevistada 01, Raio de Luz, 2014).

Em análise final pode-se afirmar que existem iniciativas voltadas a SST, ainda que de maneira incipiente. Percebeu-se ainda que quanto maior a estrutura, faturamento, número e projeção de clientes, maior será a demanda pela observância do tema.

Coopatan

A Coopatan (Cooperativa dos Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves) está localizada na Fazenda Novo Horizonte, às margens da BR 101, no município de Tancredo Neves, iniciou sua atividade no ano de 2000, porém a ideia começou no ano de 1997, quando um grupo de agricultores procurando um melhor desenvolvimento para a região, para escoar a produção de Banana e a mandioca com seus derivados, visitaram a Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira- APAEB, em Valente BA. Após um período de estudo iniciaram as atividades no final de 1999 e início de 2000, comercializando produtos como bananas, abacaxi, aipim in natura e farinha de mandioca. Atualmente a cooperativa possui aproximadamente 300 cooperados, faturou em 2013, R\$ 2.322 milhões, com projeção para 2014 de R\$ 10 milhões.

A Fundação Odrebrecht buscando dar apoio na cooperativa e a região, criou a Casa Familiar Rural (CFR), que tem um papel importante na formação de técnicos agrícola. Em entrevista com o diretor da CFR, ele informou que cada técnico formado pela Escola, torna-se mais tarde um cooperado, pois são filhos de agricultores.

Com base em tal colocação faz-se necessário destacar que a cooperativa é um empreendimento agrícola que realiza o beneficiamento do que cultiva, ou seja, seus cooperados são os produtores e não os trabalhadores da unidade de beneficiamento, estes são contratados em regime celetista.

Desta forma com relação a pesquisa no âmbito da SST, destaca-se que as análises, incorreram predominantemente na unidade de beneficiamento, sendo destacado o pouco conhecimento e/ou importância dada pelos agricultores ao uso de EPIs, com raras exceções no que concerne a aplicação de defensivos agrícolas, apesar da cooperativa manter uma loja para comercializar tais equipamentos.

Nesta pesquisa foram contemplados a direção e 02 cooperados, buscou-se a identificação dos programas e as ferramentas que são utilizadas pela cooperativa no que se refere prevenção de acidentes e doenças decorrente da atividade laboral.

Em entrevista o coordenador de investimento, informou que o PPRA e PCMSO

foi elaborado, pela empresa CLIDAY- especializada em medicina e segurança do trabalho - juntamente com alguns cooperados. Os referidos programas estão sendo colocados em prática atualmente e passam por revisão anualmente. Com relação à constituição da CIPA o entrevistado colocou que:

Sinto muito dizer que ainda não foi formada, mesmo porque nós tínhamos um número reduzido de trabalhadores, muitos deles sazonal, mas como a cooperativa está crescendo e o número de trabalhadores fixos vai aumentar, o técnico que está sendo contratado, terá também a responsabilidade de orientar na criação ou implantação da CIPA (Entrevistado 01, Coopatan, 2014).

O entrevistado informou ainda, que está sendo contratado pela cooperativa, um Técnico de Segurança do Trabalho (TST), que cuidará deste setor, sendo previsto para o final do segundo semestre de 2014 ou início de 2015, a elaboração do Mapa de Risco, até então inexistente.

Não existe um Mapa de Risco Ambiental feito na cooperativa, mas está no planejamento para o segundo semestre, ou no máximo primeiro semestre de 2015, a direção juntamente com o TST e os trabalhadores e cooperados estarão fazendo, mesmo porque a nova fábrica de farinha vai exigir isso (Entrevistado 01, Coopatan, 2014).

O Coordenador de investimentos salienta que apesar da cooperativa ter sido criada no final de 1999 e início de 2000, passou desde então por inúmeras dificuldades financeiras e somente agora começa a consolidar-se.

Um grande desafio para a cooperativa tem sido a inserção dos EPIs, embora haja a tentativa por maior conscientização, os trabalhadores oferecem resistência.

Nós orientamos aos próprios agricultores a utilizar os equipamentos básicos em suas propriedades, temos uma lojinha aqui dentro onde fornecemos a eles. Quanto aos trabalhadores na sede da cooperativa é fornecido e como não temos ainda uma pessoa para cuidar disso, com mais rigor alguns são relaxados, mas já estamos contratando um técnico, que vai fazer um trabalho mais rigoroso, mesmo porque a legislação está apertando tanto as empresas normais, como nós cooperativas (Entrevistado 01, Coopatan, 2014).

Motivado pelo desenvolvimento e crescimento que vem sendo observados, cooperados e direção estão confiantes, o empreendimento está dando certo, novos

investimentos estão sendo feitos para o crescimento da cooperativa e da região. Investimentos humanos e financeiros já estão sendo utilizados na saúde e segurança dos trabalhadores, profissional especializado na área está sendo contratado, para desenvolver atividade de SST.

Considerações finais

Descrever a temática da saúde e segurança do trabalhador nas cooperativas é um grande desafio. O objetivo deste trabalho foi pesquisar junto às cooperativas como estão sendo utilizadas as ferramentas e programas de SST e a manutenção dentro das cooperativas.

Este trabalho foi realizado junto as Cooperativas Uniforja, Raio de Luz e Coopatan e foi percebido que em cada uma delas há um comportamento diferenciado com relação a temática proposta. Alguns fatores como, faturamento, tamanho do empreendimento e até mesmo a visão dos cooperados, influenciam no modo como este tema será tratado, quiçá se este será abordado.

A grande dificuldade para a realização desta pesquisa, foi a escassez de informações quantitativas por parte dos órgãos e/ou entidades de apoio, que apesar de desenvolverem ações neste campo, ainda o fazem de maneira incipiente e pouco institucionalizada, salvo os casos em que o empreendimento encontra-se inserido em uma cadeia produtiva, que demanda o atendimento de requisitos básicos de saúde e segurança de seus trabalhadores/cooperados.

Sabe-se que o fator mais importante dentro do cooperativismo é a valorização humana e seu empoderamento, mas a realidade é que este tema não recebe por parte de alguns a devida atenção e os motivos são os mais diversos, a estrutura do empreendimento é pequena, elevação de custos produtivos, a visão dos cooperados que se recusam a adotar medidas preventivas como ato de liberdade e a própria administração, que acaba optando por dar maior ênfase as temáticas relacionadas a gestão administrativa e financeira do empreendimento.

Observou-se com esta pesquisa que as cooperativas estão se preocupando mais com o financeiro, relegando a um segundo plano a preocupação com a saúde e segurança dos trabalhadores, contradizendo o discurso, que o bem mais precioso na cooperativa é o ser humano.

Nesta pesquisa, pôde ser percebido que no cenário da SST, poucas alterações

foram registradas no âmbito da Unisol Brasil desde a pesquisa realizada por Souza Azevedo em 2011 e 2013, quando foi declarado pelo então coordenador Geral, Alexandre Silva que apesar da reconhecida importância do tema, as ações desenvolvidas encontram-se em processo embrionário, havendo a preocupação com questões relativas à ergonomia, com adequações do layout produtivo e instituição das comissões de saúde em substituição a CIPA - comumente encontrada nos empreendimentos tradicionais - porém, não há nenhuma institucionalização de ações educativas com caráter preventivo a exemplo de cartilhas, vídeos, etc.

Chega-se a conclusão desta forma, que a inserção de ferramentas e programas voltados a SST, bem como o uso obrigatório dos equipamentos de proteção nas cooperativas carecem de um trabalho que conscientize os cooperados e dirigentes, afim de que todos possam ter uma melhor qualidade de vida, decorrente da prevenção.

Referências bibliográficas

Anuário Estatístico da Previdência Social. 2011. Disponível em:

<www.previdenciasocial.gov.br/conteudoDinamico.php?id=989>. Acesso em: 14 de Agosto de 2014.

_____. 2012. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/estatisticas/aeaps-2012-anuario-estatistico-da-previdencia-social-2012/aeaps-2012-secao-iv-acidentes-do-trabalho/aeaps-2012-secao-iv-acidentes-do-trabalho-tabelas/>. Acesso em 25 de Setembro de 2014

_____. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/estatisticas/aeat-2012/estatisticas-de-acidentes-do-trabalho-2012/subsecao-a-acidentes-do-trabalho-registrados/>. Acesso em: 17 de Agosto de 2014

AZEVEDO, Alessandra B.; SOUZA, Sueline. **Os dilemas da saúde e segurança do trabalho nas cooperativas.** In: Revista da Associação Brasileira dos Estudos do Trabalho (Brazilian Journal of Labour Studies). V 12 nº 01. 2014.

AZEVEDO, Alessandra B. A de. **Autogestão e Competitividade.** Estudos de caso em cooperativas industriais brasileiras e bascas/espanholas. Projeto de doutorado. Unicamp

BRASIL. **Associação Brasileira de Prevenção de Acidentes.** Disponível em: <http://www.abpa.org.br/o-que-e-a-abpa>. Acesso em 22 de Outubro de 2014

_____. **Código Civil.** Lei N.º 10.406, De 10 de Janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/.html acesso em: 25 de Outubro de 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em : 15 de Abril de 2014

_____. **DECRETO-LEI Nº 5.452 de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 29 de Setembro de 2014.

_____. **DECRETO-LEI Nº 7.036 - DE 10 DE NOVEMBRO DE 1944 - PUB. CLBR 1944**. Reforma da Lei de Acidentes do Trabalho. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1944/7036.htm>. Acesso em: 17 de Agosto de 2014

_____. **Ministério da Previdência Social**. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/estatisticas/aeps-2012-anuario-estatistico-da-previdencia-social-2012/aeps-2012-secao-iv-acidentes-do-trabalho/aeps-2012-secao-iv-acidentes-do-trabalho-tabelas/>. Acesso em 22 de Setembro de 2014

BSI. Disponível em: http://www.bsibrasil.com.br/certificacao/sistemas_gestao/normas/iso_ts16949/. Acesso em 24 de Outubro de 2014

CIRANDAS. Beta. Pagina inicial da ANTEAG. Disponível em: <http://cirandas.net/anteag>. Acesso em: 28 de Outubro de 2014

Comissão Interna de Prevenção de Acidentes. Disponível em: http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D311909DC0131678641482340/nr_05.pdf. Acesso em: 17 de Agosto de 2014 .

FERREIRA, T. L. **Origem e historia da Cipa e da Segurança do Trabalho**. [2005?]

HENRIQUES, Flavio Chedid. **Empresas Recuperadas por trabalhadores no Brasil e na Argentina**. Tese de doutorado. IPPUR/UFRJ: Rio de Janeiro. 2013. 334p.

MARTINS NETO, Edgar. **Apostila de Ergonomia**. [2003]. Disponível em: http://www.ergonomianotrabalho.com.br/artigos/Apostila_de_Ergonomia_2.pdf. Acesso em: 17 de Agosto de 2014 .

MATTOS, U.A.O. 1993. **Mapa de Riscos: O controle da Saúde pelos trabalhadores**. Dep. 21 : 60. Disponível em:<http://www.pucminas.br/cipa/index_padrao.php?pagina=618>. Acesso em: 22 de Outubro de 2014

Ministério do Trabalho e Emprego. NR 9 - **Programa de Prevenção de Riscos Ambientais**. Disponível em: http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BE914E6012BEF1CA0393B27/nr_09_at.pdf>. Acesso em: 17/08/2014

_____. **NR-7 Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional**. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080814295F16D0142E2E773847819/NR-07%20\(atualizada%202013\).pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080814295F16D0142E2E773847819/NR-07%20(atualizada%202013).pdf)>.

_____. NR 5 -. Acesso em 17 de Agosto de 2014. Acesso em 17 de Agosto de 2014
NASCIMENTO, Carlos Augusto da Silva 2011. Sistema único de saúde (sus) e o controle social. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/sistema-unico-de-saude-sus-e-o-controle-social/62578/>. Acesso em: 25 de Outubro de 2014

Norma Regulamentadora n.15 – **Atividades e operações insalubres**. Portaria Mtb n. 3.214, de 8 de junho de 1978. Disponível em: <
[http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A47594D040147D14EAE840951/NR-15%20\(atualizada%202014\).pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A47594D040147D14EAE840951/NR-15%20(atualizada%202014).pdf)>. Acesso em: 17 de agosto de 2014.

OIT. **Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em:
<http://www.oitbrasil.org.br/content/oit-no-brasil>. Acesso em 25 de Setembro de 2014

Revista Unisol Brasil Dezembro 2011 / Janeiro 2012. Disponível em:
http://www.unisolbrasil.org.br/site2011wp/wp-content/uploads/2012/02/Revista_Setoriais_Unisol-20121.pdf> . Acesso em 17 de Agosto de 2014

SANTOS, Álvaro Moura; AZEVEDO Alessandra B. **Saúde E Segurança Do Trabalho: Como Ocorre O Gerenciamento Dos Riscos na COOPAMIDO**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Tecnologia em Gestão de Cooperativas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas: Bahia. 2013.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidaria**. 4 ed. Fundação Perseu Abramo: 2010.

SOUZA, Sueline; AZEVEDO, Alessandra B. **Empresas recuperadas e sua relação com a saúde e segurança do trabalhador**. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social. Cachoeira- BA. 2014

SOUZA, Sueline; AZEVEDO, Alessandra B. **Saúde e Segurança do Trabalhador: uma questão a ser debatida dentro das cooperativas**. Anais do IV Encontro Internacional de Economia dos Trabalhadores. UFPB. João Pessoa- Paraíba. Julho de 2013

SUS. **Sistema Único de Saúde**. Disponível em:
<http://sistemaunicodesaude.weebly.com/histoacuteria.html>. Acesso em 03 de outubro de 2014

UNIFOLHA. **13 anos de Uniforja**. Ano VI, edição 50- Setembro e Outubro de 2013.

UFORJA. **Cooperativa Central de Produção Industrial de Trabalhadores em Metalurgia**. Disponível em: <http://www.uniforja.com.br/>. Acesso em 01 de Novembro de 2014.

USP. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. **CIPA, Mapa de Risco de Acidente do Trabalho**. Disponível em: <http://cipa.fmrp.usp.br/Html/MapaRisco.htm>. Acesso em 20 de Setembro de 2014.

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cintia Paula dos Santos³³

Eliane Conceição³⁴

Terciana Vidal Moura³⁵

Resumo

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências e as vivências no cotidiano da sala de aula, no Grupo Escolar Maria Peixoto no Município de Cruz das Almas-Ba. As atividades realizadas, no 4º ano do turno matutino com o público de 20 alunos, foram distribuídas em três momentos primeiro, período de observação, coparticipação e regência, onde foi possível concretizar nossos conhecimentos teóricos ao prático, fazendo relações, construções e reflexões acerca da nossa formação e identidade docente, trazendo uma proposta pedagógica interligada às relações estabelecidas entre professor x aluno para potencializar as habilidades e competências dos alunos.

Palavra-chave: Identidade Docente. Experiências e Vivências. Relação Professor x Aluno.

Abstract

This article aims to report the experiments and everyday classroom experiences at Maria Peixoto Elementary School, in the city of Cruz das Almas, Bahia. The carried out activities with the 4th year (3rd grade) in the morning shift, with an audience of 20 students, were divided into three different moments: Firstly the period of observation, then the period of co-participation and lastly guidance, in which it was possible to achieve our theoretical and practical knowledge, building up relationships, conceptions and reflections about our professional formation and teacher identity, bringing an interconnected pedagogical proposal to the relations between teacher versus students to enhance their skills and proficiency.

Keyword: teacher identity, experiments and experiences, relationship teacher versus student.

³³ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB. Estudante do Curso de Pedagogia 8º semestre
Email cintia.pool@hotmail.com cel 8113-2470

³⁴ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB. Estudante do Curso de Pedagogia 8º semestre
Email eliane-c31@hotmail.com cel 8173-1588

³⁵ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Professora Dr^a Orientadora do Estágio Curricular
Supervisado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tercianavidal@hotmail.com

Introdução

O presente artigo é escrito com prazer, pois relatar as doces fases do estágio supervisionado proposta teórica e prática da disciplina Prática Reflexiva na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para alunos do 8º semestre de Pedagogia da Instituição de nível Superior Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Campus Centro de Formação de Professores - CFP situada em Amargosa-Ba. No regulamento, o estágio é de nível obrigatório com carga horária específica sendo preferencialmente exigida a prática nas escolas do Município. Nossa orientadora, Professora Dr^a. Terciana Vidal Moura sensível a nossa condição de locomoção, nos permitiu estagiar em caráter especial, na cidade de Cruz das Almas, cidade onde residimos, a aproximadamente 90 km de Amargosa.

Enfrentamos essa correria há 04 anos por que trabalhamos durante 08 horas diárias, para nosso sustento e ajuda familiar. Com essa licença especial ficamos mais comprometidas ainda com o estágio, já que poderíamos escolher a escola que por particularidade nos chamasse atenção, então começou a correria para encontrarmos o tesouro, nossa escola experiencial, a qual iria nos completar enquanto estudo e encantamento.

O campo do estágio é o caminho para multiplicar tais experiências e conhecimentos obtidos ao passar dos anos, minha formação do segundo grau foi em magistério e voltar a lecionar é o Universo cheio de surpresa inesperável, muita troca na relação professor x aluno, onde é essencial conhecer seu aluno e suas histórias para criar um mecanismo de compreensão, respeito e reflexão docente, passamos a uma reflexão mais íntima da fase do estágio. Conforme Pimenta 2004:

O estágio é um lugar de excelência, de reflexão, construção e fortalecimento da identidade. A identidade do professor é construída ao longo da sua trajetória como profissional do magistério, assim a identidade vai sendo construída através das experiências. (PIMENTA 2004, p 62).

O ato e a instrumentalização de ensinar é amadurecimento, das práticas para crescimento profissional e a formação inicial do magistério como ponte é de fundamental importância para construções das identidades e dos saberes docentes, para uma ação refletida na prática. A maior missão da Educação é para libertar e transformar, o indivíduo, dando oportunidade de acesso e permanência, para uso da cidadania, é um dos princípios básicos segundo a LDB, 9394/96:

Art. 2º. A educação, 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.

Precisamos pensar na totalidade dos sujeitos, e não na fragmentação, nos aspectos familiar, educacional e profissional.

1. A escolha da escola

Nosso primeiro contato foi em uma escola da minha infância, porque estudei lá no 3º e 4º no do ensino Fundamental I, na visita recordei meus sonhos e desejos que estavam nas paredes, no quadro, nos corredores, enfim em toda a escola, desejos esses que se realizava agora em volta lá com uma identidade construída, querendo fazer parte da educação para transformação.

Os relatos de qualquer experiência viajam nas memórias, nossa colaboração enquanto docente e fazer uma metodologia de trabalho que deixe os alunos a se apaixonarem pela educação. Não podemos esquecer-nos de relatar que no momento dessas escolhas, a escola algumas lembranças foram reativadas, como: castigos, palmatórias, negação, fome discriminação racial, mas a vontade de mudar, de transformar de fazer do ambiente escolar algo prazeroso, era maior principalmente nossa garra de persistência, em busca de melhorias, de oportunidade, era nosso maior incentivador.

Para repensar essa prática punitiva, devemos rever vários fatores desses reforçamentos negativos, punição como correção não elevava em nada, a maturação e avanço intelectual dos alunos, os resultados são evasões, rendimentos baixos, alunos com dificuldades de concentração, raciocínio e comunicação.

Vejo como um mundo de possibilidades a afetividade, a relação professor x aluno, a relação aluno x aluno, para desenvolvimento da Zona proximal para avanços intelectuais, sociais e emocionais dos alunos, segundo Vigostki, 1991:

A Zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (Vigostki 1991, p. 58).

As relações dentro do ambiente de sala de aula são às vezes competitivas, onde os sujeitos envolvidos se deparam com regras e normas a serem cumpridas, o professor tem que ter cuidado nos seus atos e gestos para não traçar em sua sala, uma aprendizagem punitiva e nada pedagógica. O professor tem um papel bem centralizador nessas questões de orientar a prática e conduzir a socialização dos seus alunos, seu papel é mais complexo ainda por que ele não tem uma sala homogênea, para que ele trace algum objetivo muito específico, a sala de aula é um ambiente permeado de mudanças, e o professor deve ter um comprometimento para as práticas sócias dos sujeitos ali envolvidos, e a relação professor aluno deve Segundo Vigostski 1991:

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. (Vigostski, 1991 pág. 41).

O professor precisa mediar os conhecimentos espontâneos, para que os saberes construídos dentro da sala de aula sejam mediados aos conhecimentos científicos. As relações cotidianas passam não só pela parte intelectual, social, mas também emocional essa sistematização traz um conhecimento para construção do ser social. A escola e o professor têm um papel essencial neste campo interativo, onde o contexto ensino aprendizagem é algo interno e externo.

2. Público da escola/mudança de escola

O público também chamou atenção por serem oriundos da zona rural, que tinham grande importância para construção das atividades pedagógicas por engrandecer as atividades com suas histórias e práticas para além dos livros didáticos.

Tentamos alguns contatos com a direção da primeira escola, mas depois de três tentativas fomos informadas que os professores não tinham interesses de estagiários por que, segundo eles, estagiários de programavam e desorganizavam o ritmo das turmas e salientou que os que passaram não respeitavam a regente e queriam mudar o planejamento e dinâmica da sala de aula, neste aspecto, quero aproveitar para me

colocar, achamos que o estágio é momento de iniciação, de trocas, então, nós estagiários devemos ir com sentimento de respeito ao regente e a unidade. Existiram momentos de trocas, devemos ter uma relação sempre dialógica.

Na oportunidade agradecemos a atenção da direção e fomos à busca de outra instituição, onde tínhamos também interesse de estagiar por ser uma escola no Centro da Cidade, conhecemos um pouco das atividades propostas e do público oriundos da zona rural e a periferia de um bairro da cidade, escola ideal e escola real. No Contato inicial, a segunda escola, a qual realizamos o estágio, nos recebeu bem e logo fomos aceitas, passamos as informações necessárias a nossa orientadora, a de desistência e os motivos pelo cancelamento da primeira opção e a permissão para a troca, e tudo deu certo.

Foi estabelecido o vínculo pessoalmente e depois oficialmente, com as documentações emitidas pela Universidade e entregue pela professora orientadora. Os momentos do estágio foram divididos em observação, coparticipação e regência, acrescidos de momentos de planejamentos escolar /reuniões de pais.

3. Momentos da observação

O processo de observação é uma etapa importante, onde as experiências e a aprendizagens devem ser vivenciadas, refletidas e repensadas para nossa prática docente. Fazendo uso da fala de Paulo Freire, pensar criticamente a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (2013, p. 40)

Na chegada da escola, observamos o momento da chegada dos alunos a escola eles tinham por obrigação rezar, cantar o hino da cidade, o hino nacional e todos em fila, em posição de respeito à pátria, o mais interessante que todos participavam independente de religião.

Momento inicial em sala, fomos apresentadas a regente e a turma. A regente tem formação em Pedagogia desde 2001, a sala é composta por 20 alunos 15 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com um pouco de dificuldade na leitura e na escrita, mas o que chamava atenção era 2 dois alunos com nível de aprendizado bem comprometido. A professora promovia em seu planejamento um diálogo contextualizado do meio com os livros didáticos e suas práticas cotidianas em sala de aula.

A turma é tranquila, quando a aula é criativa ou expositiva a atenção deles é maior, pois desperta o interesse e são mais participativos.

O que nos chamou a atenção é que, no retorno do recreio eles voltam pra sala de aula, como se não estivesse saído, ou seja, achávamos que voltariam totalmente agitados e foi o contrário, percebemos que durante as atividades desenvolvidas pela professora, por volta das 11h00min horas, a atenção dos alunos diminuiu, pois alguns deles já estão no aguardo do transporte escolar e outros na expectativa dos seus pais irem buscar.

4. Momento de co-participação

Momento de contato já mais participativo, com alunos, professores e direção, foi mais um momento bem-sucedido. No início da semana foi de avaliação, onde auxiliamos a regente sem alterar o funcionamento do processo. Nos dias anteriores a coparticipação fizemos algumas visitas a escola, para auxiliar a regente na organização da II Feira do conhecimento que consta no Projeto Político Pedagógico, como inicialização a pesquisa.

A feira foi criada no ano 2013, com o objetivo de estimular a relação ensino-aprendizagem para fomentar, o protagonismo dos alunos, para construção do conhecimento. A feira é um espaço de exposição, onde os alunos anteriormente estudam sobre o tema abordado, montam seu stand, orientados pela professora, e apresenta para a população, o resultado de suas pesquisas, sempre com o objetivo de estimular a criação e sistematização o conhecimento adquirido.

Este ano 2014, a Feira de Conhecimento tem como tema: Uma boa saúde depende de nós e vem incentivando todas as pessoas, a fazerem sua parte no cuidado com sua saúde. O objetivo geral da atividade foi desenvolver a capacidade de pesquisa, incentivar a criatividade e o senso prático os alunos estimulando a interdisciplinaridade dentro do ambiente escolar.

Nosso Stand nomeado de Alimentação Saudável, contou com a participação e compromisso dos alunos. Foi uma atividade onde as estagiárias, colaboramos com o planejamento e execução da atividade do início ao fim, foi um momento grandioso na etapa do estágio. Tínhamos programado uma visita de um colega do CFP Centro de Formação de professores curso de Educação Física, para ministrar uma palestra com a turma para conscientização, cujo tema era uma alimentação saudável, auxiliada a prática de exercícios físicos, mas infelizmente não deu certo. Adotamos uma sugestão de atividade, criar um questionário alimentar onde envolvesse a família no preenchimento, foi aplicado e contemplou os objetivos.

Foi solicitada dos alunos pesquisas antecipadas, confecções de cartazes, elaboração de lembrancinhas, mesa cultural de frutas e verduras e organização da sala, todas as atividades envolveram os alunos na produção todos se sentiram participativos na construção e sistematização do projeto. Os alunos deram mais sentido a atividade, por estarem envolvidos em todo o processo, fazendo reflexões. O professor mediador e reflexivo tem esse objetivo em sua prática transportar os alunos para universos além dos paradigmas dos livros didáticos para vivenciar e experenciar o que está no cotidiano, Pimenta (2004, p.34), “aponta o desenvolvimento do estágio como atitude de investigação que envolve reflexão e interferência na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

Nosso Stand foi visitado pela comunidade, pelos alunos, funcionários, professores e direção da instituição. Na oportunidade visitamos os demais Stands cada um com complexidade de pesquisa, fazendo uso de variados instrumentos metodológica, todos muito bem assessorados pelos professores.

O projeto interdisciplinar ampliou o conhecimento dos alunos trazendo uma aprendizagem significativa para todos. Os Alunos declaram a satisfação da construção do projeto, que adoram apresentar assuntos pesquisados, e que falar em público traz medo mais e gostoso. Todos os Stand tiveram sucesso na sua execução. O prazer da pesquisa e o trabalho com a oralidade foi o objetivo geral contemplado com êxito segundo Freire, (2013, p. 31). No que diz que a “pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunica ou anunciar novidade e o guia centralizador, motivador do processo de pesquisa”.

Como Paulo Freire (2007, p.24) mesmo diz, “*Ensinar não é transferir conhecimento*”, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção. Portanto, devemos valorizar os alunos há produzirem e conduzi-los a construção cada vez mais com amor e criatividade, essa proposta de pesquisa dando uma olhada no PPP da escola contempla, e valoriza sempre as curiosidades e investigações dos alunos.

5. Momento da regência

O momento do estágio mais esperado foi a regência, sentamos com o professora regente no planejamento e pegamos os assuntos, traçamos uma metodologia muito próxima ao da regente, aula expositivas, de correções coletivas, aula dialógica, pesquisa, uso de filmes, sempre guiada por plano aula préorganizados. Os alunos sempre eram

solicitados para fazer correções das atividades, ou apresentavam atividades solicitadas, valorizando e estimulando os alunos.

Sentimos um impacto negativo por conta do transporte de alguns alunos que moram na zona rural, ficam agitados por conta da hora de ir para casa. Não esquecendo de relatar o programa mais educação também implicava nas atividades porque, alguns alunos iam tomar banho e daí não se concentravam tanto nas atividades.

Aproveitando a oportunidade o programa mais educação na escola tem seus fatores positivos e negativos segundo a nossa regente é precário o atendimento por causa da infraestrutura, para atender os alunos inscritos, a iniciativa é boa, mas, precisa melhorar vários aspectos. O público da escola é bem carente, são oriundos de bairros como problemas sociais com altos números de roubo, assassinatos, a droga toma conta, esses indicadores interferem na escola, por que alguns alunos moram lá em bairros com alto nível de violência, eles as vezes faltam as aulas, os alunos declaram medo em sua fala e outros internalizam essa violência na sala de aula.

Como medida sócia educativa a escola sempre convida os pais e responsáveis para buscar um diálogo para discutir situações e tentar alternativas de promover discussões dentro da escola para trabalhar questões sociais. Muitos pais são separados, analfabetos, desempregados fatores que interferem e muito na parte emocional, cultural, social e intelectual dos alunos, foi possível participar de um planejamento e reunião de pais onde esses assuntos foram tratados com muito cuidado.

Em um momento da regência sentimos necessidade de tomarmos aula particular de matemática, para darmos aula, fomos à casa de um amigo professor de Ciências Exatas da UFRB do Campus de Cruz das Almas, foi uma iniciativa e tomada de decisão, não queríamos ir com medo de negligenciar a aula para a turma. Chegou o dia e foi muito enriquecedor o aprendizado com o professor que ministrou a aula particular, porque ele falou da necessidade de aprendemos sempre mais, para passamos para nossos alunos e desprendermos um pouco do livro didático.

Nossa aula foi uma das melhores nos sentimos bem, os alunos ficavam a vontade, construíram um material para apresentação e exposição e toda a aula foi bem participativa e bem contextualizada dado abertura a descobertas e construções.

E chega o dia de encerramento, momento que antecedeu programação de lembrancinhas, compra de lanches, elaboração de vídeo da turma e chegou a hora de agradecer a direção, regente, funcionários e especial a turma.

Considerações finais

O estágio teve momentos de grandiosas aprendizagens e construção de identidade docente e humana, devemos aperfeiçoar as práticas docentes, sociais que demarcam o ser histórico e social.

O processo de formação deve envolver um domínio dos conhecimentos variados para que os alunos obtenham uma aprendizagem prazerosa e significativa, que são realizadas entre as interações sócias através das experiências vividas a convivência de alguém e que aprende, com alguém que ensina na troca das relações ensino aprendizagem. Segundo Vigotsky (1994):

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vigotsky 1994, p.101).

Vigotsky (1994) traz enormes colaborações nas discussões de formação principalmente do pedagogo, que precisa está relacionado com o meio, com as culturas, valores, buscando a identidade dos sujeitos que tem sua história e sua vivencias e devem ser respeitados pelo processo interno e externo, a comunicação é essencial para atingir as propostas pedagógicas, e é importante para ressignificar as situações, e as barreiras.

Agradecemos a nossa orientadora professora Dr^a. Terciana Vidal Moura por nos motivar enquanto, individual e coletivo, nossa sala do 8º semestre, abraçou o estágio com comprometimento e amor à docência.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática educativa** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2013.

BRASIL. **LDB, Leis de Diretrizes de Base da Educação Brasileira**, lei 9394/96.

VIGOTSKI, L. **Formação Social da mente**. São Paulo 1991.

PIMENTA, Selma G. **Estágio e docência**. São Paulo, 2004.

BARREIRO, Iraide M. F.. **Prática de ensino e estágio supervisionando na formação de professores**, São Paulo,2006.

Resolução CONAC N° 031/2014. Acessado 18 de novembro de 2014, site www.ufrb.edu.gov.br.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Rafaela dos Santos Lima³⁶

Ádria Oliveira Santos³⁷

Resumo

A formação de professores é crucial para auxiliar no desenvolvimento da educação de surdos de forma que ocorra de forma efetiva. No entanto, existem alguns obstáculos que ultrapassam o alcance desses profissionais. Um desses obstáculos é a falta de profissionais específicos, neste caso, o intérprete de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, disponíveis em salas de aula para auxiliar o trabalho do professor. A ausência do intérprete impossibilita que o professor realize exclusivamente suas atribuições e passa a ter constantes desafios também para executar a comunicação. Para o ensino de química, essa tarefa se torna ainda mais árdua, uma vez que exige outras peculiaridades. Dessa forma, a utilização de determinadas ferramentas didáticas e metodologias podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de surdos; Formação de professores; Ciências.

Abstract

Teacher training is crucial to assist the development of education of the deaf in order to occur effectively. However, there are some obstacles that are beyond the reach of these professionals. One such obstacle is the lack of specific professionals, in this case, the interpreter of LIBRAS – Brazilian Sign Language available in classrooms to assist the work of teacher. The absence of the interpreter makes it impossible for the teacher only perform its duties and shall also have constant challenges to perform communication. For chemistry teaching, this task becomes even more difficult, since it requires other peculiarities. Thus, the use of certain teaching tools and methodologies can contribute to the process of teaching and learning.

Keywords: Deaf education; Training of teacher; Chemistry.

Introdução

Em diversos trechos da história dos surdos, é possível perceber o quanto essas pessoas estavam sempre inseridas em um cenário periférico/marginalizado, como afirma Witkoski (2009, p. 565) “falar sobre surdez e preconceito é narrar uma das interfaces do ser surdo. Na história do povo surdo estão evidentes as marcas que o identificam como

³⁶ Graduanda do 6º Semestre do Curso Licenciatura em Química da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores – UFRB – CFP limasrafaa@gmail.com

³⁷ Graduanda do 6º Semestre do Curso Licenciatura em Química da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores – UFRB – CFP adria27s@gmail.com

um ser incompleto, incapaz, deficiente”. Essa exclusão ainda observada atualmente é justificada por uma série de pensamentos preconceituosos gerados pela falta de conhecimento das pessoas antigamente.

No início dos tempos, os Gregos enxergavam os surdos como seres animais e pessoas anormais, por não se enquadrarem dentro de um padrão biológico da maioria das pessoas. Seguindo a teoria grega, todo nível de inteligência intelectual que se dava através do pensamento, poderia ser desenvolvido única e exclusivamente através da conversação utilizando a via oral. (Silva, 2009 p.1)

Ainda por essas questões, esses indivíduos eram privados dos direitos básicos de acesso à educação, e ainda de se casarem ou de frequentarem determinadas religiões. Na Idade Antiga, registram-se diversas passagens bíblicas, onde há evidências de que a surdez é, de fato, considerada uma doença, abrindo a possibilidade para uma cura.

E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente: e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspido, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou e disse: *Efatá*; isto é, Abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente.” (Marcos 7, 31, p. 1331)

Assim, já que a igreja possuía grande domínio para com seus seguidores, estes, por sua vez, acabava reproduzindo estas mesmas ideias, fato que, por consequência, desencadeou a disseminação de uma série de preconceitos que se propaga até os dias atuais.

De fato, existe uma grande barreira a fim de manter uma comunicação adequada com pessoas surdas, mais especificamente quando ocupam o lugar de estudantes. Para que este desafio seja solucionado, durante o processo de formação docente, faz-se necessário a preocupação com as inúmeras dificuldades encontradas no âmbito escolar, desde o contato direto com o professor até a interação do aluno surdo com os demais – colegas, coordenação, direção, e demais funcionários.

Educação de Surdos: Processo Histórico e Dificuldades

A educação de surdos no Brasil teve início quando o francês Harnest Huet – criador da língua de sinais, foi convidado por Dom Pedro II para fundar a primeira escola para surdos. Inicialmente conhecida como Imperial Instituto de Surdos-Mudos e

atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

“No Brasil, o primeiro atendimento escolar aos portadores de deficiências que se tem conhecimento histórico é datado de 1854; quando através do decreto imperial nº. 428, Dom Pedro II funda, na cidade do Rio de Janeiro, O Imperial Instituto dos 46 meninos cegos. E no ano de 1857, na mesma cidade, Dom Pedro II funda pela Lei nº. 839 de 26 de setembro, o Imperial Instituto dos surdos-mudos, ainda hoje a mais importante escola desse gênero no país, com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).” (Barata e Proença, 2001).

Em 1880, ocorreu uma Conferência Internacional de Educadores de Surdos - o Congresso de Milão, o qual foi marcado por diversas discussões voltadas para o ensino dos surdos. Diante dessas discussões, chegou-se à conclusão que a língua de sinais seria uma forma inferior de comunicação. Acordou-se então, que a língua oralizada seria a linguagem universal a ser utilizada a partir de então. Essa decisão ocorreu baseada na discussão que o surdo não era capaz de se desenvolver intelectualmente, assim, seria impossível a comunicação entre surdo e ouvinte, ainda que utilizando a língua de sinais. Então, o surdo precisava ser oralizado, uma vez que a partir da prática, a fala e a audição se desenvolveriam. Por muito tempo, essa prática foi mantida, onde o surdo era obrigado a fazer leitura labial, não podendo fazer uso da língua de sinais, como afirma:

Nessa ocasião ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, fato esse do qual derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas para falar. Baseando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou linguagem gestual, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Adotou-se o método de oralização. (Baalbak e Caldas, 2012 p. 584)

A partir da não *oralização*, os surdos iniciaram numa constante luta a fim de garantir o uso da língua de sinais.

No Brasil, a conquista pelo espaço foi reafirmada a partir da Lei 10.436 de abril de 2002 em seu art. 1º diz que “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” (BRASIL, 2002).

Além disso, conforme esta mesma Lei, em seu art. 8º, parágrafo 1:

Para garantir a acessibilidade prevista no caput, as instituições de ensino deverão prover as escolas com o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos surdos em todas as atividades didático-pedagógicas. (BRASIL, 2002)

Ainda que as leis existam em vigor, é possível perceber sem grande dificuldade, que grande parte da sociedade, não está preparada para receber e se relacionar com a comunidade surda. Em ambientes e espaços de órgãos públicos, por exemplo, muitas vezes não dispõem do mínimo de acessibilidade para que um diálogo seja estabelecido. Além disso, as oportunidades para o mercado de trabalho são ainda menores para este público, onde é associada erroneamente a ideia de que surdez é algo que está ligado à incapacidade de se realizar tarefas em geral.

Na maioria dos casos, os alunos surdos não são percebidos, por que a sociedade está convenciona a uma normalidade, onde os surdos não estão incluídos ou quando o percebem, promovem uma falsa inclusão. Entendemos que a inclusão não seja apenas garantir espaços físicos e vagas em escolas, mas sim garantir uma permanência de qualidade e efetiva no ensino, assim entende como escola inclusiva aquela que,

[...] direciona na busca de uma educação que traga a todos seus alunos o acesso ao ensino-aprendizado e a permanência na escola, de modo que as necessidades e potencialidades de cada um sejam levadas em consideração. No que diz respeito aos alunos surdos deve ser levado em consideração tanto a sua especificidade linguística quanto cultural. (Cavalcante, Soares e Santos, 2013 p.2)

Ainda sobre o processo de inclusão, Menezes (2009) discorre sobre o direito constitucionalizado de educação para todos e como este direito vem sendo tratado,

[...] o movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a Educação para todos, uma vez que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. No entanto, sabemos que a realidade desse processo inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe na legislação e requer ainda muitas discussões relativas ao tema. O que podemos perceber é que numa comparação entre a legislação e a realidade educacional, a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular não se consolidou da forma desejada, a proposta de educação atual vigente

ainda não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusiva. Ainda, se faz necessária uma maior competência profissional, projetos educacionais mais elaborados, uma maior gama de possibilidades de recursos educacionais. (Frias e Menezes, 2013 p. 9).

A educação, além de apresentar um grande déficit em diversos aspectos, seja pela formação, seja pela valorização do professor, não oferece por sua vez mecanismos para o diálogo com esses alunos, por diversos fatores, desde o professor não qualificado até a falta de acessibilidade no espaço escolar.

Conforme o Art. 1º da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002:

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS será um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino. (BRASIL, 2002)

Ainda que a Lei garanta a obrigatoriedade do Ensino de Libras na formação de professores, é notória a falta de capacitação dos professores para lidar com alunos surdos. Existe uma grande dificuldade para realizar atividades que os envolvam. Essa dificuldade se torna contínua justamente por não discutir essas questões no processo de formação docente ou por apresentar um nível de discussão muito pouco em relação ao tamanho da abrangência que deveria apresentar nesses espaços, entendendo a universidade como parte fundamental e necessária para que se construam mecanismos capazes de lidar com estes alunos especificamente.

Dessa forma, o surdo caminha por suas etapas de ensino com grande carência, precariedade e dificuldade. Mais uma vez reforçando a falsa inclusão dentro do espaço escolar.

O ensino de Química e suas especificidades

A química é iniciada na vida acadêmica do educando, a partir do 9º ano do Ensino Fundamental II, onde os estudantes se deparam num cenário em que os meios de comunicação veiculam informações que reproduzem instantaneamente a complexidade dessa ciência, muitas vezes herança de uma determinada cultura que nem sempre são devidamente pensadas, e consequência disso é o bloqueio que esse público apresenta ao lidar com os conceitos químicos. Partindo deste fato, a didática do professor e suas

metodologias, tornam-se ainda mais responsáveis e cautelosas e, portanto, deve ser refletiva sob o ponto de vista do perfil dos seus estudantes e a partir disso, construir um planejamento conjunto, pautado no dinamismo e flexibilidade.

Uma grande ‘vantagem’ que a Química apresenta em relação às demais, é que esta disciplina é bastante experimental. Em outras palavras, a maioria das teorias e conteúdos, podem ser explicados visualmente utilizando experimentos. A grande questão é que algumas escolas possuem aparatos necessários para realiza-los, outras não. Por isso também o planejamento é importante, uma vez que garante ao professor realizar um estudo prévio não apenas de seus alunos, mas também do corpo físico e didático da escola.

Entende-se que a educação em química não esteja restrita apenas aos conceitos químicos, mas ultrapassa essa barreira a fim de atingir um espaço onde estes conceitos sejam base para uma compreensão da dinâmica contemporânea, entendendo os processos da natureza, isto é, do cotidiano. Neste sentido, um dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio destaca:

O aprendizado não deve ser centrado na interação individual de alunos com materiais instrucionais, nem se resumir à exposição de alunos ao discurso professoral, mas se realizar pela participação ativa de cada um e do coletivo educacional numa prática de elaboração cultural. (PCNEM 1999, p. 208)

Ensino de Química para Surdos

Existem diversos estudos que comprovam que a ausência de um dos sentidos, faz com que o outro se torne mais sensível. Assim, os surdos possuem essa característica em sua visão, uma vez que são capazes de enxergar as visões centrais e periféricas. Por apresentarem essa forte característica, há um grande interesse e afinidade por imagens, fotos, cores, desenhos e demais recursos gráficos. Por isso, não basta que o professor apresente um vasto domínio do conteúdo para garantir a aprendizagem. As teorias não são suficientes. Dessa forma, ao preparar/planejar uma aula, o professor deve estar atento a essas peculiaridades, tentando o máximo disponibilizar e fazer uso desses recursos que facilitem a aprendizagem desses alunos. Esta, talvez seja uma das grandes dificuldades que o professor poderá enfrentar, já que em grande parte do processo de formação docente não se discutem as práticas

metodológicas que auxiliem o ensino para alunos surdos e cegos, por exemplo. Algumas práticas de metodologias sugeridas seriam a utilização de recursos didáticos como o *datashow* para apresentação de animações que descrevam determinado processo químico, vídeos com legendas, *slides* com imagens, experimentos utilizando materiais alternativos ou ainda estimular a comunicação entre os colegas ouvintes e surdo(s) com a construção de materiais lúdicos.

Na maioria das vezes as questões relativas ao ensino sempre foram muito consideradas apenas a partir da ótica dos professores envolvidos no processo. Ao considerar os surdos neste estudo, procuramos a coerência com o referencial teórico adotado, fazendo sobressair as ideias, aspirações e modos particulares de expressão desse grupo que, por possuir uma cultura própria (visual/gestual), tem necessidades específicas que precisam ser destacadas. Tratar sobre aspectos culturais e processo sócio histórico, sem levar em conta os surdos seria apenas retórica. Ninguém mais adequado do que o próprio surdo para esclarecer suas necessidades mais vitais e assim orientar possíveis caminhos a serem trilhados pela escola. (NETO, Lidiane *et al* 2007)

Sabe-se que o trabalho para a efetivação do ensino, não está restrita ao professor, mas à gestão da escola e do município/estado, já que necessita da disponibilidade na escola de um intérprete de LIBRAS. Para o interprete, fica a tarefa de ser o intermediador da disciplina, já que o professor é assume o papel de mediador do aprendizado. Para eles, as maiores dificuldades são a complexidade da disciplina e suas particularidades (gráficos, equações, diagramas, figuras, tabelas e etc.), a ausência de materiais de apoio, assim como a ausência de sinais para algumas terminologias. Pesquisas apontam as dificuldades encontradas pelos interprete,

Alguns conceitos em química são bastante abstratos, por exemplo, modelos atômicos, a explicação de cada modelo, falar dos níveis de energia, os spins etc. é bem abstrato, esse assunto de ligações químicas também é bem complexo. Outra coisa também é que o professor ele dá a aula, mas sou eu na verdade quem explica o assunto. A falta de sinais específicos também dificulta bastante. (Silva, Souza e Sampaio 2013, p.2)

Aliado a isso, ainda há casos em que os alunos que não fazem uso ou não possuem conhecimento da LIBRAS, o que dificulta ainda mais o processo. Daí a importância do incentivo da utilização da linguagem gestual oficial.

Conclusão

É perceptível através do contexto histórico o quanto o surdo enfrentou e teve que ser sucumbido para se adequar a uma postura dita como certa, em uma era em que a surdez era tida como tratável bastava-se treinar a fala.

Muito embora já se tenha passado inúmeros anos em que ocorrera o Congresso de Milão em muitos espaços ainda há certo preconceito no que diz respeito à surdez. Dessa forma e baseado na abordagem das reflexões fica cada vez mais evidente a importância de profissionais qualificados, oriundos de uma formação de qualidade em espaços públicos influencia no desenvolvimento do ensino de forma geral voltado para alunos surdos e o quanto as dificuldades para comunicação interferem na ascensão do surdo no meio social, seja pela própria dificuldade de se comunicar com os demais ou pela falta de esclarecimento da escola-comunidade para lidar com as diferenças de maneira mais delicada e presente.

Tratando-se da disciplina química em especial há diversas barreiras a serem vencidas, desde o (pré) conceito embutido nas falas corriqueiras de que a química é uma ciência complexa e difícil de ser entendida até a aquisição de sinais que sejam específicos para promover a comunicação. Além de promover a formação de profissionais que estejam preparados para lidar com tal situação. Neste âmbito percebe-se que a formação acadêmica para a licenciatura tendo como obrigatória apenas uma disciplina que discuta a Língua Brasileira de Sinais é observável que não é suficiente para suprir as demandas.

Assim, a Educação necessita desenvolver um papel que ultrapasse as barreiras das salas de aula levando este conhecimento a todos os envolvidos: a tríade – escola, família e sociedade. É preciso pensar em uma formação que conheça a surdez e enxergue a LIBRAS enquanto língua oficial do Brasil e a partir de então perceba a necessidade de utilizar, reconhecer e fazer com que a Língua Brasileira de Sinais adentre os espaços sociais.

Referências Bibliográficas

BARATA, A.L. K; PROENÇA, M. C. G. **Métodos e Técnicas de Aprendizagem Acadêmica utilizados com pessoas portadoras de deficiência auditiva: Uma análise teórica.** Belém, 2001. 79 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Ciências Humanas e Educação, UNAMA.

BAALBAKI, A; CALDAS, B. **Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais.** Cadernos do CNLF, XV, v. 5, p. 1885-1895, 2011.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada.** Ave Maria. Ed. Claretiana. São Paulo, 2014.

BRASIL. **Lei 10.436, 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília: 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em 08 de janeiro de 2016 às 14h25min.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1999.

CAVALCANTE, E. B; SOARES, L. V; SANTOS, P. S. dos. **INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO REGULAR: ENTRE O DISCURSO OFICIAL E A REALIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR.** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife. 2013. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio26/comunicacoesDF.html>> Acesso em 15 Mar de 2016.

FRIAS, E. M. A; MENEZES, M. C. B. **Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições ao professor do ensino regular.** 2013.

NETO, L. L. de. **A Visão como Ferramenta do Ensino de Química para Surdos.** Anápolis, 2007. p.52. In: Trabalho de Conclusão de Curso. Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas, UEG – Universidade Estadual de Goiás.

SILVA, S. A. Conhecendo um pouco da história dos surdos. **Artigo científico,** 2009.

SILVA P. N do SOUZA; L. O. de, SAMPAIO M. J. A. **A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO DE QUÍMICA NA ESCOLA REGULAR.** XIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – JEPEX. Recife; 2013. Disponível em <<http://www.eventosufrpe.com.br/>> Acesso em 19 Mai de 2016

SILVA, J.J.; ALMEIDA, M.C. **Prática educativa utilizada por professores da rede pública de ensino para a aprendizagem de alunos portadores de deficiência auditiva.** Rondonópolis-MT, 2007. p. 35. In: Relatório de Pesquisa. Instituto de

Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis.

WITKOSKI, S. A.. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, p. 565-575, 2009.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DIÁLOGOS QUE SE CONDENSAM.

Ana Lucia da Ressurreição Santos³⁸

Andréia Santos Barbosa³⁹

Cind Nascimento⁴⁰

Edicarla Sullino Matos⁴¹

Fernanda Almeida⁴²

Milena Barbosa Conceição⁴³

Patrícia Carolina Santos Brito⁴⁴

Resumo

O presente artigo tem como finalidade explorar algumas discussões sobre um tema que tem proporcionado diversos debates e valiosos saltos no cenário educacional brasileiro: A Educação do campo e a Pedagogia da Alternância. Neste sentido, trataremos a Educação do Campo em um olhar amplo que se ramificará pelas esferas do âmbito educacional, pautado em um Currículo Escolar para uma Escola do/no campo favorável, que fomente as relações existentes no convívio escolar, o qual está interligado ao trabalho a formação docente, e o currículo, o que regem nas Diretrizes Nacionais Curriculares, assim como os sujeitos que constituem estes espaços, tais como o jovem e o adulto camponês. Desde o início da história do Brasil a Educação do/no Campo teve pouco fomento, as políticas não viabilizavam a Educação, pois esta só chegava às elites dominadoras que reprimiam as classes inferiores. Neste contexto o sistema educacional brasileiro, traz um histórico relevante, ao qual está intrínseco um emaranhado de lutas, desafios, conquistas, e perspectivas. Assim, a Educação Rural em seu processo de implantação estaria condicionada aos mesmos entraves, decorrentes dos sistemas políticos. De acordo com Leite (1999, p.14), um dos conceitos da oligarquia agrária dizia que: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade, afirmação esta que reflete claramente o poder das classes opressoras sobre os oprimidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Formação

³⁸ Graduanda em Pedagogia pela UFRB| Amargosa, email: analu.001@hotmail.com.

³⁹ Graduanda em Pedagogia pela UFRB| Amargosa, email:andreiabarbosaufrb@hotmail.com

⁴⁰ Graduada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/CFP Campus Amargosa, email: cindnascimento@yahoo.com.br

⁴¹ Graduanda em Pedagogia pela UFRB| Amargosa, email: carlamatos1011@otlook.com

⁴² Graduanda em Pedagogia pela UFRB| Amargosa, email: nanda-off@hotmail.com.

⁴³ Graduanda em Pedagogia pela UFRB| Amargosa, email: milenabarbosa43@hotmail.com.

⁴⁴ Graduanda em Pedagogia pela UFRB| Amargosa, email:carolina_patylove@hotmail.com.

Docente.

Abstract

This paper aims to explore some discussion on a topic that has provided many valuable discussions and jumps in the Brazilian educational scenario: The Education field and the Pedagogy of Alternation.

In this sense, we treat the Field of Education in a wide look that will branch by the spheres of the educational framework, based on a School Curriculum for School / in favorable field, enhancing the relations in school life, which is interconnected to work and teacher training, curriculum, governing the curriculum National Guidelines, as well as the individuals who make up these spaces, such as the young and the adult peasant. Since the beginning of the history of Brazil's Education / Field had little promotion, policies not made feasible Education, as this only came to the dominant elites who restrained the lower classes. In this context the Brazilian educational system, brings an important history, which is intrinsic a tangle of struggles, challenges, achievements and prospects. Thus, the Rural Education in its implementation process would be subject to the same obstacles, arising from political systems. According to Leite (1999, p.14), one of the concepts of the agrarian oligarchy said: "farm people is not needed studies." This is something for people of the city, this statement clearly reflects the power of the oppressing classes of the oppressed.

Keywords: Rural Education; Pedagogy of Alternation; Teacher Training.

Introdução

Discutir Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, formação de professores, trabalho docente e as Diretrizes Nacionais Curriculares são fomentar um diálogo que perpassa diversas concepções, através das quais construiremos um olhar acerca do contexto que abrange estas esferas, suas peculiaridades e sua relevância como um todo. Este é o propósito do determinado trabalho, o qual vem promover uma discussão acerca da trajetória da educação no Brasil, traçando uma síntese no que diz respeito a esta conquista para a população brasileira, em especial para a menos favorecida, formação docente, perpassando pela prática pedagógica, a importância dos currículos na formação docente para o exercício na Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, assim como, a relevância das Diretrizes Nacionais Curriculares para as práticas da Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.

A Trajetória da Educação no Brasil

A educação no Brasil desde o período da colonização sempre foi um processo excludente, elitista e dominante, no qual as diferenças socioeconômicas, raciais e

culturais foram fatores determinantes para condicionar uma educação inferior e desigual para a maior parte da população brasileira.

Esta realidade passou a ter uma visão diferenciada a partir da década de 30, por conta do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, e do processo de urbanização e industrialização, através dos quais uma grande parcela da população começou a galgar a oportunidade de ver seus filhos adentrando o âmbito escolar, fora da zona rural, e livrando-se da empreitada braçal enfrentada nos campos, fato que veio a fortalecer o êxodo Rural no Brasil.

Desta forma, a década de 50 foi marcada pelo fortalecimento do êxodo rural, condicionando as escolas do campo a uma política compensatória, na qual os programas e projetos começavam e tinham sua durabilidade até o término dos mandatos dos governantes. Este mecanismo acabou por perpetuar no cenário brasileiro um elevado nível de analfabetismo, agravado ainda mais pela falta de escolas compreendidas nos níveis de ensino e de um currículo que comportasse a realidade dos alunos do campo. Este fato passou a ser retificado a partir de 1960, pois neste momento a educação brasileira começou a avançar através da Educação Popular, a qual buscava uma conscientização política no que diz respeito à educação ofertada aos trabalhadores rurais. Entretanto segundo Pinheiro (2011), neste período:

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...] (PINHEIRO, 2011, p. 2).

Assim, do período denominado Estado Novo à primeira Redemocratização do Brasil, compreendido entre 1945 a 1964 a educação rural passou a conquistar algumas reivindicações, das quais podemos destacar: a criação da CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais) da ABCAR (Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural) que surge em 1956, o Programa de Extensão Rural, a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural) em 1950, e do (SSR) Serviço social Rural, responsável por preparar técnicos para agir no meio rural em diversas áreas, com o intuito de ofertar aos camponeses uma melhoria de vida, economia

doméstica, associativismo, dentre outros.

Entretanto, segundo Nascimento (2002), a década de 1950 foi um momento difícil no campo brasileiro devido ao problema do êxodo rural que toma um nível de proporção assustador. A educação rural na Lei 4.024/61, considerada a primeira LDB, continuou negando a existência da diversidade no meio rural brasileiro, pois a escola estava condicionada às intencionalidades capitalistas. Desta forma, percebe-se que a educação do campo continuava a sofrer os mesmos processos discriminatórios perpetuados pelos governos anteriores, negando a população do campo o direito a uma educação de qualidade e digna. De acordo com Leite (1999):

Foi à negação da escolarização nacional, da cultura, do hábit, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi à cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial. A concretização desses impasses aconteceu por ocasião da promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961. (LEITE, 1999: p. 38).

Neste contexto de negação e imposição é que surgiram os movimentos de resistências que buscaram firmar a autenticidade camponesa e lutar por seus direitos. A participação dos movimentos sociais foi fundamental para a valorização da educação do campo, pois foi a partir deles que a pedagogia da alternância foi construída, a qual garante a permanência dos alunos e o seu desenvolvimento cognitivo durante determinados períodos na zona rural. A pedagogia da alternância atualmente é desenvolvida em diversos estados e sua eficiência reconhecida.

Assim, em 1966 buscando reduzir o alto índice de analfabetismo, é criado pelo governo militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, o qual tinha como ênfase elevar a qualidade escolar assim como, fomentar uma melhor condição de vida a população menos favorecida, como forma de impedir reações contrárias ao governo. Em 1971 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71, entretanto no que tange a educação do campo, a mesma foi mencionada, porém sem nenhuma ressalva que lhe garantisse a sua eficácia. Assim de acordo com Leineker (2012), no que diz respeito à Educação do Campo a LDB 5692/71 traz:

[...] Alguns artigos da Lei referenciavam questões específicas do campo. O artigo 4º regulamentava que o currículo seria composto pelo Núcleo Comum e por uma Parte Diversificada, que se destinaria a

atender às peculiaridades locais. A Lei também trata da formação de professores, com uma preocupação em ajustá-la às diferenças culturais, apontando sutilmente para a necessidade de formação diferenciada, embora ela não enfatize essa preocupação com os sujeitos do campo. A Lei ainda contempla o acesso do homem do campo à educação no campo, atribuindo a responsabilidade da formação dos sujeitos às empresas e aos proprietários de terras, eximindo a responsabilidade do Estado. [...] (LEINEKER 2012, p.09)

Outra forma de silenciamento por parte do governo para com os trabalhadores do campo foi à parceria firmada entre este e uma indústria de tratores no ano de 1976. Entretanto conforme Leite (2002, p.47) citado por Leineker (2012):

[...] A Lei 5692/71 teoricamente abriu espaço para a zona rural, em relação à educação, porém “restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, distanciando a realidade sociocultural do campesinato brasileiro” [...] (LEINEKER, 2012, p.09).

Com isso percebe-se que a trajetória da Educação do Campo, perpassa por diversos contextos políticas, exigindo de seus militantes lutas árduas, até que se efetivasse a educação que estes buscavam; uma educação digna e de qualidade. Embora a LDB 5672/71 tenha dado início a ascensão da Educação do Campo, a mesma não foi tão eficiente, visto que outros programas foram inseridos no cenário brasileiro como forma de sanar os seus déficits, dentre eles de acordo com Leineker (2012), podemos citar o I Plano Nacional de Desenvolvimento- PND e logo depois o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos, PSECD dando suporte para os programas oferecidos pelo MEC como o PRONASEC, EDURURAL e o MOBREAL.

Os anos 80 foi um período de instabilidade econômica por conta do regime militar o qual almejava a ascensão capitalista, produzindo uma desigualdade social mais acentuada, principalmente para a população do campo. Entretanto a partir da Constituição de 1988 o povo conquistou o direito de participar dos processos políticos, assim como, da educação o que podemos denominar como um novo início para a educação brasileira, por conta da participação dos movimentos sociais. Assim, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988;

Art. 205. A educação é um 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, 1988, art.205).

Percebe-se com isso que o processo de democratização da educação tinha como objetivo a promoção da educação em um sentido mais amplo e universal, entretanto muitos caminhos ainda precisariam ser percorridos para que os cidadãos obtivessem esta conquista. A partir de 1990, os movimentos sociais e algumas organizações civis deram início a implantação da educação básica nos espaços rurais no Brasil, os quais foram amparados pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996). Segundo Nascimento (2002),

Os movimentos de resistência surgiam, tais como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) que tinham ligações profundas com as Ligas Camponesas, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e outras organizações (NASCIMENTO, 2002).

Essa resistência teve seu auge com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural com a Lei 4.214/63. Esses movimentos foram importantes para o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular. Desta forma, a Educação do Campo em um período se solidificou como forma de aprimoramento profissional para a população jovem que fazia parte deste cenário, porém hoje com os movimentos e as lutas das Organizações Sociais, essa visão tem sido modificada, pois a Educação do Campo tomou uma dimensão maior, no que diz respeito à formação para a cidadania e o pensamento crítico do indivíduo.

Ela ampliou os olhares propondo uma nova amplitude de condição educacional, sanando com o pensamento de que por ser rural deve-se ser inferior. Muito embora saibamos que muitas interfaces ainda se fazem presentes, o cenário educacional tem viabilizado políticas de melhorias que elevam a Escola do campo em todo o seu aparato, do espaço físico as políticas de funcionamento.

Formação Docente

Como já foi comentado anteriormente o processo histórico da Educação do

Campo perpassa por diversos contextos sejam eles sociais, políticos, econômicos e culturais. Assim, uma educação pautada nos parâmetros condizentes com o que determina a Lei de Diretrizes e Bases – LDB assim como, as Diretrizes Nacionais Curriculares, é ponto fundamental para a conquista de uma educação do e no campo digna e de qualidade. Assim, de acordo com Molina (2010) citado por Costa (2010, p.04):

O educador do campo precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. (MOLINA, 2010, p.396).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, através dos seus artigos, é estabelecido que para a o desenvolvimento de uma educação digna e de qualidade os profissionais da educação devem possuir;

- Formação inicial de magistério para as séries inicial e superior para a educação básica. (art. 12);
- Política de formação inicial e continuada. (§ un. art. 12).
- Normatização da formação de professores, (abrangendo estudos sobre a diversidade, a qualidade social da vida individual e coletiva).

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico, este deve valorizar a diversidade cultural, a gestão, o acesso ao avanço científico, os princípios éticos da solidariedade e da colaboração. (art. 13).

Compreender-se então que a formação docente deve estar alicerçada na construção de uma sociedade solidária e justa, a qual busca romper com os estereótipos normatizados ao longo da trajetória da educação, assim como, valorizar o conteúdo trazido por seus alunos, reconhecendo-os como sujeitos construtores de sua história.

Nesta perspectiva a formação docente deve estar pautada em uma visão mais ampla, fundamentada em conhecimentos teórico-metodológicos que ampliem o olhar profissional na busca de uma educação plausível que acene para a educação desejada. Tais práticas podem estabelecer mecanismos capazes de minimizar as interfaces negativas que interferem no processo de implantação uma educação digna e de qualidade no cenário educacional do/no campo, proporcionando a formação de

indivíduos críticos, capazes e criativos principalmente no ensino fundamental, no qual a evasão escolar é bastante significativa. É relevante destacar que neste cenário o professor enfrentará desafios que necessitarão de reflexões acerca de sua prática enquanto mediador do conhecimento.

A importância do Currículo na Formação Docente para a Educação do Campo.

Compreendendo o processo de implantação e desenvolvimento da Educação do Campo percebe-se que esta necessita de um currículo que contemple as suas especificidades, pois o Projeto Político Pedagógico- PPP, das escolas do campo devem dialogar com as particularidades que o abrangem, comportando uma dinâmica diferenciada, considerando o calendário das colheitas, as questões que envolvem um desenvolvimento sustentável, o controle social, possuir uma gestão democrática na qual a comunidade local esteja intrínseca a mesma. De acordo com a Lei de Diretrizes de Bases- LDB 9394/96;

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013),

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Entretanto, em determinados espaços os currículos escolares não atendem as necessidades dos alunos da Educação do Campo, por conta da generalização dos materiais didáticos, dentre outras dificuldades, fomentando assim um desafio para os professores. De acordo com Clésio (2008):

Os guias curriculares e os livros didáticos tornam-se, geralmente, importantes mecanismos de legitimação do conhecimento escolar já constituído como referência dissociada de um processo crítico de significação didático-pedagógica para o currículo escolar (CLÉSIO,

2008).

Desta forma é necessários pensar sobre a escola e como ela está sendo articulada, ou seja, “para que e para quem” estão sendo planejada, analisando os seus pontos positivos e negativos, assim como pensar formas de legitimar a ressignificação do currículo, buscando práticas que fomentem os reajustes necessários, para que ela se torne um espaço de construção do conhecimento, preparando os alunos para que sejam transformadores sociais no âmbito em que estão inseridos. Assim conforme Clésio (2008):

O processo de renovação curricular no país introduziu outros elementos ao pensamento educacional sobre o currículo e o trabalho pedagógico das escolas brasileiras, inclusive para as escolas do campo (CLÉSIO, 2008, p. 10).

Sendo assim, o currículo deve comportar temáticas que abordem temas transversais, pois a escola também se constitui um espaço de diferentes problemáticas, assim como, de aceitação de experiências e saberes populares, tendo o dever de preparar os alunos para que sejam capazes de desempenhar o seu papel na sociedade em busca da transformação social, fomentando posturas fundamentadas no respeito e na ética, a fim de que seja construído um espaço que proporcione a interação entre todos, assim com, uma aprendizagem democrática, igualitária, solidária e justa, compreendendo seus alunos como seres heterogêneos e que trazem consigo suas experiências, vivências e expectativas na busca da construção e afirmação de sua identidade.

A relevância das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação do Campo.

A escola como um espaço de construção do conhecimento, que fomenta as relações interpessoais e condensa a formação tanto profissional e quanto humana do indivíduo, deve ter como prioridade compreender o indivíduo em toda a sua especificidade, bem como valorizar o contexto no qual o cidadão está inserido. Desta forma, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Fundamental fomentam orientações que são pertinentes para uma organização eficaz na modalidade do ensino fundamental. Assim, o artigo 3º, tópico V, estabelece:

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

Desta forma, a Educação do Campo no marco legal está pautada na prática da cultura, do exercício social, procurando construir uma educação de qualidade, sendo resultado de políticas que apreciam o povo e suas vivências, levando em conta seus saberes e reconhecendo-os como indivíduos comprometidos com a valorização da terra. De acordo com a LDB (1996), em seu art. 28 compreende que;

- Na oferta da 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 na 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.

Desta forma, compreende-se que as leis condensam orientações específicas para garantir uma educação de qualidade nas escolas do campo. Conforme o Plano Nacional de Educação, no que diz respeito ao ensino fundamental as metas de número 01, 15, 16, 17 e 26 defendem a universalização do atendimento escolar, as condições de acesso e permanência à escola, e o fim das escolas unidocentes, o transporte escolar para alunos e professores, a organização curricular e a formação de professores.

Breve histórico sobre a pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância (PA) se constitui como uma prática educativa pautada no desenvolvimento das atividades educacionais em consonância com as

atividades do meio rural. A mesma busca a valorização do campo assim como, as suas particularidades, alicerçando seus sujeitos como transformadores sociais a partir da realidade ao qual estão inseridos. Conforme Lima (2012):

A Pedagogia da Alternância é uma proposta teórica metodológica distinta da educação convencional, pois permite ao educando ter uma visão específica da sua realidade através dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula e situá-los na integralidade de sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica (LIMA, 2012, p.4).

A Pedagogia da Alternância tem como princípio fomentar a interação entre a tríade, escola, família comunidade, por compreender a relevância que cada categoria representa na vida dos sujeitos. Assim conforme Ecco, Bresolin (2010, p. 03);

É por meio da interação dos diversos sujeitos envolvido neste processo que a aprendizagem se concretiza dentro de uma perspectiva global, abrangendo todas as atividades e dimensões humanas, valorizando as pessoas a partir de sua situação de vida (ECCO, BRESOLIN 2010, p. 03).

A Pedagogia da Alternância teve sua origem na França no ano de 1930, a partir da insatisfação de um dos patriarcas da época, Jean Peyrat com as práticas educativas desenvolvidas até então, o que causava desmotivação em seu filho Yves Peyrat. Assim, segundo Clavó e Marirridriga (2010) após uma conversa com o padre Granereau Jean peyrat deu início ao nascimento da primeira escola em regime de alternância, a Maisons Familiaes Rurales- MFR, a qual foi construída e solidificada com as práticas do “Sillon”, movimento de inspiração cristã, criado em 1899, que tinha como objetivo organizar os agricultores em associações profissionais e sindicais agrícolas, assim como, fazê-los tomar consciência da nobreza das aspirações dos agricultores, e da conveniência de não “se curvar“ a poder externo. Assim, segundo Ecco, Bresolin (2010):

As experiências da Pedagogia da Alternância passaram a ser experimentadas em outras regiões da Europa – sendo a Itália o primeiro país a implementar esse modelo, em 1961 – e, no final da década de 60, no Brasil, onde as primeiras iniciativas

aconteceram no Espírito Santo com o nome de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) (ECCO, BRESOLIN, 2010, p. 04).

Percebe-se então que a prática da pedagogia da alternância neste período já se constituía como um novo mecanismo educacional, que intrinsecos aos movimentos sociais populares condensavam e aspiravam um novo conceito de educação e sociedade.

A Pedagogia da Alternância e sua inserção no Brasil

A Pedagogia da Alternância no Brasil surge na segunda metade da década de 1960 no estado do Espírito Santo. O marco histórico é a constituição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), fundado em 1968 como entidade civil mantedora das EFAs. Uma organização filantrópica e sem fins lucrativos de inspiração Cristã. O MEPES surge liderado pelo padre jesuíta Humberto Pietrogrande, sacerdote de Anchieta - ES. Vale ressaltar, como afirma Araújo (2005, p. 91) que:

(...) o processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas públicas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora (ARAÚJO 2005, p. 91).

“Um diferencial da Pedagogia da Alternância praticada pelas EFAs no Brasil é a influência da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a partir do tripé ação-reflexão-ação, da práxis” (ARAÚJO, 2005, p.112). Os educandos e educandas nesse movimento de ir e vir, de combinar o período de quinze dias na escola e quinze dias na família/comunidade possibilita pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. O que Freire (1987), chama de ‘que fazer’ é teoria e prática, é reflexão e ação. [...] isso porque “ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987, p.125).

Esse movimento dos educandos e educandas implica em transformar a realidade em que estão. Segundo Ecco, Bresolin (2010):

Hoje, várias são as propostas da Pedagogia da Alternância em todo o país, recebendo diferentes denominações com pequenas diferenciações

e adaptações em cada região (M.F.R.E.O. – Maison Familiaes Rurales d’Education e Orientataion; E.F.A. – Escolas Famílias Agrícolas; C.F.R. – Casa Familiar Rural; M.F.R – Maison Familiar Rural; C.E.F.F.A – Centros Familiares de Formação por Alternância), mas todas ligadas a proposta inicial e com o propósito da formação, educação e promoção de jovens e adultos dos meios rurais (ECCO, BRESOLIN 2010, p. 04).

A Pedagogia da Alternância tem como característica a concepção de que o processo interativo é um caminho para o desenvolvimento intelectual, social, pessoal e coletivo do sujeito, principalmente os que estão inseridos no campo. Assim, os alicerces que corroboram para a constituição dos sujeitos tais como, a família, a escola e a comunidade são tidas como espaços que se entrelaçam na mediação da construção do conhecimento e dos diversos saberes que fomentam o desenvolvimento desses sujeitos. Assim segundo Ecco, Bresolin (2010);

Os instrumentos pedagógicos da Alternância possibilitam às escolas que a utilizam realizar a educação nas três dimensões possíveis, que são: a educação formal (escola), a educação não-formal (práticas educativas realizadas na comunidade e na sociedade) e a educação informal (família) (ECCO, BRESOLIN, 2010, p.05).

Dentre outras especificidades que compõe a Pedagogia da Alternância, podemos destacar a valorização do espaço rural, substituindo a concepção de inferioridade e atraso antes a ele atribuída, fato que favorece a aceitação de pertencimento pelos sujeitos que nele estão inseridos, fomentando assim uma nova visão do campo, e de perspectiva de vida, o que conforme Gnoatto (2006):

A Pedagogia da Alternância adotada nas CFRs tem contribuído para o resgate cultural e a elevação da autoestima dos jovens rurais em relação à sua profissão de agricultores, também corroborando com a possibilidade da permanência do jovem no campo e a continuidade dos seus estudos, diminuindo, com isso, o alto índice de analfabetismo no meio rural (GNOATTO 2006, p.02).

Através destes pressupostos percebe-se que a Pedagogia da Alternância pode proporcionar a construção sujeitos críticos, participativos e criativos tendo a

oportunidade de tornarem-se transformadores sociais nos espaços em que vivem. O conjunto dos períodos que os jovens passam na família e na escola possibilitam uma formação sócio profissional do educando, no comprometimento com a formação do seu caráter, uma vez que este se sente no compromisso do desenvolvimento pessoal e coletivo do meio em que vive.

Desenvolvimento da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância em seu desenvolvimento se alicerça na promoção da aprendizagem, intrínseca a interação entre a família, a comunidade, tendo os alunos como protagonistas na construção do seu conhecimento, incluindo os adultos nesse processo que perpassa toda a dinâmica de uma vida em coletivo. Assim segundo Lima (2012):

As Escolas Famílias Agrícolas utilizam o método da Pedagogia da Alternância que tem como princípio os quatro pilares que são: a Associação; a Pedagogia da Alternância; A Formação Integral e O desenvolvimento Sustentável e Solidário. De acordo com BEGNAMI (2005), dos quatro pilares dois são objetivos e dois são meios para se atingir estes objetivos. Ou seja, a formação integral e o desenvolvimento das pessoas e da comunidade são objetivos do projeto político pedagógico do CEFFA. A associação e a pedagogia da alternância são as ferramentas utilizadas para buscar estes objetivos (LIMA, 2012, p.7).

A falta de políticas públicas que viabilizem as especificidades dos sujeitos oriundos do campo no que diz respeito às práticas pedagógicas na educação convencional, fortalece e legitima a necessidade da Pedagogia da Alternância como processo educativo, uma vez que esta modalidade de ensino, segundo Lima (2012,p. 07); “[...] acredita na agricultura familiar e no desenvolvimento do campo através de pequenas propriedades e até em trabalho coletivo [...]”.

Considerações Finais

Desta forma, foi possível perceber que o contexto que abrange a Educação do Campo representa um poderoso artefato para o movimento de observação, reflexão e

intervenção no processo de valorização da Educação Básica do Campo e a juventude, pois está se constitui e institui-se nos conflitantes campos dos debates que intencionam compreender os diversos contextos que repercutem no interior da escola. A Educação do Campo deve contemplar a realidade social, política, cultural e econômica dos indivíduos, sendo laica em suas especificidades, ressaltando o papel de se orientar e se estabelecer segundo as normas que regem o sistema educacional do país.

Conforme Leite (1999), a escola do campo se organizará considerando a singularidade das condições sociais e suas múltiplas possibilidades, compreendendo o seu “valor social”, a sua função na formação para o trabalho e na constituição de sua cultura/práxis, extraindo algumas alternativas mínimas quanto à organização institucional, de racionalização de recursos prováveis e de justificativas para a ação pedagógica entre os alunos que moram no campo, das bases críticas e epistemológicas da escola rural, seu conteúdo, prerrogativas e seu período máximo.

Portanto, discutir a educação do Campo e juventude rural é debater uma nova perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, na qual está intrínseca a defesa da cidadania, rumo à compreensão de mundo, trazendo sobre si a responsabilidade de problematizar a complexa realidade vivenciada, utilizando-se das práxis, e lembrando sempre que a mobilidade tem a capacidade de produzir concepções diversificadas, rompendo com estereótipos e proporcionando novas construções de vida.

Referências:

ANJOS, Marly de Jesus dos, 2012. **Juventude e educação:** os sentidos que os jovens Urbanos e rurais atribuem ao ensino médio num Colégio estadual no município de Amargosa-Ba. Bahia: Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ UFRB- Centro de Formação de Professores/CFP, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n o 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.html. Acesso em: 12 fev. 2009.

CLÉSIO, A. Antônio, 2008. **O currículo e escolas do campo:** questões político-pedagógicas em superação. Santa Catarina: Revista do Centro de Educação, Ed. 2008,

Vol.33, nº 01 <disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/index2008.htm> > Acesso em 12 de Abril de 2014.

COSTA, Eliane Miranda. **Formação inicial de educadores e educadoras do campo:** Aspectos teóricos. 2010. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Pará, 2010.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude:** ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas/Luis Antonio Groppo- Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Adriene Viana. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância:** algumas considerações metodológicas. Entrelaçando · Nº 7 · V. 2 · Ano III (2012) · p.46-60 · Set.-Dez · ISSN 2179.8443

NASCIMENTO, C. G. **Educação e Cultura:** as escolas do campo em movimento. Goiânia: Fragmentos de Cultura/UCG-IFITEG, v. 12 nº. 3, maio/junho, 2002, 453-469, 2002.

PINHEIRO Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Universidade Federal do Pará –UFPA; disponível em:<<http://br.monografias.com/trabalhos915/educação-campo-políticas.Shtml>> acesso 12 de abril 2014.

GARCÍA, Marirrodriaga Roberto; CALVÓ, Puig Pedro. **Formação em Alternância e Desenvolvimento Local:** O Movimento Educativo dos CEFFA no Mundo/ Roberto García-Marirrodriaga; Pedro Puig Calvó; tradução Luiz da Silva Peixoto, João Batista, Begnami, Thierry de Burghgrave, Francisco Trevisan, Laine FátimaUlegon Trvisan. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.(AIDEFA),192 P.

GNOATTO, Almir Antonio. RAMOS, Pereira Eduardo Celso; PIACESKI, Elena Enelde; BERNARTT, Lourdes De Maria. **Pedagogia da Alternância;** Uma Proposta de Educação e Desenvolvimento no Campo. UTFPR, Pato Branco - Pr – Brasil, Fortaleza, 23 a 27 de Julho de 2006.

ECCO, Idanir. BRESOLIN, Paoline. **Pedagogia da Alternância e Casa Familiar Rural Agroflorestal Alto Uruguai: Uma Prática de Interações, Saberes e Aprendizagens.** URI/Erechim/ Rio Grande do Sul, Maio 2010.

O IMPACTO DAS MÍDIAS NO PROCESSO DE “EROTIZAÇÃO” INFANTIL

Larissa Sande de Oliveira⁴⁵

Resumo

O presente trabalho vem socializar as reflexões obtidas através da observação da educação infantil, no âmbito do estágio em Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Nesta observação, teve-se em vista o seguinte problema: de que modo às crianças manifestaram no estágio um comportamento que revela claramente a influência dos meios de comunicação de massa no processo de erotização da criança? Buscar compreender a criança enquanto sujeito ativo, levando em conta o processo de transição histórica pelo qual passamos, e como os meios de comunicação de massa exercem influência sobre seu desenvolvimento, é, portanto, o objetivo desse trabalho. As concepções sobre a criança transformaram-se intensamente no decorrer dos séculos, possibilitando a construção de uma cultura infantil expressiva. De acordo com Philippe Ariés, se antes a criança era percebida e tratada como “um adulto em miniatura”, ao longo do tempo ela passa a ser percebida como um ser social. Sob influência da globalização e conseqüentemente da reformulação do foco do setor industrial, a criança ressurge, no imaginário econômico, como alvo do mercado capitalista. Nesse contexto, as influências midiáticas tornam-se uma presença marcante no desenvolvimento infantil, através do apelo exacerbado de mercadorias e conteúdos transmitidos às crianças, “erotizando-as”. Diante disso, a pretensão desse trabalho é apresentar como essas influências foram percebidas em alguns comportamentos das crianças revelados na observação que foi feita no estágio. Analisando-as pudemos identificar as influências diretas que os produtos veiculados pela mídia tiveram no comportamento infantil.

Palavras-chaves: Infância. Mídia. “Erotização” Infantil.

Abstract

The present work socializing reflections obtained through observation of early childhood education within the scope of the internship in Teaching and Learning in Early Childhood Education and Scholarship Program Initiation to Teaching. This observation was taken into view the following problem: how children expressed in stage one behavior that clearly reveals the influence of mass media on the sexualization of the child process? Seek to understand the child as an active subject, taking into account the process of historical transition we went through, and how the mass media influence on

⁴⁵ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Recôncavo da Bahia – URFB/CFP. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/ CAPES. Email: larissasandeoliveira@outlook.com

its development, is therefore the aim of this work. Conceptions about the child became intensely over the centuries, making the construction of a children's expressive culture. According to Philippe Ariès, if before the child was perceived and treated as a "miniature adult", over time it becomes perceived as a social being. Under the influence of globalization and hence the focus of the redesign of the industrial sector, the child reappears in the economic imaginary target do mearket capitalist. In this context the media influences become a striking presence on child development, exacerbated by the appeal of commodities and materials transmitted to children, "eroticizing them." Thus the intention of this paper is to present how these influences were observed in some children's behaviors revealed that the observation was made on stage. Analyzing them could identify the direct influences that products Mass media had on childhood behavior.

Keywords: Childhood; Media; Child's sexualization.

Introdução

A temática deste trabalho consiste em abordar "As Culturas Infantis nos Diversos Espaços e na Mídia". A problemática norteadora do texto em questão é o modo como o comportamento das crianças tem sido claramente influenciado pelos meios de comunicação de massa, tendo como consequência o processo de erotização das mesmas.

A problematização que resultou neste texto partiu do interesse de abordar como o desenvolvimento infantil tem sido influenciado pela mídia e como essa relação tem ocasionado um processo de adultização e erotização infantil cada vez mais precoce. Assim como da observação da realidade infantil em dois Centros de Educação Infantil da Cidade de Amargosa-Bahia que se localizam em zonas periféricas.

O referido trabalho está estruturado de maneira a trazer primeiramente uma breve elucidação da infância em um contexto sócio histórico, o que possibilitará revelar o paralelismo existente nos fatos históricos evidenciados pela obra de Ariés através de uma contextualização e posteriormente demonstrar como todo esse processo de construção e reconhecimento da infância em termos comportamentais tem sido influenciado pela mídia.

Desse modo, buscou-se compreender como tem ocorrido a relação da mídia para com as crianças em meio ao processo de globalização e a reformulação do foco do setor industrial. Levou-se em consideração o ressurgimento da criança no cenário econômico como alvo do mercado capitalista, o que ocasionou uma transformação das relações da

família, da mídia e da criança para com ela mesma. Assim, essas relações construídas socialmente tem sido um dos grandes embates do século XXI.

Desta forma, é muito importante que se procure entender o epicentro dessa relação ambígua entre a criança e a mídia, a fim de se estabelecer parâmetros para uma relação saudável. Diante disso, percebe-se a necessidade de suscitar questionamentos da relação do meio midiático para com a criança e principalmente a respeito do tipo de produto que é oferecido, e se estes contemplam as necessidades e características do público infantil, valorizando a criança no que diz respeito a sua integridade física e moral, como elucidará o respectivo trabalho.

Algumas ideias aqui perpetuadas fazem alusões ao teórico Philippe Ariès, no contexto da sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicado na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962. Numa perspectiva de construção sócio histórica do conceito de criança e evidentemente da infância, entendendo e aceitando a tese de Ariès que a infância tal qual entendida hoje, resulta inexistente antes do século XVI.

Metodologia

O presente trabalho baseia-se na técnica de leitura analítica de livros, textos e artigos que retratam sobre o tema como fundamentação teórica para elaboração do mesmo, bem como na análise crítica do comportamento infantil advindo através da observação da realidade escolar em dois centros de Educação Infantil na cidade Amargosa-Bahia.

Para poder ter acesso as manifestações do comportamento infantil na escola foram realizadas atividades lúdico-pedagógicas, com as crianças tais como: construção de desenhos infantis, contagem de histórias, pinturas, realização de desfile, rodas de conversa e de música, buscando assim, a valorização das identidades individuais. Esse procedimento foi adotado por permitir que a criança demonstrasse em seu território escolar da forma mais natural possível seu comportamento, para que assim este fosse analisado, possibilitando a visualização de como tem sido influenciado pela demanda midiática. Para o registro das informações da pesquisa de campo foram utilizadas fotografias e anotações em um “diário de campo”. As conclusões foram retiradas a partir da interação com os dados numa perspectiva de análise e interpretação.

Análise de resultados

Atualmente é quase que impossível não visualizar a importância da infância para o desenvolvimento do indivíduo. É difícil não perceber a criança hoje como um sujeito ativo do seu processo de amadurecimento, dado a sociedade na qual atualmente estamos inseridos.

Nesse contexto, por mais estranho que pareça, durante muito tempo, a criança não era vista da forma com que as pessoas do século XXI as veem. Segundo Ariès (1981) “É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. (ARIÈS, 1981, p.17). Ou seja, em um longo período a criança esteve em um estado de desigualdade enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem, já que estava em completa dependência dos adultos, em um patamar de seres sem voz. O que infelizmente marcou a vida e o discurso a respeito da concepção da infância, mas felizmente trouxe subsídios para mudanças na rota de compreensão da mesma.

Durante a Idade Média a sociedade não reconhecia a infância enquanto um período de vida inerente aos homens, pois a criança era considerada como um “adulto em miniatura”. Dessa forma, os modos de vestir, as conversas, as brincadeiras e até o trabalho realizado pelas crianças não a distinguiam do modo de vida dos adultos. Neste sentido, é válido pensar que a criança e conseqüentemente a infância são socialmente construídos e encontram-se à mercê dos interesses do imaginário social.

Levando em conta a ideia de a criança ser considerada como um “adulto em miniatura” e isso ser um dado histórico socialmente construído e efetivo na história, ainda hoje ela também pode ser considerada da mesma forma. Curiosamente, a criança, sob a ótica do processo de erotização infantil, sendo exposta à mídia e à experiência do âmbito familiar, é influenciada pelos aspectos que são inerentes à vida adulta e que de forma direta ou indireta são projetadas na criança. Por exemplo: desde as formas de se vestir e dançar, os comportamentos estão amparados pelo modismo do “tal mãe tal filha”. Com isso, a criança sofre um processo de “adultização” precoce e conseqüentemente de “erotização”, não na perspectiva do mundo infantil, mas naquela que se manifesta com traços do mundo adulto.

A produção e a veiculação de modas, gestos, danças sensuais, propagandas, músicas e produtos é intencional por parte do mercado capitalista, tendo levado as crianças, principalmente as meninas, a se espelharem e se moldarem de acordo com

suas respectivas mães, o que não é ruim. Entretanto a frequência com que essas crianças têm usado e abusado das visitas aos salões, utilizando maquiagens, roupas e diversos acessórios incomuns para a fase de desenvolvimento, assim como os meninos que se tornam mais violentos por conta da masculinidade reforçada através dos jogos cibernéticos, possui como consequência a desconstrução da imagem infantil. Mediante o supracitado, Thompson (1998, p.19) afirma: “De uma forma profunda e irresistível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólicos ao mundo moderno”.

Para tentar ilustrar isso, tentarei apresentar uma situação ocorrida no estágio. Ao constituir uma roda de música com o objetivo despertar a sensibilidade musical das crianças solicitou-se a elas que trouxessem para o referido momento uma composição musical. Ocorreu que uma determinada criança começou a cantar a música intitulada de “Lepo Lepo” que é comum no repertório musical do carnaval baiano.

A referida música é dotada de conotações e coreografias apertadamente sexuais. Reforça através de sua composição o machismo e sobre as estrelinhas evidencia que o importante, ainda que não se tenha carro e o teto, é o sexo. Assim é válido pensarmos em como a infância brasileira está exposta a uma produção em massa de informações que não são filtradas, e de qualquer maneira chegam as nossas crianças.

E em outro momento uma menina que estava com as unhas pintadas de rosa “chock” dizia ser fã de uma atriz mirim protagonista de uma novela infantil, esta ainda demonstrou as músicas e as coreografias executadas pela atriz e relatou que gostava de usar saias curtas para ficar parecida com ela. Segundo Felipe e Guizzo (2003) “[...] é possível verificar que a representação de pureza e ingenuidade, suscitada pelas imagens infantis veiculadas pela mídia, tem sido substituída por outras extremamente “erotizadas”, principalmente em relação às meninas”. (FELIPE; GUIZZO, 2003, p.120). Todo o aparo comercial apresentado através da situação supracitada e reforçada pelas ideias de Felipe e Guizzo evidenciam o reforçamento da padronização de um comportamento feminino, atrelado à necessidade de consumo.

Ainda que não seja o objetivo central do referido artigo, é válido destacarmos como questão identitária aparece fortemente nas situações apresentadas acima. Questionarmos a relação da mídia televisiva para com a criança, e principalmente a respeito de como essa relação tem corroborado para as construções identitárias de gênero é necessário.

Assim como as concepções sobre infância e criança são social e historicamente

construídas, as concepções sobre gênero também são. De maneira direta a identidade de gênero esta relacionada ao reconhecimento do indivíduo perante os padrões socialmente atribuídos ao sexo masculino e feminino. Assim segundo (FELIPE; GUIZZO, 2003, p. 121) “o conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos ao ser mulher ou ao ser homem em diferentes sociedades e épocas” Por ser uma concepção socialmente construída, esta é influenciada por elementos preexistentes, tais como tradições culturais, conceitos familiares e religiosos, e no contexto em questão a mídia televisa, por ser um artefato cultural inerente à contemporaneidade.

Pensarmos como a mídia, mas principalmente as suas propagandas direcionadas ao público infantil têm veiculado as representações da criança, infância e da própria educação, levando em extrema consideração os processos de subjetivação, sobretudo a maneira com que esse artifício cultural tem se apropriado de princípios e valores sociais. A fim de legitimar comportamentos através da padronização dos corpos, culturas, bem como, representações das identidades infantis de gênero, sob uma perspectiva de resumo do que é ser menino, e ser menina.

É perceptível como os meios midiáticos influenciam no comportamento das crianças, conseqüentemente pela relação que as mesmas estabelecem com eles, o que pode acontecer de forma indireta, já que a todo instante são liberadas informações que estimulam um excesso de erotização, a fim de atingir o público mais propriamente dito como vulnerável em termos de influência por não conseguirem assimilar de forma adequada as mensagens subliminares veiculadas.

No que diz respeito ao espaço escolar, no contexto da Educação Infantil, principalmente por ser neste espaço que deve ocorrer o questionamento de normas e regras como passo inicial, é conveniente incitarmos uma profunda reflexão, de cunho mais crítico voltada para a cultura escolar, as práticas e os discursos pedagógicos dentro do espaço escolar e a ação destes, na (con)formação da identidade de gênero, mediante o reforço do discurso heteronormativo subscrito nas entrelinhas do currículo, influenciando a normatização e padronização dos corpos e comportamentos infantis.

Torna-se cada vez mais necessário emponderar-se de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, no que tange a construção das suas identidades de gênero, mediante a interferência dos artefatos culturais inerentes a contemporaneidade, para poder também compreender como tratar o comportamento infantil em sua face social, biológica e do desenvolvimento etário das crianças, como Vygotsky (2004) elucida em seus escritos.

Compreende-se que é justamente na fase dos quatro/cinco anos que a criança busca constantemente criar uma relação entre seu mundo e o mundo adulto através da representação e manipulação da própria realidade, como faz notar Vygotsky (2004). Por esta fase geralmente coincidir com o período em que ela se encontra na Educação Infantil, e por ser neste espaço em que a criança tem maior oportunidade de socialização, mediante as relações sociais que vai construindo, influenciando assim a formação da sua identidade e identidade de gênero, é necessário estarmos atentos em como todo esse processo permeia o seu crescimento psicológico e social, bem como dos seus modos de agir.

Dado as contribuições que achamos necessárias e pertinentes para podermos complementar as ideias trazidas para escrita deste artigo, nos ateremos agora a nossa ideia central que é a de promoção da erotização infantil pela mídia, e para isso discorreremos brevemente sobre outro fator que contribui para esse processo de erotização.

Outro fator que deve ser considerado como um estímulo à erotização infantil é a banalização da sexualidade infantil pelos meios midiáticos. Visto que as crianças se encontram em contato com cenas sensuais estando carregadas de “erotismo”, que não fica só evidente por detrás das telenovelas, filmes, comerciais, etc.

[...] a criança possui uma sexualidade com características diferentes da sexualidade adulta, porque ela ainda não organizou todos aqueles impulsos e impressões eróticas dispersas, num todo coerente. Só aos poucos ela vai organizar seu erotismo na direção da “genitalidade”, isto é, da relação sexual propriamente dita. (THORSTENSEN, 1999, p.2)

As manifestações do desenvolvimento da sexualidade infantil, tal como se apresentam muitas vezes naturalmente, não têm de por si um conteúdo problemático. Então quando é que se torna problemático? Quando a mídia explora e se apropria desse aspecto natural do desenvolvimento e promove com ele o processo de erotização.

“Com relação à sexualidade, podemos dizer que frequentemente ela tem sido colocada como central à nossa existência, por meio de um discurso universal que produz efeitos de verdade. Além disso, ela tem-se mostrado permanentemente como alvo de fiscalização e controle por parte das escolas, das famílias e até mesmo da mídia.” (FELIPE;

GUIZZO, 2003, p.122)

Além de promover a erotização infantil, a mídia investe fortemente no consumo dos bens ligados a erotização, instigando o público infantil ao consumo exacerbado, já que a indústria midiática visa o lucro em sua totalidade, apropriando-se dessa maneira de todos os recursos disponíveis pelas jogadas de marketing, sem visualizar os possíveis danos à estrutura física e moral da criança. Assim, corroboramos com FELIPE E GUIZZO (2003) quando afirma que as crianças tem sido o alvo comercial devido seu potencial consumista.

Diante do exposto faz-se necessário observar que a criança tem sido colocada como objeto do imaginário econômico, que por sinal aproveita da sua ascensão infantil enquanto sujeitos dos seus processos de desenvolvimento, sem ter consideração pelas aprendizagens significativas que a criança pode vir a ter por meio dessa relação em decorrência de uma ampliação da própria consciência crítica. Desta forma, (FELIPE; GUIZZO, 2003, p.124) destacam que: “O corpo infantil vem sendo alvo de constantes e acelerados investimentos. Com o surgimento dos veículos de comunicação de massa, em especial a TV, as crianças passaram a ser vistas como pequenos consumidores e a cada dia são alvos constantes de propagandas.”

Conclusão

Partindo do pressuposto de que a criança atribui uma significação para as concepções que lhe vão sendo apresentadas, no intuito de haver uma melhor interação do seu mundo para com o mundo adulto, ainda que de maneira inconsciente, é válido estarmos atentos não só às relações de causas e efeitos, mas de influências que os meios de comunicação de massa destinam às crianças.

Perceber a forma com que as crianças têm incorporado ao seu comportamento as informações e representações veiculadas subjetivamente pela mídia através do apelo comercial no uso de produtos e serviços é o passo inicial para poder compreender como tem ocorrido a representação da infância e da criança em decorrência da padronização e normatização dos corpos evidenciando a crescente erotização da criança.

É nítido mediante todo o contexto supracitado o cuidado para com a infância para que não ocorra uma desconstrução do real sentido da mesma, dado que a infância é um período de extrema importância para o desenvolvimento humano e precisa ser cercada de zelo. Dessa forma, fica evidente que é necessário haver um compromisso

com a qualidade do desenvolvimento infantil para que a formação da personalidade e do comportamento enquanto crianças e futuros adultos, não aconteçam de maneira deformada, clamando assim, por um posicionamento familiar e até mesmo escolar para que haja um controle do acesso aos estímulos erótico televisionados pelo meio midiático. Neste sentido, é válido analisar a estreita relação que a mídia e a infância possuem, a fim de que ocorra uma preservação da condição infantil.

Referências

ARIÉS, Pedro. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância** - Porto Alegre: Artmed, 2011. 384p.;23cm.

FELIPE, Jane. **Infância, gênero e sexualidade**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v, 25,n.1, p.115-128, jan./jun.2000.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. **Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo**. Proposições, v.14, n.3, p.119-130, set./dez.2003.

ROESE, Adriana. **Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas**. Online Brazilian Journal of Nursing, Vol 5, Nº 3, 2006

THOMPSON, John B. **Comunicação e Contexto Social**. In: THOMPSON, John B. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia . Petrópolis: Vozes, 1998. Cap.1, p.19-46.

THORSTENSEN, Sônia. **A TV e a erotização precoce**. 1999. Disponível em: <<http://www.de-fatima.com.br/site/conteudo/novidades/artigo%20sexualidade.htm>>
Acesso em 08 de novembro de 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**: tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2ºed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CHAT EDUCACIONAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Aline Araújo da Rosa⁴⁶

Elisangela Lemos Pitta⁴⁷

Reijiane Cerqueira Santos⁴⁸

Rosely Santos da Silva⁴⁹

Resumo

O presente artigo busca trazer reflexões sobre o uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, em específico, iremos discutir acerca do uso do chat educacional no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Adotamos uma abordagem qualitativa na análise, onde trataremos algumas definições, concepções e introdução deste processo de ensino via chat. Com base em alguns autores como: Antunes 2009; Tardelli 2007, destacamos o enfoque teórico sobre este gênero emergente, onde constatamos que esta ferramenta é eficaz para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que promove a interação entre diferentes sujeitos e coloca os em contato com um processo de ensino mais dinâmico, fugindo da tradicionalidade da sala de aula, o que é fundamental para o entendimento da língua como sendo heterogênea e variável.

Palavras-chave: Chat educacional; Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa; Aprendizado em rede.

Abstract

This article seeks to bring reflections on the use of new technologies in teaching and learning in specific, we will discuss about the use of educational chat in the teaching and learning of the Portuguese language process. We adopted a qualitative approach in the analysis, which will deal with some definitions, concepts and introduction of this teaching process via chat. Based on some authors as: Antunes 2009; Tardelli 2007 highlight the theoretical focus on this emerging genre, where we find that this tool is effective for teaching and learning Portuguese as it promotes interactions between different subjects and puts them in touch with a more dynamic teaching process, fleeing the traditionalism of the classroom, which is fundamental to the understanding of language as heterogeneous and variable.

⁴⁶ Graduanda em Pedagogia pela (UFRB) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e-mails: alinearaujorosa23@hotmail.com;

⁴⁷ Graduanda em Pedagogia pela (UFRB) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e-mails: laly_pitta@hotmail.com;

⁴⁸ Graduanda em Pedagogia pela (UFRB) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e-mails: reijianecerqueira@hotmail.com;

⁴⁹ Graduandas em Pedagogia pela (UFRB) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e-mails: rosylsilva121@hotmail.com

Keywords: educational chat ; Teaching and Learning in Portuguese; Learning Network

Introdução

Diante do avanço e desenvolvimento tecnológico na sociedade, e de suma importância que as escolas e educadores, adequem suas metodologias a esta nova realidade, que marcam o cotidiano dos alunos, buscando um diálogo entre o ensino formal e as novas tecnologias. Com esse avanço tecnológico, a cada dia surgem novas ferramentas de ensino, ou seja, novas formas de ensinar e aprender, para isso é necessário que os educadores e as escolas, estejam sempre abertos ao diálogo e a inovação no processo de ensino e aprendizagem.

Somos um corpo em movimento, estamos em constante interação com o outro, nas mais diversas situações e contextos. Forma um sujeito, não é meramente repassar conteúdos e informações mecanizadas, é prepara-lo como um todo, para ser um ser crítico, reflexivo e construtor do seu próprio conhecimento, é dar-lhe oportunidades e meios de expor suas ideias, conhecimentos, é dar lhes meios e capacidade de interpretar o mundo que o cerca.

Partindo do pressuposto da dimensão criadora da área educacional, e das varias ferramentas utilizadas e existentes em seu meio, vale destacar o chat educacional, como ferramenta de ensino, como ação inovadora e viável para o ensino em sala de aula, pois além de conecta o aluno frente às novas tecnologias que estão inseridas na sociedade, traz grandes contribuições para que estes possam não só entender, mas saber interpretar os avanços e transformações que vem ocorrendo em nossa sociedade.

O chat, ou sala de bate-papo online, é um gênero que pode trazer novas dimensões para o campo do ensino, não só para o ensino a distância, mas, como instrumento de construção de conhecimentos, pesquisa, troca de informações e comunicação entre sujeitos que visam à aprendizagem. O chat representa uma nova ferramenta educacional, sendo o mesmo, já utilizado em algumas áreas de ensino (ambientes virtuais de aprendizagem).

O objetivo deste artigo é expor o uso das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, especificamente iremos trazer uma reflexão acerca do chat educacional no processo de ensino da língua portuguesa, como uma ferramenta de ensino possível, válida e construtiva.

Estaremos refletindo sobre alguns pontos, tais estes como “o que é chat educacional”? “Quais suas características”? “O processo de ensino da língua portuguesa

via chat”, e “quais seus pontos positivos e negativos”, são estas questões que tentaremos apresentar de forma teórica, tendo por base a pesquisa bibliográfica.

Conceito do gênero chat

Sabemos bem que a tecnologia vem avançando cada vez mais, e isso, conseqüentemente, traz inúmeras transformações sociais, que afetam diretamente a vida e a forma de comunicação dos sujeitos. Com os avanços tecnológicos dos últimos anos, esta cada vez mais fácil se comunicar com pessoas que estejam separadas fisicamente, seja por uma distância razoável ou extremamente longe.

Foram criados diversos aparelhos e recursos tecnológicos, que permitem esse dialogo a distância e em tempo real, ou seja, estamos em uma era totalmente tecnológica, onde com apenas o apertar de um botão, podemos falar com outra pessoa a quilômetros de distância, dentre estes recursos, podemos citar o celular e o computador. Este último traz diversas ferramentas e opções de comunicação em tempo real, dentre eles o chat ou sala de bate-papo online, que está entre os recordes de bilheteria.

O chat ou sala de bate-papo é um gênero textual em rede, que permite a comunicação entre sujeitos de diferentes lugares e culturas. Vivemos em uma era em que a tecnologia se mostra cada vez mais avançada, trazendo inovações e mais facilidades para as pessoas se comunicarem, dentre outros recursos. Segundo Tardelli 2007:

O chat é aqui concebido como um gênero que se constitui recentemente dentro do contexto da internet. O termo chat é, de forma geral, usado para referir-se ao instrumento de sistema de rede que permite uma forma de comunicação sincrônica entre os participantes [...] como todo gênero, ele apresenta elementos que o caracterizam. Assim, chats com diferentes finalidades que podemos encontrar diversos provedores (conhecer pessoas na internet, interagir com algum artista, debater assuntos controversos) possuem algumas regularidades, ainda não bem definidos, como, por exemplo o uso de sinais gráficos para expressão de emoções (TARDELLI, 2007, p. 88)

Existem chats com os mais variados temas e objetivos. Com tudo é importante salientar que, o uso do chat, requer algumas regras e características, isso varia de acordo os objetivos pretendidos com tal ferramenta, pois, cada grupo possui suas

especificidades, (falar sobre moda, sobre cabelo, jogos, educação...) e para que a interação ocorra de forma bem-sucedida, é necessário, que alguém monitore as discussões realizadas, para certificar se as mesmas esta dentro da proposta do grupo.

Características do chat educacional

O chat é um recurso tecnológico, utilizado como ferramenta para diversos fins, seu principal objetivo é promover a interação entre sujeito em tempo real. Pensando no chat como ferramenta educacional, o mesmo, pode contribuir para promover o diálogo e compartilha de conhecimentos entre indivíduos pertencentes a um grupo.

O chat caracteriza-se por uma página da web, que permite que o participante crie um perfil em determinado grupo de interesse e ali partilhe informações e conhecimento acerca do que está sendo discutido. O chat educacional, ou janela de discursões educacionais, deve seguir as mesmas características, porém, com um pouco mais de rigor e com objetivos claros a todos os participantes, bem organizado e monitorado por alguém que domine a área de discursão.

Em um chat educacional, os participantes do grupo podem compartilhar informações, trocar conhecimentos e promover discursões com colegas, professores e pessoas com interesses afins.

O processo de ensino da língua portuguesa via chat

Antes de tudo precisa-se ter uma ideia clara acerca do que é língua, como se da o processo de desenvolvimento desta língua e qual sua importância na interação social dos sujeitos. Assim também, é importante saber acerca do real sentido do ensino de português, o que de fato esta disciplina deve desenvolver em seus educandos.

Pensando no ensino tradicional da língua portuguesa, esta disciplina é vista como a disciplina da gramática, da nomenclatura das palavras e de textos longos. Mas, é necessário compreender, que, o ensino desta disciplina vai além destas abstrações, antes de qualquer coisa, é necessário desenvolver no educando o pensamento crítico, a formular ideias, a interpretar o mundo que o cerca. O que reforça Antunes 2009:

Um ensino de línguas que, em última instancia, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua

abstrata, sem sujeito e sem propósito, língua da lista de palavras e das frases soltas. (ANTUNES, 2009, p. 38).

O ensino de língua não se baseia apenas em ensinar o aluno a separar o sujeito do verbo, classificar e ordenar palavras soltas, e necessariamente o conhecimento da gramática, do léxico, mas não apenas isso, precisa-se pensar no educando como um todo é necessário formá-lo de forma que este seja capaz de atuar socialmente com eficácia, de ser sujeito de seu próprio conhecimento.

Um ensino que não promova o diálogo e a discussão em grupo, torna-se simplesmente inútil, pois, o educando é neste ponto de vista, é tido como um depósito de informações, que de nada tem valia, se estes não souberem interpretá-las no meio em que vivem. Sendo assim, Antunes 2009, vem dizendo que:

Os pontos da gramática ou do léxico não viriam à sala de aula simplesmente porque estão no programa nem viriam na ordem em que lá estão. Viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem comunicativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros, adequadamente e relevantemente. (ANTUNES, 2009, p. 39).

Pensando na língua como ferramenta de interação entre os sujeitos, não existe um padrão para a língua, pois, esta é um fenômeno social, uma prática de atuação interativa entre indivíduos, ou seja, a língua é heterogênea, variável, móvel e aberta, embora, exista uma norma padrão da língua escrita, não se pode definir entre falar certo e falar errado, pois cada língua expressa sua cultura, e características de seu grupo social. Sendo assim, Antunes 2009, completa o raciocínio ao dizer que:

A língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo [...]. Desta forma, todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais. (ANTUNES, 2009, p. 21).

Por se tratar de um ambiente, em que visa o ensino e aprendizagem, pode se recorrer aos participantes, que, usem a norma padrão da língua escrita. Como também pode estabelecer um limite para escrita (abreviaturas, símbolos...). O ensino da língua portuguesa via chat, se inicia, quando, possibilita aos participantes, diferentes formas de diálogo e construções textuais. Ainda é possível trabalhar várias outras esferas que envolvam a língua portuguesa, podendo ser criadas enquetes, fóruns de discussões, além destas possibilidades, o professor ou algum mediador, poderá disponibilizar um horário, para esta online, tirando dúvidas e orientando os participantes.

Apesar dos chats sociais espalhados pela rede, apresentarem objetivos diferentes, todos têm algo em comum, que é a produção da escrita através de um diálogo textual, o que torna esta ferramenta ainda mais possível, válida, e construtiva para o ensino da língua portuguesa informatizada. O que pode se aplicar uma metodologia apropriada para o ensino e aprendizagem.

Pontos positivos e negativos do chat educacional

Toda metodologia de ensino requer objetivos bem traçados, antes de aplicar qualquer proposta de ensino aos seus alunos, o professor deve traçar todos os pontos que envolvam o projeto, e de que forma isto ira repercutir na vida e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O sucesso ou fracasso da proposta a ser trabalhada depende exclusivamente de quem e de como ira mediá-la.

Com isto é valido destacar os principais pontos positivos e negativos que envolvem esta ferramenta de ensino. O sucesso do mesmo depende não só de um bom gerenciamento, mas também, de uma boa abordagem metodológica e da relação existente entre os mediadores e participantes do grupo.

Essa nova realidade cria e exige uma postura do professor ou mediador do grupo, o qual terá o papel de mediar o conhecimento e as informações partilhadas, de forma a manter as discussões alinhadas aos objetivos. Partindo desta visão, analisaremos algumas situações práticas, trazidas por Tardelli (2007), mostrando uma situação entre professor e aluno no uso do chat educacional, no qual a professora responsável pela mediação entre os alunos, não está totalmente ciente acerca dos objetivos do grupo.

(1) “Professora: Em relação aos chats, as orientações foram mais de ordem técnica, do que de qualquer outra coisa. [...] Não me lembro

de outras instruções mais específicas, nem mesmo se alguma vez alguém me disse qual era o objetivo dos chats. É lógico que me ficava meio implícito que era para discutir com os alunos os conteúdos que foram dados”. (TARDELLI, 2007, P. 91).

Podemos perceber através deste exemplo, que a professora responsável por mediar os alunos via chat, não possuía nenhuma instrução em relação ao que seria abordado e repassado aos alunos, nem acerca do objetivo geral do chat. Ela estava completamente descontextualizada em relação ao assunto, onde apenas lhe foi repassada algumas informações técnicas, partida da coordenação do chat. Isso traz sérios riscos para o processo de aprendizagem dos alunos, pois estes acabam por ficarem dispersos as discussões, e desestimulados diante do despreparo do professor. Analisemos outra parte deste dialogo, entre a professora e uma aluna.

- (2) Aluna 1: “A, gostaria que você falasse sobre gêneros primários e gêneros secundários”.
- (3) Professora: “É, pelo seu jeito, você está querendo que eu dê uma grande aula aqui no chat! Posso fazer isso, mas acho que posso também mandar materiais mais completos para vocês. O que acha”? (TARDELLI, 2007, p. 92).

Vemos ainda que a aluna se atribui ao papel de telespectadora e atribui à professora, o papel de gerenciadora da discursão, semelhante aos papéis tradicionais desempenhados na sala de aula. Outro exemplo em que mostra claramente que a professora não tem domínio do que será abordado no chat, como também que sua metodologia esta um tanto que sem foco. Neste processo de ensino e aprendizagem via chat, tanto o professor quanto os alunos devem está ciente se seus papéis na busca pelo conhecimento, para que haja uma troca de conhecimento, e não uma reprodução do que ocorre na sala de aula.

- (10) Monitora: “Confirmei a presença das 6 alunas”.
- (11) Professora: “NOSSAAA!!! Que sucesso de bilheteria! Espero não enlouquecer com seis ao mesmo tempo. Vou tentar agir diferente, passando a bola pra todo mundo, inclusive para você”. (TARDELLI,

2007, p. 93).

Com os exemplos acima podemos ter uma previa acerca do que foi discutido ao longo deste trabalho, o quanto a falta de preparo e de metodologia por parte do professor pode afeta a dinâmica da proposta. Observamos que a professora citada nos exemplos não tinha preparo para a discursão via chat, nem possuía nenhuma metodologia estrutura para mediar as discursões em grupo. Para que o chat alcance êxito, é necessário que tanto o professor quanto os alunos, assumam seus papeis, e construam uma relação dinâmica, onde todos interajam juntos na busca pelo conhecimento. Não basta apenas criar o chat, é necessário um bom monitoramento, preparo e seleção de materiais com o intuito de manter vivo o diálogo e a interação do grupo.

Considerações finais

Ensinar é um desafio para o professor, pois requer preparo, autodisciplina, além do mais, ensinar não é apenas repassar conhecimentos padronizados, é preparar o indivíduo para o futuro para a vida, em quanto ensina o professor se torna exemplo para seus alunos, o que fala, o que ensina como ensina isso ira afeta diretamente a vida de seus alunos.

Por outro lado, um ensino tradicional que não muda de face, não traz inovações e não procura conectar o aluno frente às mudanças sociais que ocorrem em nossa sociedade, acaba por se tornar um conhecimento inútil, que ao invés de formar seres pensantes, está apenas acumulando informações, tornando os cada vez mais alienados.

Tanto a escola como o professor têm por obrigação está em constante dialogo e busca por novas metodologias de ensino que contribuam para o ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, além de buscar sempre colocar o aluno ciente das transformações sociais que vem ocorrendo, e leva-lo a questionar e interpretar essas mudanças, formar um ser pensante, que seja capaz de participar de forma efetiva nas decisões sociais de seu grupo.

Buscar trazer discursões que estimulem os alunos a refletirem, pois, por muitas vezes, os alunos saem da sala de aula sem saber discutir criticamente, sem saber se posicionar socialmente, pois, foi vítima de um ensino tradicional e padronizado, onde não lhe foi dada oportunidades de expressão, nem meios para tal.

O uso do chat educacional no processo de ensino e aprendizagem da língua

portuguesa contribui para que o aluno pense nesta disciplina de uma forma diferente da que é tradicional trabalhada na sala de aula, que ele sinta essa língua como sistemática e variável, que nunca para e está em constante uso, não como uma língua padronizada e cheia de regras como em geral ela é ensinada, mas uma língua como identidade, cheia de significados e com um longo processo histórico.

Este gênero permite a propagação da língua, diria que se trata de um sistema de ensino que ultrapassa o ensino tradicional da sala de aula, pois promove o diálogo e a produção textual de uma forma dinâmica, prazerosa e satisfatória para os alunos, em um ambiente novo, motivador e desafiador, o que o torna interessante para diversas pesquisas dentro da área da educação.

A busca pelo saber deve ser algo constante, pois ao passo que a sociedade avança, novos desafios, possibilidades e necessidades surgem e com isso a escola deve estar atualizada, buscando acompanhar este processo de mudança, a fim de promover um ensino com mais qualidade, e buscando atender as novas necessidades advindas dessas mudanças. Nesta busca pelo saber e construção qualitativa do ser social, os pesquisadores da área educacional, estão sempre reestruturando e reformulando suas pesquisas e teorias, a fim de desenvolver novas ferramentas construtivas para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. De acordo Nogueira :

A escola deve estar constantemente aberta as novas possibilidades, possuindo uma visão crítica, de como esta ferramenta pode facilitar e agregar uma nova face a pratica educacional em sala de aula. Contribuindo dessa forma para a formação de um cidadão mais crítico e reflexivo. Nesta perspectiva, o novo paradigma educacional deve ser entendido como contribuição na busca de uma pratica pedagógica autônoma, além de pode ser uma solução para os problemas crônicos do processo educacional brasileiro. Para a construção dessa pedagogia autônoma, o professor deve criar situações- problemas para serem exploradas e resolvidas, ou seja, gerar desafios como estratégias motivacionais para os alunos. (NOGUEIRA s.d)

O chat educacional se caracteriza como uma ferramenta de ensino válida e construtiva, que podem trazer inúmeros benefícios para área educacional, não só em relação ao ensino da língua portuguesa, mas em qualquer outra área do conhecimento.

O chat educacional se torna um desafio para o professor, pois, ele ultrapassa a

sala de aula, onde o professor deixa de ser apenas um repassador de informações, para ser mediador de um conhecimento em rede, novos recursos devem ser adquiridos, o que vai mexer com a metodologia do professor, e requer uma didática mais aplicada.

Nem sempre, os professores tem facilidade com manuseio de equipamentos eletrônicos, ao passo que a escola aposta nesta ferramenta, para ajudar no processo de ensino e aprendizagem da unidade, seria viável um treinamento aos professores, ou/e a quem irá trabalhar neste projeto.

A meu ver, esta ferramenta se torna viável, uma vez que, estamos em uma era onde a tecnológica se tornou o centro de tudo, em que envolve todas as gerações, é algo desafiador e inovador para a própria escola e o professor, é colocar o ensino formal mais próximos possíveis da realidade do dia a dia do aluno. E ao trabalhar o ensino de língua portuguesa através desta ferramenta, traz uma nova face sobre esta disciplina, quebrando com sua tradicionalidade, e principalmente, exercitando o aluno a ser produtor do seu próprio conhecimento, a ter uma nova visão sobre língua.

Além disso, para que a busca pelo conhecimento se torne algo construtivo e gere resultados satisfatórios, tanto o professor quanto o aluno devem se envolver de forma efetiva neste processo.

Referências

ANTUNES, I. **Lingua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo. Ed. Parábola, 2009.

ANTUNES, I. Lingua, texto e ensino: outra escola possível. **In: Lingua e cidadania: repercussões para o ensino**. São Paulo. Ed. Parábola, 2009.

NOGUEIRA, V. S. **“O uso pedagógico do chat”** encontrado em <Brasil escola. Com> acesso em: 26 de abril de 2016.

TARDELLI, L.S.A. Gêneros textuais e ensino. In: **“chat educacional: o professor diante desse gênero emergente”**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

REGIME DE COLABORAÇÃO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

Suely Bahia Alves⁵⁰

Resumo

O texto discute as relações estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC, com os entes federados, na política implementada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em especial das estratégias legais propostas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR, como estratégias de imprimir uma nova proposta ao regime de colaboração.

Palavras-chave: PAR, regime de colaboração e descentralização.

Abstract

The text discusses the relationships established by the Ministry of Education - MEC , with the federated entities , the policy implemented by the Education Development Plan - PDE , particularly legal strategies proposed by the Target Plan All for Education Commitment and Articulated Action Plan - PAR , as strategies to print a new proposal to the collaborative .

Keywords: PAR, collaborative and decentralization.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar o regime de colaboração em um contexto de descentralização das ações da União a partir do PDE. Para compreender o regime de colaboração teremos como referência o Plano de Ações Articuladas - PAR, por se constituir em um programa estratégico do PDE, utilizado como critério para cumprimento das funções supletivas e redistributivas da União, aos estados e municípios, de forma a garantir a equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade do ensino.

⁵⁰ Mestra em Política e Gestão Educacional pela FAGED/UFBA, Coordenadora Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Teixeira de Freitas/BA, Coordenadora do Setor Programas e Ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas/BA

Regime de colaboração e descentralização

A constituição de 1988 referendou na área da educação, o regime federativo, fundamentado em um regime de colaboração. Segundo Art. 18, organização político-administrativa da república Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição. Posteriormente, no Art. 211 a distribuição de competência é clarificada como:

Art. 211. A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Parágrafo 1º. A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria de educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 2004).

Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 traz várias sinalizações a respeito do regime de colaboração, ora numa perspectiva de tríplice responsabilidade, ora apontando para articulações mais diretas entre a esfera estadual e a municipal. O artigo quinto indica o acesso à educação como responsabilidade do Estado e do Município, lembrando que, neste aspecto, cabe à União procedimentos de assistência.

Para cumprir as responsabilidades legais, cada ente federado deverá exercitar suas atribuições com autonomia e em regime de colaboração. Como repartição de competências Cury reconhece a importância da autonomia e participação dos entes federados:

A constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos caminhos de participação social, com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão (CURY, 2006).

Essa federação descentralizou o poder, onde os municípios tornam-se esferas relativamente autônomas, nos moldes que a lei determina. Como consequência, os municípios ganharam poder de se organizar, desde que submetidos aos princípios constitucionais (FERREIRA FILHO, 1990, p. 48-49). No entanto, para cumprir as responsabilidades próprias que a Constituição lhes confere, cada ente federado desenvolve suas atividades com autonomia, mas em regime de colaboração, na totalidade de Nação (BORGNON, 2009).

Outra contribuição importante sobre a política de descentralização proposta por um Estado Federado é feita por Rui Brito. O autor enfoca que a grande diversidade regional, econômica, social e cultural do país, acrescida com a ausência de uma definição de responsabilidades, podem dificultar a articulação e definição das competências entre as esferas subnacionais. O autor enfatiza que o que está em jogo, não é mais a disjuntiva descentralização e centralização, mas a definição de qual descentralização e, principalmente para que descentralizar.

Trata-se de como organizar mais descentralizadamente uma Federação assentada sobre tão profundas disparidades regionais mantendo, contudo, a sua articulação, a sua sinergia econômica, social e cultural que é, em última instância, a sua razão de existir. Embora descentralizada, a nossa Federação ainda não possui um novo perfil e *modus operandi* definidos, persistindo diversas lacunas ou vazios nas fronteiras das divisões de competências entre as três esferas de governo (BRITTO, 1995).

Continuando com a ideia do autor, a descentralização passou a fazer parte da agenda política como uma forma de resolver os males de um Estado inoperante (BRITO, 1995). De forma complementar, segundo Almeida (2001), a descentralização intergovernamental pode ocorrer por meio da transferência da capacidade fiscal e de poder de decisão na implementação de políticas aos estados e municípios ou, mediante a transferência aos estados e municípios da responsabilidade pela implementação ou gestão de políticas definidas no nível federal.

No entanto, as questões federativas no Brasil, que marcam a formulação de implementação de programas sociais, que contemplam a distribuição de renda, não o fazem de maneira organizada e articulada, de forma a garantir a equidade de oportunidades. A mesma envolve uma teia complexa de relações – por vezes, mais de um governo executa a mesma função, em algumas regiões ou períodos de tempo; por vezes um governo cuida de competências de outra esfera; por vezes há ausência de

governo e escassez de gastos (AFONSO apud CAMINI, 2009).

Assim, reforçamos o pensamento de Carvalho, onde enfoca:

[...] que o regime de colaboração materializa-se na educação, na forma de ações complementares, suplementares, supletivas, seguindo o princípio da subsidiariedade, o que nos leva a ponderar que aí estaria contemplado o sentido de regime de colaboração. (CARVALHO, 2010).

Essas regras pressupõem a adoção de mecanismos descentralizadores, especialmente em países de grande dimensão territorial e diversidade como o Brasil. Historicamente, no entanto, verifica-se, em nossa Federação, uma alternância entre períodos de maior centralização ou descentralização político-administrativa. Apesar desses movimentos distintos quanto à concentração do poder, culturalmente predomina a tendência centralizadora na política brasileira (ALMEIDA, 2001; ARRETCHE, 2005; CURY, 2006). Além disso, no contexto da gestão da educação, não há suficiente clareza por parte dos próprios gestores sobre o ordenamento constitucional, legal e institucional que baliza a distribuição de competências e responsabilidades entre as três instâncias federativas. Entende-se que os entes federados não sejam independentes uns dos outros, nem os Estados em relação à União, nem os Municípios em relação aos Estados e à própria União; têm, sim, relação de interdependência e essa não pode ser entendida como subordinação.

Dessa forma, o regime de colaboração proposto pelas políticas públicas educacionais em um contexto de descentralização, a União deve assumir o papel de coordenadora e articuladora com os entes federados, propondo novas formas de ações supletivas e redistributivas, de forma a atender as especificidades de um país com grandes clivagens sociais, econômicas e culturais, de forma a garantir e atender a função equalizadora de oportunidades.

O PAR e o regime de colaboração

Para aprofundar a discussão sobre o regime de colaboração é importante analisar as atuais propostas presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007 pelo Governo Federal, objetivando estabelecer uma nova relação entre os entes governamentais, revendo, inclusive o papel da União e dos entes federados no regime de colaboração.

O referido plano considera o regime de colaboração um imperativo inexorável,

Regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Esta simples divisão de tarefas, se articulada em grandes eixos (educação básica, superior, profissional e continuada), com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social, pode pôr em marcha um avanço perceptível e sólido”. (PDE, 2008, p. 10 –11).

Dessa firma, o PDE propõe um papel atuante da União na direção de superar a “fragmentação da educação”, e auxiliar os municípios com mais baixos IDEB, de forma a imprimir uma nova dinâmica ao regime de colaboração. Para tanto, a vinculação das transferências de recursos federais e apoio técnico da União, ficou condicionada à adesão voluntária dos Estados e Municípios ao Termo de Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas –PAR.

O fundamento legal utilizado pela União, para garantir a execução das ações propostas pelo PDE, é encontrado no decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Assim, no Capítulo I, do Plano De Metas Compromisso Todos Pela Educação, art. I clarifica o Compromisso como:

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL,2007).

No artigo segundo, define a competência da União com o Compromisso.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, *quando couber*, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes. (BRASIL, 2007,

grifo acrescentado).

Com isso, observa-se que o Decreto, define do papel da União no Compromisso, no momento em que deixa explícita às diretrizes que podem permitir a operacionalização do regime de colaboração entre Estados e Municípios na melhoria da qualidade da educação básica. Posteriormente, no Capítulo IV do Decreto, “Da Assistência Técnica e Financeira Da União, a participação da União fica mais clara:

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União (BRASIL, 2007).

Quanto à ação supletiva e redistributiva, o Decreto parece avançar, no sentido de estabelecer um plano de ação, na tentativa de organizar a distribuição de apoio técnico e financeiro da União aos municípios, mediante a elaboração do PAR, seguindo os seguintes critérios:

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada convenente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto (BRASIL,2007).

Dessa forma, a adesão ao Compromisso, passa a ser o pré-requisito para os municípios receberem apoio técnico e financeiro da União. Para tal, o Plano de Metas foi transformado um Termo de Compromisso, onde posteriormente foi assinado pelos

gestores municipais e estaduais, onde se comprometeram pela realização das diretrizes. Assim, esse compromisso evidencia o poder da União no que concerne a indução de políticas públicas educacionais para as instâncias subnacionais, no momento em que “voluntariamente” recebe o consentimento e comprometimento legal dos entes federados para elaboração e implementação do plano.

Vale a pena enfatizar, que as ações concernentes à forma como o plano será executado e coordenado em regime de colaboração não é evidenciado no decreto. Essas, por sua vez, são retratadas de forma superficial nos documentos de orientação para elaboração do PAR, o qual destaca a União e os municípios, com suas respectivas competências:

- **executadas pelo município:** quando a secretaria municipal de educação é a responsável pela implementação da subação, sem a participação do MEC;
- **assistência técnica do MEC:** quando o MEC se compromete a oferecer um apoio técnico para a realização da subação, seja disponibilizando recursos materiais, seja disponibilizando vagas para formação;
- **assistência financeira do MEC:** quando o Ministério transfere recursos financeiros para que a secretaria. (BRASIL 2009).

A partir da análise de cada plano, gera-se um Termo de Cooperação Técnica a ser firmado entre o MEC e o município, onde estão estabelecidos os programas que serão implementados com assistência técnica ou financeira da União. Dessa forma, os municípios ficam responsáveis pela organização e articulação do PAR, com prazos e metas pré-definidas pelo governo federal, sendo suas ações monitoradas pelas instâncias que segundo LDB, deveriam coordenar e acompanhar as políticas públicas educacionais, garantindo a liberdade na organização dos sistemas educacionais,

O título IV da LDB, denominado “Da Organização da Educação Nacional”, parágrafo primeiro, atribui a União a prerrogativa de coordenar a política Nacional de Educação, articular os diferentes níveis e sistemas e exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às instâncias educacionais e garantindo, que os sistemas de ensino terão liberdade de organização (BRASIL, 1996).

Essa realidade demonstra as limitações das competências na organização federativa na educação, considerando que o efetivo federalismo é muito mais do que a

simples descentralização da execução, pois implica também a desconcentração de poder, ou seja, atribuição de autonomia legislativa e decisória e não só na delegação de tarefas (NEUBAUER; CRUZ 1995).

Nesse sentido, concordando com as ideias de Luce e Farenzena (2007) quando afirmam que o “regime de colaboração é um princípio relacional constituinte do complexo federativo, que deve garantir o direito dos cidadãos à educação e os interesses da sociedade nessa matéria, a saber, o projeto nacional de educação”. Contudo pesquisas demonstram que os preceitos constitucionais não foram regulamentados e a sua operacionalização tem sido uma reivindicação constante dos entes federados com menor influência e maior responsabilidade na oferta educacional, ou seja, é uma demanda reprimida da municipalidade brasileira.

Contudo, se o regime de colaboração é um dos pilares que sustentam o PDE- o que propõe em uma perspectiva sistêmica, dar consequência ao regime de colaboração segundo a lógica do arranjo educativo local, regional ou nacional - de forma articulada, o mesmo não garante a articulação entre as esferas, tendo em vista que o instrumento que executará as diretrizes propostas pelo PDE, não garante a colaboração entre as esferas de forma articulada e participativa.

Nessa perspectiva, o PAR não é fruto de uma pactuação entre os entes federados. O mesmo foi fruto de decisões políticas unilaterais realizadas pelo MEC, transferido para estados e municípios, com propostas de planejamento já pré-estabelecidas pelas instâncias centrais. Dessa forma - mesmo tendo o consentimento legal dos governados, por meio do Termo de Compromisso - o mesmo pode se constituir em um instrumento técnico, servindo para executar e equalizar as formas de distribuição dos programas e recursos da União.

Com base nas opiniões e estudos de Marta Arretche (2002), o qual sinaliza que no Brasil, as políticas sociais não estão no centro da legitimação política dos governos, “a desconcentração das políticas ocorreu quando o governo federal reuniu condições institucionais para formular e implementar programa de transferências de atribuições para os governos locais” (ARRETCHE, 2002). Dessa forma, podemos sinalizar que o PAR pode se constituir em um instrumento de planejamento técnico utilizado pela União para universalizar as ações da união, bem como, garantir maior organicidade no processo de equalização de programas e recursos da União.

Enfim, se considerarmos que o PAR se constitui em um programa que organiza a distribuição dos programas ofertados pelo MEC, que de certa forma concretiza a ação

supletiva e redistributiva da União aos entes federados, podemos concluir que se trata de uma forma estratégica e legal de exercitar o regime de colaboração. Esse programa é um exemplo típico que a União assume a característica supletiva de transferências de recursos, demonstrando que o regime de colaboração as propostas de descentralização ainda são marcadas por ações de domínio e controle, evidenciadas no processo de monitoramento das ações executadas no nível local, através do Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação – SIMEC⁵¹.

Assim, essa proposta de descentralização das ações da União, por meio do PAR, pode ser configurar em uma “descentralização convergente” (LUCE; FARENZENA, 2007), considerando que as ações do MEC e do ente que adere ao Compromisso se agregam em torno de diretrizes estabelecidas centralmente, o que requer maior responsabilidade por parte dos municípios.

Conclusão

Certamente temos um vasto caminho a ser conquistado no que tange ao tão sonhado regime de colaboração dos entes federados. Não é preciso apenas descentralizar ações e programas aos entes subnacionais para garantir de fato a colaboração.

A União como coordenadora da educação nacional deve buscar caminhos e alternativas que garantam uma maior participação dos entes federados na gestão das políticas públicas educacionais. Para tanto, é necessário uma melhor e articulação da educação brasileira, de forma a promover uma maior participação dos entes federados - em especial estados e municípios - do processo de gestão das políticas educacionais, desde a sua concepção até a sua implementação.

Nessa direção, o PAR se constitui como um instrumento de apoio à gestão que de certa forma contribui para uma melhor distribuição de recursos e programas do MEC. Contudo, a colaboração dos entes federados desde a sua concepção, elaboração e implementação se dá de forma isolada e fragmentada, com poucos espaços para de fato um trabalho colaborativo.

⁵¹ Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação.

Referências

BRASIL. Lei Federal n. 9394/96.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. MEC/INEP. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

_____. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, 24 de abril de 2007.

_____. **Orientações Gerais para Elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)** dos Municípios. Brasília, 2009.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo, Democracia e Governo no Brasil: ideias, hipóteses e evidências. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo, v. 51, p. 13-34, 2001.

ARRETCHE, Marta. Quem taxa e quem gasta: a barganha federativa na federação brasileira. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 2005.

BORDGNON, Genuíno. *Gestão da Educação no Município*. São Paulo: EDL, 2009.

BRITTO, Rui de Álvares Affonso. **A federação no Brasil**: impasses e perspectivas. Ensaios selecionados. In AFFONSO, R. B. A. (Org) *A Federação em perspectiva*. São Paulo: Fundap, 1995.

CAMINI, Lúcia. **A Relação do MEC com os Entes Federados na implantação do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: tensões e tendências**. In Intercâmbio Federalismo e Políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Curitiba, 2010. Digitado.

CARVALHO, de Áurea Costa. **O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da educação no Brasil**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, p. 1-208, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Federalismo político e educacional**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Liber

Livro, 2006.

NEUBAUER, Rose da Silva; CRUZ Neide. **Política educacional**: redefinição de competências e novos modelos de gestão. Descentralização e políticas Sociais. *In* AFFONSO, R. B. A. (Org) A Federação em perspectiva. São Paulo: Fundap, 1995.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. **O regime de colaboração intergovenamental**. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) /Mariângela Graciano (coordenadora). São Paulo: Ação Educativa, v.4, 2007.

Normas de submissão

1. O Periódico de Divulgação Científica – REVISTA ACADÊMICA GUETO - aceita artigos originais, notas de leitura e resenhas bibliográficas. A colaboração deverá ser matéria de pesquisa específica nas áreas de Educação, Inclusão, Cultura Corporal e afins e ser inédita. Poderá ser redigida numa das seguintes línguas: português, espanhol, francês ou inglês. Não serão apreciados os trabalhos que não estiverem de acordo com as normas a seguir especificadas.

2. No caso de artigo, o mesmo deverá ter a autoria de, no máximo, 03 autores, sendo, para alunos de graduação, um deles orientador, e apresentar logo abaixo do nome do(s) autor(es) (deixando um enter de espaço) um resumo de, no máximo 250 palavras, em português e em inglês, obrigatoriamente.

3. Deve-se indicar, após ambos os resumos, 03 (três) palavras-chave, em português e em inglês, que descrevam a essência do assunto tratado, visando indexação.

4. O trabalho deve ter a extensão mínima de 10 (dez) páginas (cerca de 3.400 palavras) e máxima de 20 (vinte) (cerca de 7.000 palavras) e e entrelinha com espaço um e meio.

5. As indicações bibliográficas das citações deverão ser colocadas em notas de rodapé, de acordo com as normas de referência bibliográfica, ou indicadas no corpo do artigo como sugerido: sobrenome do autor e, entre parênteses, data identificadora da edição da obra seguida de vírgula e número da página, se for o caso.

6. A bibliografia deverá constar ao final do texto, apresentar apenas as referências de obras mencionadas no trabalho e seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT.

a. Para livros, deverá ter o seguinte formato:

SOBRENOME DO AUTOR, nome do autor. Título do livro. Local de publicação: nome da editora, data da publicação (incluir, entre o título do livro e o local de publicação, o número da edição, quando não for a primeira, usando para tanto o formato: número da edição em algarismo arábico. ed.).

b. Para artigos publicados em periódicos, deverá ter o seguinte formato:

SOBRENOME DO AUTOR, nome do autor. Título do artigo. Nome do periódico, série do periódico, local de publicação, v. volume do periódico, p. intervalo de páginas em que está contido o artigo, data.

7. O trabalho deverá ser gravado no programa Word (qualquer versão), tendo o nome do autor como nome do arquivo.
8. As resenhas devem ter como objeto obras recentes (publicadas nos dois últimos anos) e devem apresentar como título a referência bibliográfica da obra resenhada, mencionando-se inclusive o número de páginas. O texto crítico deve manter-se no limite máximo de 3 (três) páginas.
9. O arquivo deve ser enviado para o editor – jeanadriano@ufrb.edu.br e revistagueto@gmail.com;
10. O Conselho Editorial reserva-se o direito de recusar os trabalhos que não atendam rigorosamente às normas explicitadas acima.
11. Os critérios norteadores para aceitação dos trabalhos pelo Conselho da REVISTA GUETO são, fundamentalmente, a relevância científica, a originalidade e a clareza dos textos apresentados.

CONFIGURAÇÕES GERAIS:

- a. Título do Trabalho: Times New Roman 16, Negrito, centralizado e em caixa alta.
- b. Nome do Autor: logo abaixo no título, times New Roman 11, negrito, recuo à direita.
- c. As seções do artigo podem ou não ser numeradas. Os títulos das seções devem estar em negrito e apenas com a primeira letra maiúscula. Assim como todo o restante do texto, os títulos das seções e subseções devem estar em fonte Times New Roman e com o espaçamento 1,5 entre linhas.
- d. Os parágrafos devem ter um recuo de 1, 27 cm. Pode-se conseguir esse recuo apertando a tecla <TAB>. O texto deve estar em fonte 12, Times New Roman, e as partes em destaque devem estar em itálico. Evite usar o negrito ou sublinhado.
- e. O corpo do texto deve estar sempre justificado (com alinhamento à

direita e esquerda das margens), as páginas não devem estar numeradas e o formato das margens é o seguinte: papel Letter, margens superior e inferior: 3 cm; margens esquerda e direita: 2,5 cm.

- f.** O título das subseções, assim como os títulos das seções, fica bem à esquerda, sem a necessidade de recuo. Ele segue os mesmos padrões dos títulos de seção (devem estar em negrito e apenas com a primeira letra maiúscula). Entre o texto anterior e o subtítulo, deve ser deixado o espaço de 01 linha. Da mesma maneira, deve-se deixar 01 linha em branco entre o título da seção ou (subseção) e o texto que o segue.

PS: Os artigos enviados sem a devida normatização, receberão email indicando o reenvio do trabalho no prazo máximo de 72h, a ausência de envio do trabalho corrigido ou envio de trabalho inalterado, nos quesitos solicitados, inviabilizarão a submissão.

A Revista Acadêmica **GUETO** é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, publicação com periodicidade semestral, contando, portanto, com 2 números por ano.

A GUETO publica documentos como: artigos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, todos inéditos, em qualquer língua e tendo como temas que assuntos que contribuam para o desenvolvimento do debate educacional, bem como para a divulgação do conhecimento produzido na área, considerando as perspectivas da Inclusão e Cultura Corporal.

A **Revista GUETO** é voltada para professores, discentes e pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento, abordando problemáticas ligadas a campos de conhecimentos tais como: Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Saúde, dentre outras.

www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/

