

II COLETÂNEA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E AGRÁRIAS

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO ÂMBITO DO CCHSA: PILARES SOBRE A RESPONSABILIDADE SOCIAL

VOLUME – EDUCAÇÃO

Vivian Galdino de Andrade
Catarina de Medeiros Bandeira
(Organizadoras)



EXPERIÊNCIAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO ÂMBITO DO CCHSA: PILARES SOBRE A RESPONSABILIDADE SOCIAL

VOLUME — EDUCAÇÃO





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor
Vice-Reitora

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



EDITORA UFPB

Diretor
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

Natanael Antônio dos Santos
Sâmella Arruda
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



Vivian Galdino de Andrade
Catarina de Medeiros Bandeira
(Organizadoras)

II COLETÂNEA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E AGRÁRIAS

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
NO ÂMBITO DO CCHSA: PILARES SOBRE A
RESPONSABILIDADE SOCIAL**

VOLUME - EDUCAÇÃO

Editora UFPB
João Pessoa
2021

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Projeto Gráfico Editora UFPB
Diagramação e Projeto de Capa Ana Gabriella Carvalho
Revisão Gráfica Alice Brito

Catálogo na Fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E96 Experiências de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do CCHSA : pilares sobre a responsabilidade social [recurso eletrônico] / Vivian Galdino de Andrade, Catarina de Medeiros Bandeira (organizadoras). - João Pessoa : Editora UFPB, 2021.
v.2

Recurso digital (3,4 MB)

Formato: PDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

E-book

Temática do volume: Educação

ISBN 978-65-991689-4-9

1. Educação. 2. Evasão escolar. 3. Prática docente. 4. Estágio pedagógico. I. Andrade, Vivian Galdino de. II. Bandeira, Catarina de Medeiros. III. Título.

UFPB/BC

CDU 37

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/ UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I,
Prédio da editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

**CAPÍTULO 1
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL
COMO INSTRUMENTO PARA MITIGAÇÃO
DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E
PROFISSIONAL 16**

Alex da Silva Barbosa

João Aranha de Albuquerque Júnior

Fabiana dos Anjos Barbosa

João Henrique Constantino Sales Silva

**CAPÍTULO 2
“VOZES-MULHERES”: DIÁLOGOS
COM MULHERES QUILOMBOLAS 29**

Amanda Christinne Nascimento Marques

Maria José da Silva

Katarine da Silva Santana

**CAPÍTULO 3
DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE CIÊNCIAS EM
TURMAS MULTISSERIADAS: UM ESTUDO DE
CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL SANTO EXPEDITO 41**

Catarina de Medeiros Bandeira

Larissa Deocleciano Constantino

Lucas Borchardt Bandeira

Aline Bernardo da Silva

Cláudia Bene Batista da Silva

CAPÍTULO 4
LEITURA E INTERCULTURALIDADE:
REFLEXÕES SOBRE O PROJETO LER:
COMPREENDER O MUNDO NUMA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL 51

Elisabete Borges Agra

Allyson Raonne Soares do Nascimento

CAPÍTULO 5
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO
DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA
CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DOS
DIREITOS HUMANOS 70

Fabrcia Sousa Montenegro

Efigênia Maria Dias Costa

Bruna Emanuela Miranda da Silva

Rosineide de Lima Santos

Thaís Lane Cruz Anieri

CAPÍTULO 6
O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO MEIO
PARA PRODUÇÃO DE SENTIDO 83

Gabriel de Medeiros Lima

Jéssica Kathyllen Paz dos Santos

José Gustavo Vieira da Silva

CAPÍTULO 7
A EXPERIÊNCIA BRINCANTE NA
CRIAÇÃO DO BRINQUEDO E O
ESPAÇO PEDAGÓGICO COMO
POTENCIALIZADOR DA EXPERIÊNCIA 92

Jalmira Linhares Damasceno

Miguel José Santos de Barros

Ângela Silva dos Santos

Maria José de Queiroz

CAPÍTULO 8
HÁ LUGAR PARA AS DIVERSIDADES
NA ESCOLA? IMPRESSÕES DE
EDUCADORAS/ES DO CAVN 101

Josineide da Silva Bezerra

CAPÍTULO 9
AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS CAMPO:
POSSIBILIDADES E FORTALECIMENTO DE
SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 113

Luciléa Texeira Lins

Luana Ferreira Domiciano

CAPÍTULO 10
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
VIVÊNCIAS EXTENSIONISTAS 126

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

Silvânia Lúcia de Araújo Silva

Márcia Regina Farias da Silva

Isac da Silva Alves

CAPÍTULO 11
CONVERSA DE MULHER: DIÁLOGOS
SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO EM
BANANEIRAS/PB 137

Rita Cristiana Barbosa

Gilmana Livia Clementino Pereira De Azevedo

Iris Dayane Guedes Lira

Camila Duarte de Oliveira

CAPÍTULO 12
ENTRE O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA,
A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES
COLABORADORES 150

Silvânia Lúcia de Araújo Silva

Luana Cunha de Lira

CAPÍTULO 13
RASTREANDO OS LUGARES DE MEMÓRIA
E SOCIABILIDADE NO MUNICÍPIO DE
SOLÂNEA/PB 160

Vivian Galdino de Andrade

Aline Ferreira da Silva

Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 175

APRESENTAÇÃO

Esta Coletânea, intitulada como “Experiências de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do CCHSA: pilares sobre a responsabilidade social”, é fruto das experiências vivenciadas nos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por docentes, discentes e técnicos administrativos no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA/UFPB. Neste volume, a temática da “Educação” é o eixo que aglutina os treze capítulos que o compõe.

Em seu segundo formato, esta produção surge após a publicação da I Coletânea produzida pelo CCHSA em 2019 que, em dois volumes¹, apresentou uma amostra dos trabalhos realizados na instituição durante os anos de 2016 a 2018. Nesta II Coletânea, apresentamos o relato de trabalhos diversos, em sua grande maioria frutos dos desdobramentos de pesquisas e projetos de extensão do ano de 2019 e início de 2020.

Situado em Bananeiras, o Campus III está localizado entre esta cidade e o município de Solânea / PB. Carrega em si uma história longa, vinculada a formação de jovens no Patronato Agrícola Vidal de Negreiros

1 Volume 1: “Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: práticas educativas e contextualizadas” (2019). Volume 2: “Interfaces com a pesquisa: questões agrícolas, ambientais e zootécnicas”.

(CAVN)². Permeado em todas as suas atividades pela perspectiva da responsabilidade social, o Centro foi criado em meados de 1976, sendo denominado - à época - como Centro de Formação de Tecnólogos (CFT). Apenas em 2008 recebeu a sua atual configuração, agora como CCHSA.

O Campus III da UFPB³ é um espaço de formação para o Ensino Médio, para a Educação Profissional (Habilitação em Agropecuária, Agroindústria, Aquicultura e Nutrição) e para o ensino de Graduação (em Ciências Agrárias, Bacharelado em Agroindústria, Agroecologia, Pedagogia e Administração). Tem uma identidade acadêmica intensamente voltada ao que é agrário. Atualmente, também conta com os Programas de Pós-Graduação em Ciências Agrárias (Agroecologia – PPGCAG) e em Tecnologia Agroalimentar (PPGTA).

Constituído pelos Departamentos de Ciências Básicas e Sociais (DCBS), Agropecuária (DAP), Ciências Sociais Aplicadas (DCSA), Educação (DE), Ciência Animal (DCA), Agricultura (DA) e Gestão e Tecnologia Agroindustrial (DGTA), suas divisões administrativas apontam para os focos de trabalho que são desenvolvidos no Centro, temáticas representadas nos capítulos que se seguem.

-
- 2 Criado oficialmente pelo Decreto Nº 14.118 de 29 de março de 1920. Já no ano de 1934 o Patronato recebe o nome de “Aprendizado Agrícola”, dedicado a formação do trabalhador rural e do operário agrícola. Em 1947 passaria a se chamar “Escola Agrotécnica Vidal de Negreiros”, devido ao estabelecimento da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto lei n.9.613 de 20 de agosto de 1946), que levou a uma nova regulamentação desse modelo de ensino. Em 1976 é que passa a ser denominado de Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.
 - 3 Atualmente, a UFPB está estruturada da seguinte forma: **Campus I**, na cidade de João Pessoa/PB; **Campus II**, na cidade de Areia/PB (compreende o Centro de Ciências Agrárias – CCA), o **Campus III**, na cidade de Bananeiras/PB (abrange o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA) e o **Campus IV**, nas cidades de Mamanguape/PB e Rio Tinto/PB (com o Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE).

A articulação entre o tripé de ensino, pesquisa e extensão corresponde aos pilares do trabalho docente na UFPB, anualmente representado no Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão, promovido pela instituição. Dentro do âmbito do CCHSA, ainda contamos com o “Programa de Responsabilidade Social”, que financia o desenvolvimento de projetos que abordem conteúdos e ações pertinentes às Políticas de Educação Ambiental, de Educação em Direitos Humanos, de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, bem como a defesa da memória cultural, produção artística e preservação do patrimônio histórico. Com esse contexto, o leitor encontrará nesta Coletânea os frutos destas experiências educativas, que sinalizam para os trabalhos – em suas mais diversas nuances e temáticas – desenvolvidos no CCHSA.

O primeiro capítulo, **“Planejamento Estratégico Situacional como instrumento para mitigação da evasão na educação básica e profissional”**, é de autoria de Alex da Silva Barbosa, João Aranha de Albuquerque Júnior, Fabiana dos Anjos Barbosa e João Henrique Constantino Sales Silva. Nele, os autores trazem o objetivo de analisar os cenários das causas da evasão dos estudantes dos cursos técnicos do CAVN e propor ações para a gestão escolar.

Em **“Vozes-mulheres”: Diálogos com mulheres quilombolas**, Amanda Christinne Nascimento Marques, Maria José da Silva e Katarine da Silva Santana relatam atividades desenvolvidas no âmbito do projeto PROBEX (2019-2020), que realizou atividades de extensão universitária dedicadas à emancipação de práticas estabelecidas pela sociedade patriarcal, com mulheres residentes na comunidade quilombola de Cruz da Menina, situada no município de Dona Inês – PB.

O terceiro capítulo desta Coletânea, intitulado **“Diagnóstico do ensino de ciências em turmas multisseriadas: um estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Expedito”**, de Catarina de Medeiros Bandeira, Larissa Deocleciano Constantino, Lucas Borchardt Bandeira, Aline Bernardo da Silva e Cláudia Bene Batista da Silva, objetivou analisar a efetividade da aprendizagem dos alunos de turmas multisseriadas, mediante a promoção de intervenções didáticas nas aulas de Ciências.

“Leitura e interculturalidade: reflexões sobre o projeto ler: compreender o mundo numa perspectiva intercultural”, dos autores Elisabete Borges Agra e Allyson Raonne Soares do Nascimento, constitui o quarto capítulo deste livro. O artigo conduz o leitor a compreensão de experiências interculturais de leitura vivenciadas no projeto de mesmo nome, desenvolvido no âmbito do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros – CAVN.

No quinto capítulo, **“Extensão universitária e formação docente: contribuições para construção de uma cultura dos direitos humanos”**, as autoras Fabrícia Sousa Montenegro, Efigênia Maria Dias Costa, Bruna Emanuela Miranda da Silva, Rosineide de Lima Santos e Thaís Lane Cruz Anieri se propuseram a apresentar as experiências de um projeto de extensão que teve o objetivo de promover atividades teóricas e práticas em uma escola do município de Bananeiras/PB, símbolo da formação de professores da região do brejo paraibano. A perspectiva era interdisciplinar e trabalhava com as temáticas relativas aos direitos humanos e suas práticas de violação.

“O ensino de filosofia da educação e a experiência estética como meio para produção de sentido”, constitui o sexto capítulo deste livro. Fruto de um projeto de monitoria, Gabriel de Medeiros Lima, Jéssica Kathyllen Paz dos Santos e José Gustavo Vieira da Silva relatam

ações realizadas no componente curricular de Filosofia da Educação I, do curso de Pedagogia. A ideia foi a de proporcionar provocações filosóficas que interferissem no ambiente da sala de aula, transformando-o em um espaço de experimentação, criação e reflexão filosófica acerca das temáticas trabalhadas na disciplina.

Neste mesmo escopo está o artigo **“A experiência brincante na criação do brinquedo e o espaço pedagógico como potencializador da experiência”**, de Jalmira Linhares Damasceno, Miguel José Santos de Barros, Ângela Silva dos Santos e Maria José de Queiroz. Os autores registram breves discussões sobre as relações constituídas no processo de criação do brinquedo vivenciado por crianças no Projeto de Ensino “Ateliês de criação: o fazer artístico e a relação com o brincar na infância”, vinculado ao Programa de Responsabilidade Social do CCHSA.

Já o artigo **“Há lugar para as diversidades na escola? Impressões de educadoras/es do CAVN”**, de Josineide da Silva Bezerra, discute o lugar da escola como um ambiente que respeita a liberdade e a diversidade, atividade desenvolvida no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros. A autora aponta que a escola precisa consagrar o convívio respeitoso e tolerante entre as pessoas.

Contamos no nono capítulo desta Coletânea com o artigo **“As diretrizes operacionais para a educação básica das escolas campo: possibilidades e fortalecimento de suas práticas pedagógicas”**, de Lucicléa Texeira Lins e Luana Ferreira Domiciano. As autoras apresentam o desenvolvimento e os resultados de um projeto de ensino realizado no Programa de Fortalecimento de Licenciaturas (PROLICEN)/2019, problematizando as especificidades das escolas localizadas no campo, de forma a contribuir com a formação do profissional pedagogo.

No décimo artigo, intitulado **“Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental: vivências extensionistas”**, temos uma discussão a respeito da configuração das práticas de alfabetização e letramento em língua materna, desenvolvidas com crianças do 2º e 3º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros, Bananeiras/PB. O capítulo tem como autoria Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra, Silvânia Lúcia de Araújo Silva, Márcia Regina Farias da Silva e Isac da Silva Alves.

O artigo intitulado **“Conversa de mulher: diálogos sobre relações de gênero em Bananeiras/PB”**, de autoria de Rita Cristiana Barbosa, Gilmana Lúcia Clementino Pereira de Azevedo, Iris Dayane Guedes Lira e Camila Duarte de Oliveira, nos traz a análise de narrativas sobre relações de gênero extraídas durante a execução de um projeto de extensão realizado em Bananeiras/PB. Ele teve o objetivo de contribuir na formação de empoderamento e autonomia de mulheres, incentivando-as a refletir sobre prevenção e enfrentamento à violência, bem como a busca pela equidade de gênero.

Já o trabalho intitulado **“Entre o sentido e o significado do Programa Residência Pedagógica”**, sob a chancela de Silvânia Lúcia de Araújo Silva e Luana Cunha de Lira, apresenta uma reflexão no sentido de compreender o lugar da participação dos professores colaboradores do Residência Pedagógica, a partir do desenvolvimento do Subprojeto de Pedagogia do CCHSA/UFPB.

Por último, e não menos relevante para a construção dessa Coletânea, temos o artigo intitulado **“Rastreamento os lugares de memória e sociabilidade no município de Solânea/PB”**, onde as autoras Vivian Galdino de Andrade, Aline Ferreira da Silva e Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos nos trazem o mapeamento dos lugares de memória e sociabilidade

de Solânea/PB, como resultado dos projetos de iniciação científica e Responsabilidade Social desenvolvido entre os anos de 2019 e 2020. O trabalho nos leva a compreender que esses lugares de memória compõem a identidade e a memória social desta cidade.

Esperamos, caro leitor, que ao término desta leitura vocês vislumbrem a diversidade de ações realizadas no âmbito dos projetos desenvolvidos e financiados pela Universidade Federal da Paraíba, que no Campus III tem contemplado a formação cidadã de seus discentes, mas também de toda a comunidade onde atua.

*Vivian Galdino de Andrade e Catarina de Medeiros Bandeira
As Organizadoras*

P

CAPÍTULO 1

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL COMO INSTRUMENTO PARA MITIGAÇÃO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

Alex da Silva Barbosa

João Aranha de Albuquerque Júnior

Fabiana dos Anjos Barbosa

João Henrique Constantino Sales Silva

INTRODUÇÃO

O Planejamento Estratégico Situacional (PES) é uma metodologia de planejamento estratégico de governo, desenvolvido por Carlos Matus. Este método foi fundamentado em sua experiência como Ministro do Planejamento no governo do Presidente Chileno Salvador Allende, no período de 1970 a 1973, e em seus estudos e críticas às metodologias de planejamento “tradicionais” (ADUM; COELHO, 2011).

Esse instrumento traz uma abordagem holística para os desafios no campo da gestão tendo em vista o estudo causal das situações e as

possíveis repercussões atitudinais e comportamentais a serem tomadas. No contexto da educação, essa ferramenta pode contribuir para o planejamento mitigativo de desafios como a evasão e permanência de estudantes, haja vista que a discussão das temáticas da evasão, permanência e êxito estarem ganhando espaço nos fóruns de discussões no cenário nacional, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Tinto (1975), a evasão escolar é entendida como interrupção no ciclo de estudos, deve ser vista como um fenômeno complexo, multifacetado e de natureza capilar pela sua natureza, perpassando fatores internos, externos e intrínsecos aos sujeitos.

A Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996) categorizou as causas da evasão em: causas relacionadas aos estudantes (fatores individuais); causas relacionadas aos cursos e instituições (fatores internos às instituições); e causas relacionadas ao contexto sociocultural e econômico (fatores externos às instituições). A Nota Informativa Nº 138, Setec/MEC (julho 2015), explana que a evasão decorre do desligamento do estudante de um curso, caracterizada em diversas situações como abandono, pedido de cancelamento de matrícula transferência interna ou externa, por outro lado a retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da evasão.

O *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é, reconhecidamente, o mais importante fator isolado para o sucesso ou para o fracasso do estudante em algum ponto de seu percurso escolar. Outros fatores como a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola, os processos e as práticas pedagógicas também são apontados como fatores condicionantes no processo da evasão escolar (DORE e LUSCHER, 2011). A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo (RUMBERGER, 2004).

Em outros estudos mais fatores são apontados como o capital social, ou seja, à qualidade das relações que os pais mantêm com os filhos, com outras famílias e com a própria escola (COLEMAN, 1988; TEACHMAN et al., 1996; MCNEAL, 1999). Nesse contexto, a estruturação familiar tem um papel preponderante para a efetivação do processo de ensino culminando com o êxito dos estudantes. Na educação profissional e tecnológica de acordo com Dore e Luscher (2011), dentre os principais fatores apontados para a evasão estão a falta de interesse/motivação (40,29%) e a falta de renda familiar (27,09%).

O Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN) é uma instituição de ensino público mantida pela Universidade Federal da Paraíba através do decreto nº. 62.173 de 25/01/1968, com sede e foro na cidade de Bananeiras, no Brejo Paraibano, a 141 km de João Pessoa, localizado no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III da Universidade Federal da Paraíba.

A taxa de evasão é um desafio para as escolas de ensino profissional e tecnológico na atualidade em especial no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, visto que por múltiplas razões os estudantes evadem dos cursos regulares ministrados pela instituição. Atualmente a Escola registra 428 matrículas (2019.2) com estudantes dos cursos técnicos presenciais. No entanto dados levantados até o ano de 2015 apontaram uma média de evasão na escola de 33,2%, valor acima da média nacional para essa modalidade de ensino, 27,4%, (DORE e LUSCHER, 2011). Ainda para esses autores, a evasão escolar tem sido associada a situações diversificadas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno.

Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi analisar os cenários das causas da evasão dos estudantes dos cursos técnicos do CAVN e propor ações para a gestão escolar para mitigação desse desafio à luz do PES.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O universo amostral caracterizou-se pela análise dos formulários preenchidos por todos os estudantes que evadem o CAVN, ou seja, o conglomerado de formulários preenchidos na Coordenação Pedagógica da escola no ano letivo de 2013-2014. Esse intervalo de tempo foi escolhido, pois compreendem os dados disponíveis para a realização do trabalho.

Para a coleta dos dados foi realizada consulta aos formulários de evasão do CAVN e análise do conjunto de questões ali presentes.

Os dados foram tabulados e analisados a partir da estatística descritiva, por meio de cálculo de média aritmética e apresentação dos dados em percentual (%).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

EVASÃO NO CAVN: TAXA E CAUSAS

As taxas de evasão em valores percentuais por curso para os anos letivos de 2013-2014 apresentaram maior percentual o de Aquicultura (80%), seguido de Agropecuária na modalidade PROEJA (58%) e Agroindústria

(54%) na modalidade subsequente. Sendo a média de 29,0%, superior aos estudos de Dore e Luscher, (2011) [27,4%] para educação profissional e tecnológica.

Indistintamente dos cursos ofertados observa-se redução da evasão quando os estudantes já estão no segundo ou terceiro ano, configurando-se como anos intermediários e finais do processo formativo onde já se tem uma adaptação ao ambiente escolar.

No contexto da adaptação escolar a teoria ecológica do desenvolvimento humano, aponta que a todo o momento os sujeitos estão em processo de adaptação ao meio e esse é um dos principais fatores para o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico. A mudança de série, ou de turma ou mesmo de escola são exemplos que exigem tempo para a adequação das estruturas psíquicas e lidar com os novos desafios do meio (BRONFENBRENNER, 1996, p. 7).

O aluno em risco de evadir é aquele que de alguma forma sinaliza sua insatisfação com a escola, seja por meio de comportamentos, de reprovações ou de histórico de fracassos anteriores (GOMES e BASTOS, 2016). Segundo esses autores, identificar os alunos com risco de abandono e tratar tal situação de forma diferenciada, acompanhando e informando o aluno da importância da formação acadêmica, pode fazer com que esse aluno se mantenha no ambiente escolar, permitindo que ele tenha voz e ao mesmo tempo aprenda a respeitar a escola como um ambiente de fundamental importância em sua formação.

Numa perspectiva de gestão escolar, o reconhecimento dos fatores de evasão, os motivos iniciais que levam esses estudantes a evadirem do CAVN, como também, as condições de acesso, infraestrutura, e principalmente os aspectos relacionados a condições de vida dos alunos.

Observa-se que dentre os fatores a condição financeira, a distância da família e a alta carga horária de curso são, certamente, os três fatores que mais contribuem para a interrupção dos estudos e os de menor magnitude as dificuldades de relacionamento com os professores e colegas.

Nesse sentido, considera-se indicadores importantes para uma reflexão no processo de planejamento situacional que venha a mitigar o desafio da evasão na escola: Condição financeira e perfil socioeconômico dos estudantes da escola; Dificuldades de ambientação e distância da família; As práticas pedagógicas que estão sendo aplicadas e a alta carga horária dos cursos.

De acordo com Dore e Luscher (2011) a evasão é influenciada por uma gama de fatores situados no ambiente familiar e no ambiente onde o estudante está inserido. Nesse contexto, o *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é tido como um dos fatores de maior peso para o sucesso ou para o fracasso do estudante em dado ponto de sua carreira escolar. Os motivos da evasão apresentados pelos estudantes do CAVN condizem com dados da literatura, onde fatores relacionados à família e o capital social exercem grande influência (TEACHMAN et al., 1996; MCNEAL, 1999). Outro fator ainda que não aparece formalmente, mas reportado é o *bullying* e entende-se como fator importante a ser considerado no contexto escolar.

PES: PROPOSTA PARA MITIGAÇÃO DA EVASÃO NO CAVN

Uma proposta à luz do PES para a mitigação da evasão e retenção dos estudantes nos processos formativos deve ser centrada: na composição do corpo discente, nos recursos escolares, nas características estruturais da

escola, e nos processos e as práticas escolares e pedagógicas, uma vez que estes são apontados como cenários para a permanência dos estudantes no ambiente escolar (DORE e LUSCHER, 2011).

O Consulado Europeu (*European Council*, 2004), aponta que para reduzir a evasão as ações são de natureza complexa uma vez que envolvem a participação de grupos multidisciplinares. Sendo as melhores estratégias aquelas voltadas para a “prevenção” do problema, sua identificação precoce e acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco.

Em face ao apresentado para um PES que venha a mitigar esse problema deverá considerar desde o tipo de inserção do estudante no contexto social mais amplo, o que envolve questões econômicas, sociais, políticas, culturais e educativas, até suas próprias escolhas, desejos e possibilidades individuais. Assim, considerando essas variáveis apresentadas e o trabalho coletivo dos atores que compõem o ambiente escolar o sucesso do empreendimento dessa ferramenta no ambiente escolar poderá ser visualizado.

A evasão escolar é considerada um grande problema no âmbito escolar, porém pela escassez de material teórico e empírico que tratem sobre a problemática na educação técnica, a pesquisa sobre evasão escolar tonou-se um grande desafio.

Através das leituras e pesquisas realizadas sobre as causas da evasão, e, através dos motivos apresentados pelos alunos do CAVN, podemos destacar indicadores importantes para identificar o problema, tais como, a distância da família, a não identificação com o curso, a baixa condição socioeconômica, dificuldade de relacionamento com os funcionários, professores e colegas.

Para alcançar os objetivos do PES, as ações propostas poderão seguir o caminho metodológico: Identificação dos problemas e elaboração de um fluxograma explicativo; Identificação dos nós críticos, indicando onde o gestor escolar deve concentrar a atenção; Elaboração do plano de ação para colocar em prática as medidas para cessar ou mitigar os problemas identificados.

A descrição dos problemas foi feita através da identificação das causas a eles atribuídas, conhecendo de que forma elas interferem na produção de um ou mais problemas.

Segundo Dagnino (2009) os problemas devem ser organizados classificando as causas, segundo a capacidade de agir sobre ele (governabilidade). Ainda segundo o autor, o elemento central do momento de diagnóstico, é a produção do quadro que identifique e relacione entre si, os problemas mais relevantes associados a uma dada instituição.

Ressalta-se que os desafios identificados, foram elencados de acordo com um levantamento realizado com dados disponíveis nos anos de 2013-2014 em parceria com a gestão da instituição, resultando na produção de indicadores essenciais para a elaboração de um planejamento estratégico institucional.

Observou-se relação entre os fatores de evasão. Os estudantes que apontaram dificuldades de aprendizagem também demonstraram dificuldades de aprendizagem; a alta carga horária do curso gera pouco espaço para a execução das atividades fora da sala de aula; quando o estudante apontou dificuldades de adaptação ao ambiente escolar também relacionou como dificuldades de entrosamento com os colegas e servidores; a distância da família e a baixa condição socioeconômica impedem o

estudante visitar com mais frequência a sua família e/ou a família ter mais acesso à escola e vice-versa.

Mediante as variáveis identificadas na problemática da evasão corrente na instituição em análise com os respectivos nós críticos, elaborou-se uma categorização das causas de acordo com a Comissão Especial para Estudo da Evasão (1996): fatores internos (Alta carga horária do curso, dificuldade de execução das atividades, dificuldade de relacionamento docente e dificuldade de relacionamento com servidor); fatores externos (Distância da família e dificuldade financeira e fatores individuais (Não identificação com o curso, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de adaptação e dificuldade de relacionamento com colegas).

Dessa forma, foi possível chegar à formulação das ações para cada nó crítico seguindo às estratégias mitigadoras para cada grupo de fatores apresentados.

As estratégias mitigadoras para fatores internos: *alta carga horária do curso e dificuldades de execução das atividades* – rever os Projetos Pedagógicos de Cursos na perspectiva de adequação de carga horária e perfil do egresso; desenvolver ações que ajudem o estudante a identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida por meio de atividades ligadas ao seu cotidiano; promover atividades e ações de sensibilização do estudante sobre a importância de incluir o estudo na rotina diária; sensibilizar o estudante sobre a importância da pontualidade como um dos fatores para o sucesso escolar; estimular o compromisso do estudante no acompanhamento do curso; implementar ou ampliar as ações de orientação sobre métodos de estudo; implementar ações de formação continuada e programas de qualificação didático-pedagógica para os docentes, em particular para os ingressantes; fornecer orientação psicopedagógica por meio do acompanhamento aos discentes, assistência estudantil,

aconselhamento, incentivo e apoio para permanência e conclusão do curso com êxito; realizar diagnóstico para identificar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes no início dos componentes curriculares e propor as ações de intervenção pedagógica/andragógica pertinentes.

Dificuldade de relacionamento com docente e servidor - trabalhar a relação servidor-estudante e estudante-estudante com objetivo de melhorar o diálogo e ampliar os espaços de ensino-aprendizagem; ampliar o acompanhamento, os atendimentos e as orientações psicopedagógicas e sociais aos estudantes;

As estratégias mitigadoras para fatores externos: *distância da família e dificuldade financeira* - efetivar a presença dos pais na escola; fortalecer os programas de recepção, acolhimento, integração e orientação ao estudante ingressante; criar e apoiar a associação de pais; ampliar o número de bolsas oferecidas pela instituição; estabelecer convênios com empresas para proporcionar bolsas de estágio remunerado aos estudantes; criar bolsas de assistência estudantil.

As estratégias mitigadoras para fatores externos: *não identificação com o curso* – promover avaliação e orientação vocacional no início do semestre letivo; *Dificuldade de aprendizagem* - incentivar a participação dos estudantes em monitorias, tutorias, grupos de estudo, aulas de reforço e atendimentos individualizados e outras ações de desenvolvimento cognitivo; *Dificuldade de adaptação* - implementar programas de recepção, acolhimento, integração e orientação ao estudante ingressante de forma continuada; Implantar uma política de gerenciamento dos alojamentos; Ampliação da infraestrutura do refeitório; Ampliação e diversificação do cardápio; *Dificuldade de relacionamento com colegas* - promover momentos de convívio e de interação entre os diversos indivíduos do CAVN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatores determinantes para o abandono escolar nos cursos técnicos do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN) são (nesta ordem de importância): Dificuldade financeira, distância da família, alta carga horária do curso, dificuldade de aprendizagem, de execução das atividades, não identificação com o curso, dificuldade de adaptação, de relacionamento com colegas, de relacionamento docente e de relacionamento com os servidores. Observou-se uma situação holística onde o gestor pode priorizar as de maior impacto na comunidade estudantil: Dificuldade financeira, distância da família e alta carga horária do curso.

A taxa de evasão no período de 2013-2014 foi de 29,0% a qual atinge patamares acima da média de estudos no âmbito da educação profissional e tecnológica no âmbito nacional.

O diagnóstico inicial foi necessário para a definição das ações mitigadoras e dos atores responsáveis por sua implementação, sujeitos importantes no processo como os gestores escolares, porém sabe-se que ações que envolvam a temática, evasão, requerem uma abordagem holística e multidisciplinar que necessariamente demandam pela participação de todo o corpo da escola, e nesse contexto o gestor assume o papel de animador e condutor do processo de implementação, condução e avaliação do planejamento.

A proposta para subsidiar o Planejamento Estratégico Situacional pautou-se no diagnóstico das situações do cotidiano escolar para após elaboração de estratégias mitigadoras para as causas ligadas aos fatores internos, externos e individuais (relacionados aos sujeitos). Espera-se que

essa proposta reduza a taxa de evasão da escola, abaixo de 10%, a níveis aceitáveis no âmbito da educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS

ADUM, J. J.; COELHO, G. L. O Planejamento Estratégico Situacional - PES, na Gestão Pública: O Caso da Prefeitura da Cidade de Juiz de Fora. **Revista Eletrônica de Economia**, n.9. Disponível em: <http://intranet.viannajr.edu.br/revista/eco/doc/artigo_90001.pdf>. Acesso em: 17 de Outubro de 2018.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, n.94, p.95-121, 1988.

DAGNINO, R. P. **Planejamento estratégico governamental**. Departamento de Ciências da Administração. Florianópolis: CAPES:UAB, 2009.

DORE, R.; LUSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesqui.** [online]. 2011, vol.41, n.144, pp.770-789. ISSN 0100-1574.

EUROPEAN COUNCIL. **Achieving the Lisbon goal**: the contribution of VET: Final report to the European Commission 1-11-04, 2004. Disponível em: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a13_lisbon_goals_final_1-11-04_en.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

GOMES, C. F. S.; BASTOS, O. A evasão escolar no Ensino Técnico: um estudo de caso do CEFET-RJ. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 32, p. 217-234, 2016.

McNEAL, R. B. Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. **Social Forces**, n.78, p.117-144, 1999.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado em: 22 de outubro de 2018.

CAPÍTULO 2

“VOZES-MULHERES”: DIÁLOGOS COM MULHERES QUILOMBOLAS

Amanda Christinne Nascimento Marques

Maria José da Silva

Katarine da Silva Santana

Vozes-mulheres

*A voz de minha bisavó
ecoou criança nos porões do navio.*

*Ecoou lamentos
de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado*

rumo à favela.

A minha voz ainda

*ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
Conceição Evaristo*

INTRODUÇÃO

Poema marcado por distintas histórias de vida, “vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo, demarca espaço-tempo da diferença da condição da mulher negra na sociedade de classes. A narrativa, ao remeter ao traço de parentesco de mulheres (bisavó, avó, mãe e filha), demonstra não apenas um ciclo de violência, mas também a resistência sob a perspectiva de um futuro geracional, o anseio por melhores condições de vida e realização de sonhos.

A voz, para Evaristo, significa galgar melhores oportunidades de vida. Para Spivak (2003), ao descrever a condição das mulheres indianas, falar não é apenas um ato de expressar sons e ruídos, pois produzimos vozes em silêncio, seja em gestos, atos ou sinais. Por vezes, as vozes são silenciadas, como aquelas mencionadas pela poeta ao se referir à sua bisavó, despatrializada e ocultada nos porões dos navios negreiros.

Avó escrava e mãe doméstica é a narrativa histórica da condição da mulher negra, invisibilizada por sua cor, gênero e classe. A filha se torna, no contexto atual, porta-voz dessas mulheres. É a possibilidade, no presente, da soltura da voz que outrora quis calar e que hoje se posiciona a partir de seu “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017).

Considerando os preâmbulos introdutórios, objetivamos, no referido artigo, apresentar atividades de extensão universitária sobre gênero, raça e classe com as mulheres residentes na comunidade quilombola de Cruz da Menina, situada no município de Dona Inês – PB.

Deriva de resultados de projeto de extensão desenvolvido no âmbito do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias - CCHSA, campus III da UFPB de pesquisadores do grupo de pesquisa Gestar: território, trabalho e cidadania/CNPq/UFPB, sendo aprovado pelos editais do Programa de Bolsas de Extensão – PROBEX nos anos de 2019 e 2020.

Buscamos compreender as vivências das mulheres quilombolas por intermédio de contextualizações teórico-práticas sintonizadas com a sociedade em movimento, assim como pela busca da interdisciplinaridade como práxis do fazer acadêmico.

Destacamos a necessidade de ações de extensão universitária nos territórios quilombolas, cuja vulnerabilidade social é patente, ao tempo em que justificamos o trabalho com as mulheres negras pelo fato de a Paraíba

ter um número representativo de mulheres quilombolas assumindo papéis de liderança nas comunidades.

Participaram das atividades do projeto 75 mulheres quilombolas, com faixa etária entre 20 e 60 anos. Estas ocupam cargos na associação comunitária, são lideranças políticas e/ou identificadas pela comunidade como lideranças familiares. São agricultoras, donas de casa e/ou aposentadas. O número de mulheres sem instrução e com o Ensino Fundamental incompleto é bastante elevado. Apenas uma liderança tem Ensino Superior completo.

A comunidade está territorializada no município de Dona Inês, situado na região geográfica do Curimataú no estado da Paraíba, cuja economia é movimentada pelas atividades agrícolas, mineração e funcionalismo público. São 100 famílias que vivem à espera de sua regularização fundiária, que teve seu reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares em 2008 (MARQUES, 2018).

PRÁXIS DE UMA OFICINA COM MULHERES QUILOMBOLAS

Em abril de 2019, foi realizada a oficina intitulada: Relações de gênero, raça e classe: diálogos iniciais, com o propósito de discutir as relações interseccionais pautadas em discussões realizadas por Gonzalez (1982), Crenshaw (2002), Carneiro (2003), Davis (2016) e Akotirene (2018). Para esta última autora:

A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes

da matriz colonial moderna de onde saem. (AKOTIRENE, 2018, p.33).

Tomaremos como objeto de análise, para este artigo, os caminhos trilhados por esta atividade. Após mística de apresentação com as participantes, exibimos o curta-metragem “*Vida Maria*” que narra o cotidiano de uma família, por intermédio das relações entre mãe e filha. Evidencia a reprodução de papéis sociais de gênero e práticas sexistas no espaço rural. A menina se dedica pouco aos estudos e tem demandas domésticas intensificadas no dia a dia.

A narrativa demonstra que, mesmo com o passar do tempo, a menina, agora uma adulta, reproduz práticas apreendidas, a exemplo dos afazeres domésticos, sob um “regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” (SAFFIOTI, 2004, p. 44).

Ao dialogarmos sobre o curta-metragem, as facilitadoras da oficina realizaram sensibilização sobre o tema, colocando a importância de as mulheres estarem juntas para trocar experiências, ao tempo em que as participantes iam se posicionando e afirmando que aquele curta-metragem refletia a realidade também presente no território quilombola.

Tomando como base a percepção das participantes na atividade, durante a segunda parte da oficina, buscamos trabalhar o tema da divisão do trabalho. Organizamos tarjetas contendo diferentes profissões e colocamos esse material no chão. Utilizamos um quadro para simular a divisão do espaço de mulheres e homens. As tarjetas serviram para que as mulheres colassem no lugar que elas percebiam ser o espaço dedicado a um ou aos dois gêneros.

1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zD_kmO8u1Xg>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

A imagem 1 a seguir, demonstra o resultado das participantes. Dialogamos a respeito da identidade de gênero construída sobre os papéis sociais sexuais que direcionam práticas de feminilidade e masculinidade.

Imagem 1. Quadro organizado por papéis sexuais



Fonte: Acervo do projeto, 2019.

Essas diferenças denotam uma separação de profissões por gênero, ao tempo em que demonstram que as diferenças sexuais estão relacionadas a outras dimensões da vida desde a tenra idade, quando, por exemplo vestimos as crianças com roupas que demarcam a diferença por gênero: azul para meninos, rosa para meninas. Atribuímos um esporte: futebol para meninos, balé para meninas. Convencionamos brinquedos: carro para meninos, boneca para meninas. Introduzimos lugares e espaços: boneco de super herói para meninos, itens de cozinha para meninas. Para meninos, padrões de masculinidade inerentes ao estímulo à rua como espaço de sociabilidade. Para as meninas, a casa como lugar de recolhimento diante de sua suposta condição de “fragilidade”, cuidadora e mãe.

Para nós, os papéis sexuais construídos socialmente são exemplos de relações dissimétricas que colocam em interseccionalidade classe, gênero e raça. De acordo com Akotirene (2018, p. 43):

É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas.

Partimos, então, para as situações cotidianas das participantes, as quais separamos em cinco grupos. Entregamos folhas de papel madeira e lápis hidrocor para que anotassem as atividades realizadas na comunidade por elas e pelos homens que integram o grupo familiar.

As participantes realizaram um perfil das atividades econômicas executadas por mulheres e homens na comunidade quilombola Cruz da Menina:

Mulheres	Homens
Dona de casa, agricultora, cabeleireira, costureira, manicure, pedicure, pedreira, engenheira, técnica em enfermagem, agente de saúde, comerciante, artesã, cozinheira, auxiliar de serviços gerais, professora, doméstica, diarista, motorista, professora de dança, vendedora, estudante, merendeira, depiladora, mãe, design de sobancelhas, boleira, tricoteira, bordadeira.	Pedreiro, servente, pintor, carpinteiro, agricultor, marceneiro, soldador, encarregado, ferreiro, artesão, mestre de obra, armador, betoneiro, motorista, apontador, acunhador, comerciante, vigilante, padeiro, vaqueiro, mototáxi.

Fonte: Acervo do projeto, 2019.

Observamos, a partir do quadro, uma diferença ao que se refere às atividades desenvolvidas por mulheres e homens. As atividades relacionadas aos homens advêm do fato de trabalharem fora da comunidade, na

construção civil, na capital (João Pessoa) e em outras cidades, assim como na cidade de Dona Inês, em uma pedreira.

Já as atividades executadas pelas mulheres são, em sua maioria, relegadas aos afazeres domésticos e aos cuidados dos filhos (*e.g.* mãe, dona de casa etc) ou a trabalhos manuais e pouco remunerados (a exemplo de manicure, boleira, tricoteira etc). Quando citadas em profissões qualificadas (*e.g.* engenheira, professora, agente de saúde), encontramos poucas ocorrências.

Dito isso, percebemos que a maioria das ocupações destinadas às mulheres citadas nas atividades são circunscritas ao lar e de baixa remuneração. O fato de surgirem muitas ocorrências de atividades, historicamente, destinadas às mulheres pretas, tais como: diarista, pedreira, auxiliar de serviços gerais, domésticas etc, possibilita a reflexão de que o trabalho passa pela divisão de gênero e raça e estabelece que classe social está destinada às mulheres pretas.

Dados recentes sobre as relações de gênero no Brasil revelam a urgência em ações que garantam a igualdade de direitos nas relações de gênero. Segundo dossiê de mulheres negras, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, em 2013, o preconceito e a discriminação racial de mulheres ainda são dados presentes até a atualidade (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013).

Quando relacionamos as estruturas da sociedade brasileira, arraigadas historicamente ao prisma capitalista hierarquizante, misógino e racista, constatamos que a população negra, especialmente as mulheres, mantêm-se submetidas a uma expressiva condição de vulnerabilidade social e subalternização.

Ao analisarmos as discrepâncias nas relações de trabalho, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Divulgação Especial Mulheres no Mercado de Trabalho – PNAD, constata-se que as mulheres negras são as que têm menor percentual de emprego com carteira assinada. A pesquisa também ressalta sua ocupação em emprego doméstico com menor remuneração e rendimento inferior aos homens da mesma cor (BRASIL, 2018).

A atividade agrícola, realizada por mulheres e homens, é considerada como ajuda, tanto por elas como por seus companheiros. Há uma sustentação em desconsiderar o trabalho produtivo da mulher como agricultora. Para Woortmann (1990, p. 44):

Ajuda é um termo que tem distintos significados, a depender do contexto em que é empregado; aqui, implica hierarquia e subordinação. Tal subordinação, longe de se limitar ao processo de trabalho, atinge, também, a autoridade do pai sobre a família, inclusive as mulheres.

Sobre a atribuição de funções, nota-se que, geralmente, o homem que trabalha fora e/ou na comunidade não executa atividades domésticas. Em contrapartida, as mulheres que trabalham fora e/ou na comunidade alegam ainda desempenhar outras funções, perfazendo uma dupla ou tripla jornada de trabalho (SILVA; SANTANA; MARQUES, 2019).

PARA NÃO CONCLUIR...

A oficina que destacamos como exemplo de ação extensionista objetivou estabelecer troca de saberes advindas da comunicação, tal como analisa Freire (1983). Como práxis, as ações do projeto visam à emancipação de práticas estabelecidas pela sociedade patriarcal, tal como o exemplificado no artigo: a superação de dissimetrias advindas do poder.

Ao promover espaços de discussão, em que estão expostos desafios cotidianos e troca de experiências, é papel da universidade fazer pensar e criar meios para que haja o fortalecimento dos grupos e o seu reconhecimento como sujeitas transformadoras de sua realidade.

As vozes dessas mulheres quilombolas, ao tempo em que foram historicamente “silenciadas”, marcam a diferença no presente pela valorização do território tradicional como pertença étnica e inserção em espaços coletivos de decisão.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Divulgação Especial Mulheres no Mercado de Trabalho – PNAD. Brasília: IBGE, 2018.

CARNEIRO, S. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados** 17 (49), 2003.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. Cruzamento Raça e Gênero: Painel 1, 2002.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

LIMA, M.; RIOS, F.; FRANÇA, D. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, M. M. (org.). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida**. Brasília: IPEA, 2013.

MARQUES, A. C. N. **Sob à mira dos papéis: cartografando significados no quilombo Cruz da Menina, Dona Inês – PB**. Observatório Geográfico da América Latina; Encontro Internacional de Geógrafos da América Latina – EGAL. Bolívia: EGAL, 2018. https://admin.egal2017.bo/static/archivos_publicos/1699.pdf. Acesso em: 17 de abr. de 2018.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SILVA, M. J.; SANTANA, K. S.; MARQUES, A. C. N. Diálogos sobre gênero, raça e classe na comunidade quilombola de Cruz da Menina, Dona

Inês – PB. *In*: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA E X SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA – SINGA 19. Recife: UFPE, 2019. p. 1-15.

SPIVAK, G. Puede Hablar el Subalterno? **Revista Colombiana de Antropologia**, (39), 2003. p. 297-364.

WOORTMANN, K. “Com parente não se neguceia”: o campesinato como ordem moral. **Anuário Antropológico/87**. Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 1990, 73 p.

CAPÍTULO 3

DIAGNÓSTICO DO ENSINO DE CIÊNCIAS EM TURMAS MULTISSERIADAS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTO EXPEDITO

*Catarina de Medeiros Bandeira
Larissa Deocleciano Constantino
Lucas Borchardt Bandeira
Aline Bernardo da Silva
Cláudia Bene Batista da Silva*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu a partir da execução do projeto intitulado “Projeto Ciência Viva: repensando e reconfigurando o ensino de Ciências em escolas públicas do Brejo Paraibano”. Um dos fatores que nos motivaram a investigar as práticas docentes durante as aulas de Ciências na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Expedito, localizada na cidade de Bananeiras-PB., foram as condições específicas presentes na referida escola, tais como a ausência de laboratórios voltados para o ensino

de Ciências, somada à peculiaridade do ensino em turmas multisseriadas, situação comum no contexto do campo.

Turmas multisseriadas configuram-se como um sistema de ensino no qual o docente trabalha na mesma classe com alunos de turmas diferentes, atendendo pessoas de escolaridade desiguais. Segundo Janata e Anhaia (2015), turmas multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia.

Considerando as dificuldades vivenciadas pelos estudantes da zona rural, alguns programas vêm sendo desenvolvidos ao longo dos últimos anos, a exemplo do Programa Escola Ativa (PEA), implementado em 1997, com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais (KNIJNIKI e WANDERER, 2013). No município de Bananeiras não se tem o registro de ações contínuas e substanciais do PEA, de forma que os professores da zona rural continuam tendo que lidar sozinhos com uma série de desafios, a exemplo das turmas multisseriadas. A própria LDB 9394/96 prevê a necessidade adequação de conteúdos às peculiaridades das escolas rurais, muito embora não traga nenhuma referência sobre o uso de turmas multisseriadas nesse contexto.

As turmas multisseriadas trazem uma série de dificuldades para a docência; representam um verdadeiro desafio para o docente, dada a extrema heterogeneidade dos alunos. Nessa perspectiva, despertou-nos a curiosidade de como o professor de Ciências pode planejar e executar as aulas nessas condições, oferecendo o atendimento individualizado, superando a falta de recursos didáticos, laboratórios ou de biblioteca, situação comum nas escolas da zona rural.

A disciplina de Ciências é importante para a criança, pois os temas propostos pela disciplina despertam a curiosidade de assuntos do cotidiano,

tais como o corpo humano, preservação da natureza e do meio ambiente, de forma que o ensino efetivo pode promover a chamada “Inclusão Científica”, na qual os sujeitos possam compreender de forma crítica e transformadora os avanços e aplicabilidades que as descobertas científicas podem trazer para o seu dia a dia, desmistificando credices populares e fazendo melhor usufruto das benesses que a Ciência pode proporcionar (SANTOS, 2018).

Além disso, o ensino de Ciências envolve um conjunto de processos pedagógicos que precisam da participação crítica e da interação do aluno; para tanto, é necessário planejamento, domínio de conteúdo e criatividade por parte dos professores, para buscarem alternativas que resultem em um melhor processo de ensino-aprendizagem (BANDEIRA et al., 2018). Nesse contexto, o grande desafio é tornar o ensino de Ciências prazeroso, instigante, interativo, e contextualizado, capaz de persuadir os alunos a admitirem as explicações científicas para além dos discursos autoritários, prescritivos e dogmáticos (RAMOS e ROSA, 2008).

A partir de todas essas vertentes, surgiu o nosso interesse em investigar sob que condições ocorre o trabalho docente no contexto do ensino de Ciências em uma escola rural com turmas multisseriadas. Nossos objetivos específicos foram: investigar a prática docente e avaliar o desempenho acadêmico dos alunos em função das intervenções propostas no contexto do ensino-aprendizagem de Ciências.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Expedito, localizada no Sítio Maniçoba, zona rural do município

de Bananeiras-PB, e teve como objeto de estudo as aulas de Ciências em uma turma multisseriada (4º e 5º anos). A pesquisa foi de natureza quanti-qualitativa, exploratória, com abordagem descritiva da realidade presenciada em sala de aula durante as nossas intervenções, realizadas ao longo de três meses, comentada a partir da análise posterior de nossas anotações. O público alvo foi o professor e os alunos da referida turma.

Os instrumentos utilizados na coleta dos dados quanti-qualitativos na pesquisa foram: aplicação de questionário junto ao professor (abordando aspectos como frequência das aulas de Ciências, uso de material e do livro didático, além do levantamento das principais dificuldades encontradas); realização de entrevistas com os alunos sobre as aulas de Ciências; realização de avaliação escrita junto aos alunos sobre o conteúdo ministrado durante nossas intervenções (e já ministrado pelo professor da turma); registros das vivências dos alunos; coleta dos dados junto aos arquivos da escola, tais como fichas cadastrais e registros de aula.

Para avaliar o impacto das nossas intervenções sobre a aprendizagem, foi escolhido o tema “Sistema Digestório”, em função do mesmo já ter sido trabalhado pelo professor; com isso, o nosso objetivo foi de comparar o desempenho dos alunos mediante um ensino tradicional - onde foi feita apenas a leitura do tema abordado no livro didático de Ciências (segundo o registro de aula constata no Diário de Classe ao qual nossa equipe teve acesso e segundo o próprio relato do professor da turma), com o desempenho da turma após a exposição do mesmo conteúdo de forma contextualizada com recursos didáticos e abordagem exploratória do tema, promovida pelas nossas intervenções. Para comparação do desempenho dos alunos, foi aplicado um pré-teste (cerca de um mês após a realização da avaliação bimestral realizada pelo professor) e um

pós-teste (abordando as mesmas questões do pré-teste), após o fim de nossas intervenções didáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere ao docente, a análise do questionário nos revelou alguns aspectos que julgamos relevantes para a nossa análise sobre o contexto do ensino de Ciências em turmas multisseriadas.

Segundo o professor, as aulas de Ciências foram ministradas ao menos duas horas por semana, onde basicamente foi feita a leitura conjunta do livro didático. Segundo Pereira (2012), o livro didático é um recurso didático de fácil acesso, estando entre os mais utilizados pelos professores durante as aulas de Ciências, sobretudo em escolas carentes, desprovidas de maiores recursos. Ainda segundo o autor, as recomendações oficiais são de ao menos quatro aulas semanais de Ciências.

Outro ponto de destaque levantado pelo professor se refere à falta de recursos didáticos, o que representa um grande problema para o entrevistado, uma vez que ele não se sente apto a criar recursos que possibilitem uma melhor contextualização do conteúdo, dada a sua formação (graduação em Matemática), e a carência de capacitação para o ensino de Ciências. Segundo relato do entrevistado, em mais de 15 anos de magistério, nunca houve a oferta de curso de capacitação voltada especificamente para o ensino de Ciências. Esse aspecto vai contra o que é recomendado por Fracalanza e Megid Neto (2006), que enfatizam de forma concisa, a importância da contínua capacitação docente no contexto do ensino de Ciências.

Outro grande desafio para o professor refere-se a abordagem simultânea do conteúdo para alunos de diferentes turmas, no contexto de uma turma multisseriada; a adoção de uma metodologia de ensino que pudesse atingir de forma efetiva os dois públicos (alunos do 4 e 5º anos), seria um ponto-chave para um bom ensino-aprendizagem. Segundo Silveira et al. (2014), o ensino em turmas multisseriadas pode representar um relevante fator de estresse no ambiente escolar para os docentes, necessitando de uma ampla rede de apoio pedagógico e de capacitação.

Quanto aos aspectos levantados junto aos alunos da turma, a análise dos dados obtidos nos registros escolares revelou um desempenho médio de 6,7 pontos da turma, na média registrada no 1º Bimestre pelo professor; além disso, verificou-se que os alunos do 4º ano tiveram desempenho ligeiramente abaixo dos alunos do 5º ano, que obtiveram média geral de 7,5 pontos. Diferenças no desempenho são esperadas entre alunos de diferentes séries em turmas multisseriadas (QUEIROZ, 2006).

Também nos chama a atenção a diferença em termos de desempenho dos alunos no pré-teste (anterior às nossas intervenções), abordando o mesmo conteúdo ministrado anteriormente pelo professor de Ciências. O desempenho médio da turma foi de apenas 2,8 pontos. Considerando-se que houve um intervalo de apenas 30 dias entre a realização da prova pelo professor e aplicação do pré-teste (onde os alunos demonstraram um desempenho muito aquém do observado e registrado no 1º Bimestre), surgiu a reflexão do quão efetiva foi a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que, decorrido pouco tempo, os alunos não mais se recordavam de conceitos básicos abordados pelo conteúdo ministrado pelo professor. Nessa perspectiva, se “aprende” para tirar uma boa nota, ou para assimilar e construir conhecimento ao longo de toda uma vida escolar? Amplas são as discussões nesse aspecto.

Não obstante, é comum que em muitas escolas, o ensino de Ciência seja pautado numa perspectiva inteiramente tradicional, onde o ensino de Ciências passa a ser visto como um conjunto de leis e conceitos a serem memorizados, estando fadados ao posterior esquecimento (FURMAM, 2009). Parece ser esse o caso identificado no contexto investigado, cuja metodologia de aula se pautou predominantemente pela leitura do livro didático.

Ainda em termos de desempenho dos alunos no pré-teste, a análise da avaliação bimestral (criada e aplicada pelo professor), demonstrou um nível de dificuldade e exigência muito aquém do esperado, tendo como parâmetro o conteúdo abordado no livro didático. Quanto a esse aspecto, o professor respondeu que o assunto abordado na avaliação foi elementar e de baixa complexidade, explorando apenas os aspectos mais gerais do conteúdo.

Após os pré-testes, demos início às nossas intervenções didáticas, explorando o conteúdo “Sistema Digestório”, já ministrado pelo professor no 1º Bimestre. Na oportunidade, fizemos a utilização de uma maquete do Sistema Digestório e trabalhamos um total de cinco jogos didáticos, contemplando todo o conteúdo do livro referente ao tema, ao longo de quatro aulas, cada aula com duas horas de duração, totalizando quatro semanas de intervenções.

Ao longo desse período foi perceptível a empolgação das crianças com o uso dos recursos didáticos, o que contribuiu para o estabelecimento de um clima harmonioso e colaborativo, com pouca dispersão da atenção dos alunos.

Durante as aulas foi incentivada a formulação de perguntas e os alunos participaram ativamente nesse sentido. De maneira alternada,

foi utilizado o quadro branco e cartazes que mostravam o conceito e as definições científicas dos respectivos órgãos, permitindo às crianças confrontarem o conhecimento teórico com o conhecimento prático. Para Fagundes (2014), a associação entre teoria e prática é algo muito importante na construção do conhecimento científico pelo alunado, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como reflexo do impacto gerado pela execução das nossas intervenções, pautadas numa proposta metodológica alternativa, os alunos obtiveram resultado médio de 8,45 no pós-teste, o que consideramos um resultado considerável, tendo em vista que o desempenho médio anterior tinha sido de apenas 2,8 pontos. Devemos salientar que o pós-teste foi aplicado no fim de nossas intervenções, sem aviso prévio aos alunos, não havendo a possibilidade dos mesmos memorizarem conceitos previamente, visando a obtenção de um melhor desempenho no teste. Em função disso, acreditamos que o melhor resultado teve ligação direta com algum percentual de aprendizagem significativa, adquirido mediante a adoção de uma proposta metodológica alternativa.

Para nós foi um desafio lidar com uma turma multisseriada, com diferentes níveis de escolaridade; entretanto, o uso de atividades práticas pode ser uma importante via alternativa para o professor de Ciências no contexto abordado.

CONCLUSÕES

Acreditamos que o livro didático pode ser um importante aliado do professor na elaboração das aulas de Ciências, sobretudo em um cenário

de escassez, em termos de recursos didáticos; seu uso associado com metodologias alternativas de ensino podem ser uma forma efetiva de tentar superar as dificuldades inerentes em turmas multisseriadas, inclusive as relacionadas à heterogeneidade quanto ao domínio da leitura, por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, C. M.; BANDEIRA, L. B.; SANTOS, J. B. L. dos; Mello, M. E. S. de; ROCHA, M. do S. Diagnóstico das condições do ensino de Ciências em escolas públicas no município de Bananeiras-PB. In: **V Congresso Internacional das Licenciaturas**, COINTER - PDVL 2018.

FAGUNDES, Elizabeth Macedo. Considerações acerca do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Práxis**, v. 6, n. 12, 2014.

FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. **O Livro Didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.

FURMAN, Melina. **O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico**. São Paulo: Sangari Brasil, 2009.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015.

KNIJNIKI, G.; WANDERER, F. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 211-225, jan./mar. 2013.

PEREIRA, T. V. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais**: uma abordagem pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj – 2012. 276p.

QUEIROZ, M. M. A. Dissertação: **Projeto Escola Ativa**: os desafios de ensinar Ciências Naturais em classes multisseriadas da zona rural de Teresina-Piauí. Universidade Federal do Piauí. Curso de Mestrado em Educação., 2006. 86f.

RAMOS, L. B. C.; ROSA, P. R. S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Investigação em Ensino de Ciências**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 299-331, 2008.

SANTOS, J. B. L.; BANDEIRA, C. M.; BANDEIRA, L. B.; ROCHA, M. S. Aspectos metodológicos das aulas de Ciências em escolas públicas do interior da Paraíba: Tecendo cenários, lançando desafios. **Anais**. III Congresso Brasileiro de Ensino e Pesquisa em Ciências, 2018.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; BATISTA, E. P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Rev. Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 457-465.

CAPÍTULO 4

LEITURA E INTERCULTURALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO LER: COMPREENDER O MUNDO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Elisabete Borges Agra

Allyson Raonne Soares do Nascimento

INTRODUÇÃO

No mundo do conhecimento em que estamos inseridos, caracterizado pela circulação na sociedade de um grande e diversificado volume de informações, o desenvolvimento das competências de leitura e interpretação de textos em suas múltiplas linguagens numa perspectiva intercultural é de fundamental importância, pois sem essa competência fica cada vez mais limitado ter acesso às informações e estabelecer relações entre aquelas que já estão circulando em nossa volta. A leitura é considerada um instrumento de apropriação de conhecimentos que contribuem para melhor desenvolvimento e relações pessoais e sociais, maior grau de autonomia para o sujeito atuar em sociedade, interagir nela e exercer

plenamente a sua cidadania. Leitura é, portanto, a base de grande parte do conhecimento acumulado pela humanidade.

Por essa razão, faz-se necessário que o indivíduo se torne um leitor competente diante das informações que circulam ao seu redor, que tenha autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais e interculturais que ampliem a significação deste de forma que se possa considerar ter havido a apropriação do seu conteúdo, do significado das múltiplas vozes presentes nele e das relações criadas entre texto, leitor e mundo.

É importante, sobretudo, ter consciência de que o trabalho com a leitura é passível de uma definição de objetivos com clareza e uma estruturação de critérios de avaliação igualmente claros em relação a competências de leitura. O nosso projeto favorece ao reconhecimento e a apropriação de mecanismos de linguagem com exercícios que estimulem à compreensão das relações internas e externas que o texto estabelece em sua tessitura, bem como possibilita um diálogo entre texto e leitor para que este mobilize conhecimentos prévios que o tornem mais significativo. Assim, a interação sujeito-texto-mundo fará do ato de ler uma atividade diária necessária.

Foi pensando nisso, que promovemos uma proposta a fim de possibilitar a reflexão sobre o ato de ler e sua fundamental importância no mundo contemporâneo na perspectiva intercultural, como também abolir os causuísmos gerados por falsas interpretações do que realmente significa ler nos exercícios de leitura na sala de aula. As oficinas estimulam o alunado a se apropriar desse ato de ler como uma forma possível de exercício de autoconhecimento e análise das relações sociais.

Traçamos objetivos que favorecem essa prática, tais como: o estímulo e vivência da leitura de obras literárias, a reflexão sobre os diversos gêneros literários e nas suas condições de intertexto com o real, a percepção da intencionalidade marcada pela diferença entre suportes de comunicação distintos: o caráter informativo do jornal e o caráter literário, por exemplo, a leitura e compreensão dos registros que deixam notório o papel da memória na criação e no autoconhecimento, expressos em distintas manifestações artísticas como o relato, a fotografia, o desenho/ou pintura, o poema, a música etc, o entendimento das diversas possibilidades de sentido que a leitura intertextual favorece no cruzamento de textos e linguagens diversas, a compreensão de que ler supõe domínio e interação de linguagens, o estabelecimento das relações entre a ampliação do universo intercultural, a leitura mais proficiente e o processo de criação, e finalmente, a compreensão de que o ato de ler é uma maneira de entender não só as visões de outros, mas também aguçar o próprio olhar no sentido de melhor compreender a realidade.

A LEITURA DOS MUNDOS E A LEITURA DAS PALAVRAS: IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.

Mario Quintana

Tomamos a epígrafe de Mário Quintana porque compreendemos que ela nos oferece uma reflexão sobre a leitura muito pertinente: o

estímulo à criatividade. De Pietri (2009) afirma que a leitura é um processo que envolve a mobilização de conhecimentos que articulados convergem para a compreensão dos diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade atual. Para garantir um nível proficiente de leitura, o leitor se orienta a partir da mobilização de conhecimentos prévios, a saber: o linguísticos ou sistêmico (compreender os elementos que compõem as línguas, suas regras de funcionamento e as relações entre cada um desses elementos), o de mundo ou enciclopédico (relaciona-se a interação com o contexto do qual provem leitor e sua interação com o mundo social, crenças, valores, etc.) e o de textuais ou de gêneros discursivos (noções sobre a leitura, produção e construção dos sentidos dos textos a partir das funções social que cada gênero exerce histórico e culturalmente). De Pietri (2009) enfatiza também que “a possibilidade de uma leitura ágil é garantida pela interação entre conhecimentos prévios e, com base neles, por aquilo que o leitor antecipa, durante a leitura, sobre o que está informado a seguir” (DE PIETRI, 2009, p. 22).

Complementarmente ao exposto anteriormente, Kleiman (2011) destaca a importância de se pensar a leitura como um processo complexo que leva em consideração aspectos cognitivos e sociais. Nesse sentido, compreendemos que a leitura é um ato sociocognitivo que considera a interação entre autor-texto-leitor e ainda inclui fatores emocionais que podem facilitar ou dificultar o ato de ler de um determinado texto. Ainda, de acordo com a autora ler é um processo bem mais amplo, “envolve mais do que compreender – a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo; fazem parte dela tanto o entendido como o mal entendido” (KLEIMAN, 2016, p. 9).

Se considerarmos a multiplicidades de habilidades mobilizadas para a efetiva atividade de leitura, perceberemos que embora haja uma infinidade de pesquisas sobre o tema, ainda persistem estudos que abordam aspectos novos, por exemplo, os estudos sobre letramentos e multiletramentos que levam em conta as interferências produzidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos processos de escrita e leitura (ROJO, 2012, 2013).

Na mesma linha de argumentação, Coscarelli e Novais (2010) afirmam que:

A leitura precisa ser entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações reais de comunicação. É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os elementos não verbais, o design, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones, barras. É preciso muitas vezes integrar o som (COSCARELLI, NOVAIS, 2010, p. 36).

A leitura de textos multimodais expõe uma série de outros fatores que leitura demanda, mas que algumas ocasiões não são dadas as devidas compreensões. Não há como negar, por exemplo, que a imagem de um *outdoor* ou de um *meme* interferem diretamente nos sentidos produzidos por esses gêneros discursivos. Isso significa que cada elemento presente no texto é importante. Durante muito tempo os estudos da linguística textual estiveram centrados no texto, o que viabilizou uma série de estudos que sistematizaram muito conteúdo em torno do tema, depois focou-se na leitor, ou seja, estava concentrada na figura do leitor a responsabilidade pela compreensão do texto, por último chegamos a perspectiva interativa de leitura que concebe a integração entre leitor, autor e texto para que a leitura proceda de forma eficiente e que os sentidos do texto possam ser

resgatados. O papel do professor diante desse conceito amplo de leitura é fundamental. Daí, refletirmos um pouco mais acerca da sua prática no que se refere à condução das aulas de literatura.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA ADEQUADA DO PROFESSOR DE LITERATURA

É função do professor de literatura chamar à vida as páginas “mortas” do livro, abrindo discussões intertextuais, interdisciplinares e interculturais para estabelecer pontes entre os indivíduos e os textos, entre a confecção da escritura (aquilo que Barthes chama de estilo) e a leitura, entre os alunos e eles mesmos. Para isso, ele precisa, no processo de trabalho com o texto literário, mostrar ao aluno o seu próprio prazer em ser leitor, em está em contato com as obras literárias.

Percebemos que no contexto escolar, o processo de interação com os textos literários destaca as relações existentes entre literatura e escola e dois aspectos tornam-se evidentes: tanto a literatura quanto a escola têm natureza formativa e as duas agem de modo dinâmico no seu interlocutor, que não permanece indiferente a elas.

Uma outra observação acerca da escola e da literatura, é que elas provam a sua utilidade quando se constituem como o espaço para o aluno refletir sobre a sua condição pessoal e de sua realidade circundante e a literatura é capaz de possibilitar essa reflexão por mais distantes que as obras possam parecer da realidade do indivíduo. No entanto, mesmo sendo a sala de aula o local próprio para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a relação da cultura literária, os estudantes se deparam com aulas

de cunho pedagógico que têm a intencionalidade de difundir os valores pré-estabelecidos esquecendo que a natureza e a função primeiras da literatura é o prazer, a contemplação. Assim, ao Distanciar o aluno da leitura, as aulas servem apenas para cumprir o horário estabelecido para cada aula.

As aulas devem ser concentradas no aluno e para isso que a teoria da recepção, por exemplo, concede ao aluno/leitor um estatuto estético e epistemológico esperando que ele se torne um leitor crítico sem intervir na produção da obra de arte, nem interferir no trabalho do autor. O leitor-aluno, diante disso, faz uma leitura crítica em torno da obra, mas isso não modifica a razão que o autor dessa obra quis assumi-la enquanto arte.

Dito isto, é pertinente inferir que nenhum autor depende da existência eventual de um leitor, pois não há leitores sem que existam autores e textos para serem lidos. Por isso, o professor deve estar ciente de que a Literatura possui um caráter universal. É seu papel mediar à aquisição desse conhecimento para seus alunos e não se contentar, apenas, em transmiti-lo.

Para que essa prática de ensino aconteça com eficiência faz-se necessária não apenas uma abordagem ampla do conceito de leitura, contudo a introdução do ensino dos gêneros textuais/discursivos, pois nos últimos anos, a noção de gênero textual vem sendo discutida pelos estudiosos da área de ensino de línguas.

Tal conceito tem ajudado vários pesquisadores (de correntes teóricas diversas) a compreender as interações sociais nas múltiplas esferas em que agem pela linguagem. Assim, “o conceito de gênero, tradicionalmente abordado pela Literatura e Retórica, passa a assumir, principalmente com base nos estudos de Mikhail Bakhtin (2008), um elo entre o uso da língua na sua forma “natural”, ou seja, inserida num contexto sócio histórico,

onde se confrontam as construções econômicas, semióticas e culturais produzidas ao longo da história da humanidade e as práticas de linguagem escolarizadas, confinadas às quatro paredes da sala de aula”.

Os parâmetros curriculares nacionais adotam esse conceito de gênero e definem o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem, tudo isso, pautado num estudo da língua adaptado às novas concepções de língua, linguagem e ensino – conceitos esses que devem ser utilizados nas aulas de língua.

Todos esses avanços acerca dos gêneros textuais têm favorecido a reflexão em torno da importância da leitura e da redação escolar. Pesquisadores entendem a redação escolar como um gênero do domínio escolar, dado que fora dele não tem quase aplicação. Diante dessa observação, as diretrizes oficiais sobre ensino de língua materna desenvolveram estudos sobre a necessidade de se criar no espaço escolar, situações de prática de leitura e escrita que se aproximem das situações autênticas de comunicação.

Nessa perspectiva, para o interlocutor, os gêneros funcionam como certo horizonte de significado, pois dão pistas de como se processará a interação, pois segundo Bakhtin:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p. 302).

A concepção de que os gêneros textuais representam a sedimentação de práticas sociais tem levado os estudiosos da Didática de Língua a questionarem as práticas escolares tradicionais de ensino da leitura e escrita. Esses teóricos afirmam que, embora a escola tenha sempre se preocupado com os gêneros textuais, com vistas à aprendizagem da escrita de textos, tem-se restringido a uma abordagem centrada na objetivação e conseqüente fossilização dos gêneros, pois a desconsideração dos seus aspectos sócio comunicativos transforma-os em puras formas linguísticas de expressão do pensamento.

Cada texto é composto por um dialogismo que representa a visão de mundo de quem o produziu. Esse diálogo é marcado por posições ideológicas, sociais, econômicas etc. Desse modo, explorar qualquer gênero em sala de aula é levar em consideração também as condições de produção extralinguísticas das quais todo gênero é composto. Fica difícil, por exemplo, explicar um poema a partir, apenas, da sua estrutura formal sem levar em consideração suas condições de produção.

Priorizamos no nosso projeto uma prática pedagógica que enfatizou o trabalho com textos, assumindo suas feições concretas e realizações típicas, explorando a escrita de forma contextualizada. Se as práticas anteriores priorizavam: “façam uma redação falando sobre suas férias”, nós determinamos o gênero que o aluno deverá executar. A famosa redação sobre as férias foi trocada por um aviso, uma carta, um convite; ou seja, um destinatário definido. A escrita passou a ter uma razão de ser. Teve um propósito comunicativo com sentido. Essa prática entende que compreender a finalidade da escritura, atribuindo-lhe um nome específico (carta, edital, relatório, resenha, artigo entre outros) é compreender também sua forma composicional. É entender que todo texto se realiza num dado

contexto, numa forma de construção, que apresenta certa sequência de elementos estipulados.

Trabalhar com as categorias discursivas é fazer com que os falantes apreendam o funcionamento da “língua como parte de muitas e diferentes relações histórico- sociais; por isso mesmo, um funcionamento complexo e heterogêneo.

A INTERCULTURALIDADE: DO DIÁLOGO COM O MUNDO E COM AS PALAVRAS ANDANTES

Ao refletirmos acerca das categorias discursivas que constituem o processo de comunicação, não podemos deixar de refletir sobre o papel intercultural presente na construção dialógica de cada texto.

A partir da segunda metade do século XX, na chamada modernidade tardia, os estudos culturais a partir da antropologia cultural e da etnografia têm destacado a importância de compreender o mundo de um ponto de vista intercultural. Afastando-se do até então multiculturalismo e pluriculturalismo que viam as culturas em nichos, embora, convivam num mesmo contexto sem necessidade de compreensão mútua entre as várias culturas em contato.

No viés do interculturalismo a proposta passa a ser a integração das culturas como forma de configuração da própria identidade cultural. Como afirma Paraquett (2010) o objetivo do ensino intercultural reside justamente no contato com outro para compreendê-lo e compreender a si mesmo. Sobre essa questão a autora destaca que “a identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha

dela para intensificar o seu próprio processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive” (PARAQUETT, 2010, 143).

Não trata-se, portanto, de “sair de si para ser outro”, mas de conciliar, a partir da análise da cultura do outro, aspectos de convergência e divergência entre as duas culturas para afastar estereótipos e preconceitos. No nosso caso, trata-se de afinar nossa relação com *nuestros hermanos* que histórico, geográfica e culturalmente já compartilhamos traços e elementos de culturas provenientes, principalmente, por conta da nossa formação de base indígena sobreposta por culturas europeias. Ao mesmo tempo, também temos nossas particularidades na forma de ser, nas crenças, na culinária, nos hábitos e costumes. Cabe, pois, reconhecer a relevância dessa “*justa medida de cercania*” que possuímos linguisticamente em relação ao espanhol o que nos permite uma interlocução linguística muito particular.

No que concerne à leitura, compreender essas asserções é primordial para garantir que o leitor mantenha um posicionamento ético e comprometido com o mundo objetivo e com a diversidade cultural que compõe o espaço atual dos mundos integrados e globalizados. Nesse contexto, faz-se emergir as reflexões de Quiloqueo e Torres (2013) que consideram que:

el enfoque intercultural rompe con el punto de vista objetivista y estructuralista, porque se interesa en la producción de la cultura por el mismo sujeto y en las estrategias desarrolladas sin llegar a postular que el individuo tiene siempre conciencia (QUILAQUEO, TORRES, 2013, p. 293).

Daí que compreendemos melhor como uma leitura de abordagem intercultural pode promover o rompimento de estruturas homogeneizantes nos conduzindo a pensar o mundo a partir da diversidade e da relação

de entendimento mútuo entre as culturas. Destacamos, inclusive, que a promoção de práticas que lancem luz ao interculturalismo é uma forma de trabalhar com aspectos sócio emocionais, como sugere o texto da nova BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2017). A aproximação com a diversidade cultural, sobretudo dos povos latino-americanos, ajuda o aluno a perceber o outro de um ponto de vista da tolerância e do respeito ao diferente pondo em evidência as bases do relativismo social, cientificamente desejável.

REFLEXÕES SOBRE O PROJETO DE LEITURA LER: COMPREENDER O MUNDO NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

O projeto que ora discutimos desenvolveu-se no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), no Campus III da Universidade Federal da Paraíba com 32 alunos dos cursos técnicos integrados em agroindústria e agropecuária. O seu objetivo principal foi estimular a leitura numa perspectiva intercultural a partir do fomento de discussões de textos em português e espanhol. A leitura foi abordada numa perspectiva crítica e interativa por meio da qual reconhecemos durante o processo das atividades de leitura elemento intra e extralinguísticos que interferiam na compreensão global dos gêneros analisados. Os temas variavam entre os interesses dos alunos e questões de ordem política, econômica, cultural e social.

Durante a realização do projeto e das discussões produzidas a partir de aspectos do convívio diário e de expansão para a compreensão de outros mundos mais longínquos, começamos a debater questões

de diversas ordens, como Política, Economia, Saúde, Educação, Artes, Literatura etc. Não há como trabalhar com atividades de leitura sem que tenhamos que transitar por diversas áreas do conhecimento. Essa mediação foi proporcionada a partir da seleção de gêneros discursivos diversos literários e não literários em línguas portuguesa e espanhola. O foco era a discussão e a construção de sentido, a partir de um debate sobre temas implícitos e explícitos do texto, desenvolvimento de técnicas e estratégias de leitura (inferência, hipótese, antecipação, etc.) e estímulo a expressão oral dos alunos como forma de avaliar o desempenho de leitura de cada encontro.

Devido ao espaço restrito deste trabalho para considerar as inúmeras experiências vivenciadas durante o nosso projeto, destacaremos apenas, em linhas gerais, algumas impressões que conseguimos resgatar dos momentos de interação com os alunos. Dada a disponibilidade de um espaço específico, nossa sala de leitura/estudos, para a realização dos encontros, deixamos os alunos mais à vontade para questionar e registrar suas leituras sobre cada texto, haja vista que o foco era a construção dos sentidos, compreensão dos textos e um debate que enveredasse pelo viés da reflexão intercultural.

CONCLUSÃO

Com essa prática intercultural dedicada ao ensino da língua materna aqui no campus da UFPB de Bananeiras, percebemos que a leitura é uma prática relevante para a nossa vida inserida nessa modernidade tardia, como afirma o Frederic Jamerson (2003), pois

possibilita a compreensão e a interação com o mundo que nos rodeia. Assim, entendemos que para que possamos compreender, de fato, o mundo plural e multifacetado em que vivemos, necessitamos construir uma olhar mais dialógico que nos afaste de análises superficiais e estereotipadas sobre as outras culturas. Dessa forma, o conhecimento de mundo se expande, a criatividade é estimulada e a leitura pode ser efetivada numa perspectiva mais crítica e reflexiva.

Ao desenvolvermos, no âmbito do projeto leitura, estratégias e práticas de leitura levando em conta aspectos interculturais, os alunos participantes oportunizaram atitudes desejáveis para a sua formação cidadã e integral como sugerem os documentos oficiais que orientam a educação brasileira. No decorrer do projeto, verificamos que um leitor só se apresentou como objeto de estudo concreto e objetivo quando no ato de leitura ele assumiu a “concretização” dos textos literários. Vimos que o leitor soube ir além do processo de descrição da obra literária para a possibilidade de interpretação desta.

Assim, no ato de cada leitura apresentada ao longo das oficinas, a atividade do aluno foi preencher as lacunas com os elementos implícitos do texto, através de um trabalho imaginativo que esclareceu os pontos obscuros na estrutura da obra dando um novo sentido que esta estrutura pode adquirir, quando os contextos históricos e sociais de sua recepção se modificam.

Nossa prática entendeu que a leitura do texto literário não pode se resumir a “O que é texto quer dizer?” mas sim, que além de exprimir a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, ela também exprime a manifestação daquilo que é mais natural em nós: o processo de comunicação e interação verbal.

Por isso que o projeto nos fez entender que a leitura do texto, sobretudo, o literário, deve ser inserida, de forma integral, ao longo das atividades docentes, logo a nossa prática saiu da posição de obrigatoriedade para o âmbito da necessidade. O livro não foi visto como um objeto supérfluo. O aluno refletiu acerca de sua leitura. E sabemos, como professores, que a escola deve apresentar uma prática que batalhe para tornar seus alunos “leitores subversivos a essa prática mecanicista ainda difundida pela escola tradicional” (Manguel, 2004).

O projeto nos fez enxergar que o papel do leitor na construção do sentido da obra literária é perceber o espaço que ela o proporciona para que ele tenha o direito de construir sua visão de mundo. A obra não pertence ao leitor, mas o seu sentido, sim. Neste sentido, o texto literário não é um objeto sagrado, mas um espaço simbólico da linguagem, no qual se entrecruzam vários discursos e saberes (BAKHTIN, 2003). Daí, compreendermos que a literatura tem a função de questionar as convenções e a linguagem fossilizada que são impostas sem nenhuma reflexão. E o leitor passa a ser peça importante nesse processo, pois dará sentido a obra. A literatura é inesgotável e essa inesgotabilidade, amparada numa teorização da prática docente, cria-se um bom caminho para as potencialidades do texto literário, provocando no leitor a interpretação e, de certo modo, a co-autoria.

REFERÊNCIAS

AUSS, Hans Robert. **História Literária como desafio à ciência literária**. Porto: Soares Martins, 1967.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Maxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo Hucitec, 1991.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B.(org). **Bakhtin., Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2005.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. Polifonia nº 08. **Revista do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem** – Mestrado da Universidade Federal de Cuiabá. Cuiabá: UFMT, 2000. ISSN 0104-687X.

CHATIERS, Roger. **A aventura do livro: do Leitor ao Navegador**. São Paulo: Imprensa oficial/Unesp, 1998.

CLAVER, Ronald. **Escrever com prazer: oficina de produção de texto**. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DEMO, Pedro. **Solidariedade como Efeito de Poder**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

DI PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DIJK, Teun A. Van. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (ORG). **Gêneros textuais e ensino**. Lucerna: Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

JAMESON, Fredric. "A interpretação: a literatura como ato socialmente simbólico". In: **O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

JOUBE Vicent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática** 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16 ed. Campinas: Pontes, 2016.

LAJOLO. Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed, São Paulo : Ática, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Literatura: Leitores e Leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem à ideia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. Entre Nós. Ensaios sobre alteridade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, P. A. et al (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- MORIN, Edgar. **Meus Demônios**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, Edgar. **Amor, Poesia, Sabedoria**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S,B; COSTA, E. G. M. **Espanhol: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 137-156.
- QUILAQUEO, R D.; TORRES, C. H. Multiculturalidad e interculturalidad: desafios epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. **Alpha, Osorno**, n. 37, p. 285-300, dic. 2013. Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822012013000200020&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 16 mai 2019.

RODRIGUES, Bernadete Biasi. **A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?** UFSC Revista Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002. ISSN 0102-5473.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, R. **Escola conectad@: os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino Plural**. São Paulo. Cortez. 2000.

CAPÍTULO 5

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS

Fabília Sousa Montenegro

Efigênia Maria Dias Costa

Bruna Emanuela Miranda da Silva

Rosineide de Lima Santos

Tháís Lane Cruz Anieri

INTRODUÇÃO

O Brasil tem sido marcado ao longo da sua história pela desigualdade e exclusão. Infelizmente é possível afirmar a existência de uma cultura que naturaliza tal realidade e que ameaça a dignidade humana. Fatos sociais, econômicos e políticos ajudam a compreender esta situação que envolve desde a exploração dos povos indígenas, passa pela escravidão do povo negro, pela política oligárquica, pelo sistema de ensino autoritário e elitista,

pelo Estado policial, pelo descaso com a violência, feminicídio, entre outros (BENEVIDES, 2007).

A naturalização de todo esse projeto de sociedade, tem sido repercutida em diversos setores da sociedade, inclusive, pelos veículos de comunicação de massa, que transmitem e reforçam de maneira sensacionalista a violência e a miséria sem, necessariamente, problematizá-las, o que ajuda a construir uma sociedade conformada mesmo diante das ameaças à dignidade humana.

Por outro lado, é possível identificar grupos e espaços sociais que lutam pela garantia dos direitos fundamentais e que ajudam a construir “uma mudança cultural para o enfrentamento de tal herança” (BENEVIDES, 2007 p. 2), sendo instrumento de reação, reafirmação e busca pela garantia dos direitos humanos.

A necessidade de construção de uma cultura de direitos e do combate às diversas formas de violação, motivou a realização do projeto de extensão universitária intitulado “Educação e Direitos Humanos: desafios à formação do educador” que vem sendo desenvolvido no município de Bananeiras /PB, em uma tradicional escola de nível médio, que tem como finalidade à formação de professores.

Podemos afirmar que esta ação extensionista configura-se no campo da resistência, porque tem como pauta central os princípios da Educação em Direitos Humanos. Reconhecemos o desafio e a complexidade de reafirmar tais princípios, porque estes contrastam com um “cenário completamente infenso e uma hegemonia governamental que não dialoga e nem favorece o desenvolvimento de uma cultura de direitos” (BITTAR, 2019 p. 580), o que contribui para desqualificá-los e ampliar as diversas ações de sua violação.

A seguir discutiremos sobre o processo de constituição da educação em direitos humanos no âmbito da educação formal, a partir do entendimento de que a escola é um lócus para inserção e construção de uma cultura de direitos através de uma pedagogia reflexiva dialógica, crítica e criativa, capaz de ajudar na formação de uma geração mais consciente e comprometida com os direitos fundamentais.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRINCÍPIOS, BASE LEGAL E PRÁTICA EDUCATIVA

A Educação em Direitos Humanos tem como uma de suas premissas a formação cidadã e o compromisso com a construção do sujeito ético que necessita aprender a exigir direitos e a assumir responsabilidades pessoais e coletivas (ZENAIDE, OLIVEIRA e LIRA, 2019). Ela é necessária entre outras funções para desmistificar uma compreensão muitas vezes equivocada sobre o que significam e representam os direitos fundamentais das pessoas.

Nesse sentido, Silva e Ferreira (2010), afirmam que os direitos humanos devem ser compreendidos na “complexidade das relações sociais e das intempéries violentas e avassaladoras do capitalismo excludente” (SILVA e FERREIRA, 2010 p. 74). Assim, apesar dos direitos humanos se constituírem como os direitos fundamentais, àqueles relacionados a dignidade, não atingem a todos, já que o exercício destes direitos tem relação direta com a realidade que o produz, sendo também resultado desta realidade.

A discussão em defesa e promoção dos direitos humanos requer a consciência sobre o papel da educação para construção e consolidação

de uma sociedade baseada na justiça social. Era essa percepção que os educadores e os movimentos de educação popular tinham entre as décadas de 1960 e final dos anos 1980, ao promoverem a educação em direitos humanos de maneira embrionária.

Nesse período “Paulo Freire era uma liderança e uma referência ativista, pedagógica e filosófica,” fundamental para o processo de “legitimação, reconhecimento, institucionalização e organização” de um marco legal da educação para os direitos humanos a partir dos anos 2000 no país (BITTAR, 2019 p. 568-569).

Segundo Silva (2009), uma proposta formal de Educação em Direitos Humanos é relativamente recente no Brasil. Em 2003, foi criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e em 2006, foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), como parte importante das políticas públicas educacionais para promoção dos direitos humanos.

De acordo com o citado Plano, a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: Afirmção de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; A formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Ademais, o ano de 2012 foi marcado pela publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, após a aprovação do Conselho Nacional de Educação, que tem como uma de suas finalidades “orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos” (BRASIL, 2012).

Todos os avanços nos dispositivos legais em torno da Educação em Direitos Humanos são resultados da luta da sociedade civil organizada que reconhece a necessidade de garanti-la, também nos espaços de educação formal.

Neste sentido, a formação de educadores pode ser considerada como um caminho premente para implantação e desenvolvimento da educação em direitos humanos nas escolas. Conforme nos orienta Morgado, (2001) a prática pedagógica da EDH está fundamentada no que ela chama de “saber docente dos direitos humanos” - um conjunto de saberes específicos necessários à prática do educador em direitos humanos e que por sua vez, relaciona-se a outros três: o saber curricular, o saber pedagógico e o saber experiencial.

O primeiro indica a flexibilização do currículo para corresponder aos conteúdos dos direitos humanos. O segundo diz respeito à metodologia que deve considerar à transversalidade dos conteúdos curriculares. E, finalmente, o terceiro que concerne na vivência, defesa e promoção dos direitos fundamentais.

A presença dos princípios dos Direitos Humanos nos currículos escolares ainda é muito incipiente. Por conseguinte, carece de planejamento dialógico e coletivo, que vai além da inserção de conteúdos programáticos,

mas, consiste também na criticidade e na vigilância frente as mais diversificadas formas de discriminação que podem permear o currículo e que precisam ser superadas. Sabemos dos desafios e da complexidade desse trabalho, mas assim como afirma Silveira (2014, p. 90), é “preciso puxar um fio, para o novelo se desenrolar.”

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As ações do projeto estão alicerçadas nos princípios da Educação em Direitos Humanos e por isso, utilizou estratégias pedagógicas ativas que permitissem a reflexão, o diálogo, a crítica e a expressão oral ou escrita sobre a história, a cidadania, a violação dos direitos, as características e significado dos direitos fundamentais.

Os quarenta jovens em formação para o magistério eram motivados a compartilhar suas experiências de vida, questionar a violação dos direitos, reconhecer o papel da escola e do educador como fundamentais para construção de uma sociedade mais justa e humana.

Assim, privilegiamos atividades interdisciplinares, que segundo Tavares (2007, p. 499) “é a tentativa de superação de uma postura isolada e alienada, é a formação do sujeito social a partir da vivência de uma realidade global e participativa”, para discutir e problematizar temas como trabalho, educação, gênero, meio ambiente, inclusão e diversidade, para que os sujeitos envolvidos com o projeto tivessem a oportunidade de refletir e ampliar as suas concepções e vivências sobre estes assuntos.

Conforme salienta Bittar (2016) a educação em direitos humanos por sua característica e princípios, postula técnicas pedagógicas que devem

promover a capacidade de sentir e de pensar. O que significa uma prática pedagógica “capaz de penetrar pelos sentidos” nas dimensões do ver, do fazer, do sentir, do falar e do ouvir.

Assim, durante a realização do projeto, com vistas a alcançar nossos objetivos de formação e construção de conhecimento sobre os direitos humanos, promovemos encontros semanais com os jovens do 2º e 3º ano do magistério e desenvolvemos oficinas pedagógicas, palestras, dinâmicas de grupo, debates, oficina de cordel entre outras atividades pedagógicas para que os discentes pudessem se motivar a refletir sobre as temáticas que estavam sendo trabalhadas.

Ao longo das ações refletimos e problematizamos as ações realizadas e os resultados alcançados durante a vigência do projeto, para que fossem revistas as estratégias considerando as necessidades de aprendizagem dos jovens e da própria instituição.

EXPERIÊNCIAS DA AÇÃO EXTENSIONISTA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE DIREITOS NA ESCOLA

A instituição escolhida para o desenvolvimento do Projeto tem uma história importante para o município de Bananeiras/PB e para região do Brejo paraibano, uma vez que foi e é responsável pela formação inicial da grande parte dos seus educadores.

Ao iniciarmos nossa aproximação com a Escola, coletamos informações relativas a sua história, características e necessidades da sua realidade educacional. Logo depois fizemos uma análise documental do

Projeto Pedagógico Curricular - PPC da instituição. A análise foi muito importante porque possibilitou conhecermos a concepção de educação presente no projeto, suas metas, princípios e propostas.

Ademais, o nosso interesse também era verificar se existia no documento alguma referência ou princípios relacionados a Educação em Direitos Humanos e de que maneira estavam sendo desenvolvidos no cotidiano da Escola.

Isto porque, antes mesmo de iniciar ou implementar uma proposta de educação a partir dos direitos humanos, é necessário, analisar em profundidade o currículo para verificar se ele está em consonância com seus princípios, para que a proposta e a prática educativa sejam coerentes (GIL, 1991).

O projeto político da instituição passou por uma reformulação curricular em 2019, depois de mais de dez anos de elaboração deste importante instrumento norteador das ações educativas. A proposta atual faz menção sobre a necessidade de superar através da escola violações aos direitos fundamentais e aponta diferentes áreas do conhecimento que devem promover reflexões junto aos estudantes.

Apesar de reconhecermos o esforço da instituição para incluir, ainda que discretamente, a temática dos direitos humanos e seus princípios no currículo, ficou evidenciado a partir dos debates com os estudantes, que o assunto parece distante do chão da sala de aula, tendo em vista a reação curiosa dos jovens para aprofundar as temáticas, o que pode revelar o um hiato entre o PPC da escola e as ações da sala de aula.

Vale registrar que identificamos uma abertura muito significativa por parte da instituição para ampliar as ações do projeto, por perceberem

a importância de disseminar e construir a cultura dos direitos humanos na instituição, ajudando a colocar em prática o que está previsto no PPC.

As atividades pedagógicas da extensão eram planejadas a partir das sugestões dos jovens. Durante os encontros sempre privilegiávamos a interdisciplinaridade para que a temática dos direitos humanos perpassasse os diferentes campos do conhecimento. Os temas escolhidos pelos jovens foram Reforma da Previdência, Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos, Meio Ambiente, Femicídio, entre outros.

Para este texto, sintetizamos duas vivências realizadas com os jovens durante o projeto. A primeira delas diz respeito a temática da Reforma da Previdência. Durante a oficina os alunos demonstraram estar alheios e surpresos com a quantidade de direitos retirados da classe trabalhadora, em função da Reforma, pois os canais de informação a que tinham acesso faziam uma leitura superficial e acrítica sobre as causas e efeitos desta.

Os jovens demonstraram preocupação com os problemas sociais que podem surgir com a aprovação da Reforma da Previdência e participaram ativamente das discussões, relatando experiências pessoais e familiares sobre os direitos trabalhistas, sobre o direito a dignidade, direito da pessoa idosa, direitos dos trabalhadores da educação, essencial para o conhecimento dos futuros profissionais da docência.

Na temática sobre o Femicídio, as emoções foram afloradas, sensibilizando tanto os jovens quanto as jovens, sobre a necessidade do engajamento na luta contra essa violência de gênero. Durante o debate, surgiram vários relatos sobre casos de mulheres próximas que são agredidas e que quase foram mortas pelos seus companheiros, despertando sentimentos de indignação, criticidade e o desejo de enfrentamento

contra esse mal que afeta tantas mulheres e que retiram delas o direito fundamental à vida.

Finalmente, destacamos algumas falas dos jovens em formação para o magistério sobre as aprendizagens adquiridas através da extensão universitária: *“Eu gostei dos principais pontos sobre as mulheres e também gostei de ter aprendido sobre os direitos à educação e valorizar o meu curso de magistério”* (Aluna 1); *“Precisamos saber mais sobre os Direitos Humanos pra gente passar para os nossos alunos, para eles refletirem bastante sobre o assunto. Eu gostei de aprender sobre os direitos humanos e sobre o nosso valor no nosso emprego”* (Aluno 4).

Os relatos acima demonstram que as ações do projeto estão favorecendo a construção do conhecimento sobre os direitos humanos e no caminho fecundo para construção de uma cultura de direitos, fundamental para ações pessoais e coletivas baseadas no bem comum e na luta por uma sociedade mais justa e equitativa, conforme orientam o Plano e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o Projeto Educação e Direitos Humanos: desafios à formação do educador vem conseguindo de maneira processual, contribuir para que a instituição educativa construa novos olhares sobre sua realidade e desperte na comunidade escolar o desejo de realizar ações condizentes com os princípios dos direitos humanos.

O projeto demonstrou a importância da interlocução entre uma proposta educativa aberta, dinâmica e dialógica e a construção pelos

jovens dos saberes teóricos e metodológicos no âmbito da educação em direitos humanos, para que tenham condições de ajudar a disseminar e promover uma cultura de direitos no exercício da docência.

A universidade cumpre seu papel social a partir de experiências como esta que se preocupa com a construção de uma nova sociedade. Por conseguinte, precisamos lutar para defender a extensão universitária, como parte fundamental da formação acadêmica e como um direito dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M.V. **Educação em Direitos Humanos: Do que se trata?** Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf Acesso: maio de 2019.

BITTAR, Eduardo. C. B. **Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**, 2016.

BITTAR, Eduardo. C. B. **O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação**. In: CALAÇA, Suelídia Maria; PEQUENO, MARCONI PIMENTEL; SILVA, Alexandre Magno Tavares; (Orgs.). **Direitos Humanos. Políticas Públicas e Educação em e para os Direitos Humanos**. João Pessoa, CCTA, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial

dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 08, de 06 de março de 2012.** Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União de 30 mai. 2012, p. 33. Seção 1.

GIL, C. F. (1991). **Como educar en derechos humanos.** Cero en conducta. (36-37). 44-67.

MORGADO, Patricia. **Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos.** Rio de Janeiro, 2001, p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/patriciaolimamorgadot04.rtf>

SILVA, Clementino Anacleto da. **Educação, tolerância e direitos humanos:** a importância do ensino de valores na escola. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2009.

PNEDH. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso: maio de 2019.

SILVA, Aída Maria Monteiro; FERREIRA, Naura Syria Crapeto. Políticas Públicas em direitos humanos: uma necessidade? Por quê? In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra de. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Direitos Humanos na Educação Superior.** Subsídios para a educação em direitos humanos. João Pessoa: UFPB, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em direitos humanos e currículo. In: FLORES, Elio Chaves, FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra e MELO, Vilma de Lourdes Barbosa. **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

TAVARES, Selma. Educar em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; OLIVEIRA, Hilderline Cinara de.; LIRA, Jaqueline Alves. Direitos Humanos, socioeducação e educação. In: CALAÇA, Suelídia Maria; PEQUENO, MARCONI PIMENTEL; SILVA, Alexandre Magno Tavares; (Orgs.). **Direitos Humanos**. Políticas Públicas e Educação em e para os Direitos Humanos. João Pessoa, CCTA, 2019.

CAPÍTULO 6

O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO MEIO PARA PRODUÇÃO DE SENTIDO

*Gabriel de Medeiros Lima
Jéssica Kathyllen Paz dos Santos
José Gustavo Vieira da Silva*

DA CRIATIVIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A estética é capaz de proporcionar experiências totalizantes de percepção – sensorial, intelectual e emocional –, fazendo com que os indivíduos sejam capazes de enxergar a beleza das e nas coisas. Na estética, a beleza não se encontra no objeto em si, mas na relação entre o objeto estético, o contemplador e suas faculdades sensíveis e racionais. Lisie de Lucca (2012), define a estética como uma linha da filosofia que “estuda a experiência estética”. Para esta experiência contemplativa, é exigido equilíbrio, entre a nossa consciência e nossa faculdade sensível, entre a razão e subjetividade para contemplação e reflexão acerca do “objeto estético”. Essa beleza não se prende ao que é definido como “belo” pelos

padrões universais; a beleza, de acordo com Ariano Suassuna (1972) transita entre o amargor, a aspereza, o luxuriante, o monstruoso, o contraditório, o romântico, o obsceno, o trágico e o cômico.

O termo “Oficina Pedagógica” foi utilizado pela primeira vez pelo pedagogo francês Célestin Freinet (2006), quando preocupado com o processo de escolarização de crianças campesinas. Sua preocupação estava voltada para a relação entre a escola e a vida, de modo que, à semelhança de Freinet, possam eles, os alunos encontrar beleza (significado) na Filosofia e assim, entusiasmados por ela, aprendam/apreendam e construam conhecimento por meio das experiências de maneira reflexivo-significativa.

A proposta central do trabalho desenvolvido na monitoria de Filosofia da Educação I, do curso de pedagogia do campus III da UFPB/ CCHSA é proporcionar experiências estéticas aos discentes ingressantes do curso com intuito de estabelecer uma relação reflexiva entre os conteúdos abordados no componente curricular, a partir das Oficinas de Experimentações Estéticas.

A partir das ações realizadas na monitoria, das elaborações e planejamentos de novas ações, discussões de novas propostas de trabalho, surgiu a ideia das Provoações Filosóficas.

Para que tal proposta ocorresse, a sala de aula foi configurada para uma proposta de um encontro estético-filosófico, trabalhando de primeira mão com os alunos da disciplina de Filosofia da Educação I, as primeiras impressões, os seus olhares e suas reflexões acerca das temáticas trabalhadas na disciplina. Assim, partindo não diretamente de uma forma conteúdista, mas de uma ação reflexiva, de uma provocação filosófica, de suas leituras de mundo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As primeiras ações aconteceram entre os meses de abril e junho, com os ingressantes do período de 2018.2. A primeira Oficina de Experimentação Estética foi configurada para a “Criação do Caderno de Filosofia”. Segundo estudos baseados nas obras de Deleuze, “a criação é a forma através da qual se aprende” (Mauricio e Manguiera, 2011, pag. 298). Baseados nessa premissa, propusemos a criação de um caderno de registros no qual os discentes construiriam seu próprio entendimento sobre as temáticas discutidas em sala de aula (Cf. Figura 1).

Figura 1. Oficina de criação dos cadernos de registro



Fonte do Projeto, 2019.

Nessa primeira oficina, foi discutido a ideia de registro e percurso de autoria. Com o objetivo de compreender formas diferenciadas de linguagem para construção de registros sobre suas aprendizagens, identificando a produção da imagem por meio da técnica da foto-colagem – com recortes de revistas, jornais, utilizando também, tintas e outros materiais para a composição – como forma de registro. Os discentes criaram a capa de

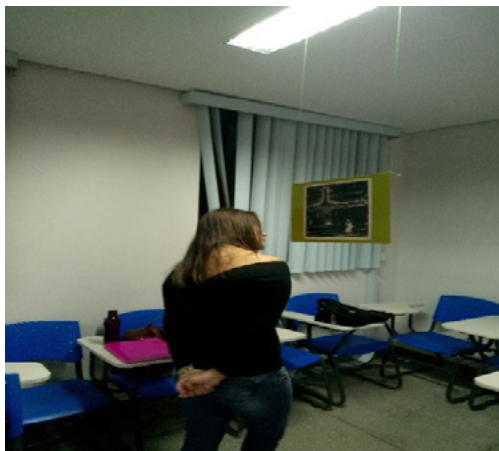
seus cadernos de registros elaborados a partir dos materiais, imagens que representassem, para eles, o conceito de filosofia, nomeando suas obras e discutindo sobre o título escolhido e qual a sua relação com o tema principal: Em que consiste a filosofia?

A segunda oficina, intitulada de “O que é mito?” tinha por objetivo compreender a diferença entre o conhecimento mítico, científico e filosófico, através do jogo cênico como forma de mediação didática. No primeiro momento, foi realizada uma roda de conversa sobre o tema: “O que é “a verdade?” de acordo com a consciência mítica, a científica e a filosófica”. Após a roda de diálogo, foi proposto um instante de relaxamento com atividade de percepção corporal e do ambiente a fim de preparar o aluno para a outra fase da ação (a oficina ocorreu na Brinquedoteca do CCHSA do Campus III da UFPB), para assim, colocar em prática a atividade proposta: a criação de cenas que representassem um mito da contemporaneidade. A partir das apresentações das cenas, foi aberto ao diálogo sobre as cenas assistidas e qual a relação das apresentações com os temas abordados na oficina.

A terceira oficina tinha como objetivo a reflexão sobre o tema: natureza e cultura. Para contribuir com a explanação e aprofundamento do diálogo apresentamos o filme: “O milagre de Anne Sullivan”. Após a sessão do “Cineclube”, foi aberta a discussão a fim de promover o diálogo, relacionando o filme com a temática estudada.

“O discurso da imagem” foi a quarta oficina, que teve por objetivo compreender as relações de linguagem e a diferença entre as linguagens da Ciência, Filosofia e Arte. O intuito era entender a imagem como meio de construção de pensamento através da fotografia, como forma de pensamento e expressão (Cf. Figura 2).

Figura 2. Imagem como construção do pensamento



Fonte do projeto, 2019.

A proposta foi baseada no processo de leitura de imagem e construir um registro a partir da composição de outra imagem.

No primeiro momento, houve a discussão sobre as relações e diferenças entre as linguagens. Depois, propusemos que os discentes saíssem pelo campus a procura de uma paisagem que lhes chamassem a atenção e que eles “capturassem” aquela paisagem por meio da fotografia. Após o momento de apreciação dos registros, foi proposto que os discentes se dividissem em duplas. Cada dupla teria que retirar uma cena da paisagem registrada pelo colega e dela construir uma ideia que expressasse seu pensamento sobre a cena escolhida. Para a composição da imagem, eles utilizaram novamente a técnica da colagem como também outros materiais como lápis de pintura e giz de cera para a criação de desenhos que complementassem a imagem, criando assim, sua obra. O quarto momento

foi a apreciação das obras criadas pelos discentes, ou seja o debate sobre o que eles criaram e qual a relação entre suas criações com o tema estudado.

Com os ingressantes do período 2019.1, pensando na inovação e aprimoramento do nosso trabalho, a partir dos estudos e planejamentos das ações, formulamos as Provocações Filosóficas, mas não tão divergentes da proposta da Oficina. A partir desta, a proposta é levar elementos do meio artístico para sala de aula, utilizando-os como meio didáticos, no intuito de instigar, provocar os estudantes a reflexão, relacionando esses “elementos didáticos” com os conteúdos estudados no componente curricular.

Nesse período, ocorreram a Oficinas de Experimentação Estética – a criação do “caderno de pensamentos” e a primeira Provocação Filosófica, a qual configurou-se em uma pequena exposição com lâminas de obras de diversas tendências e movimentos artísticos, trabalhando a leitura da obra, relacionando-as aos elementos das obras expostas com a temática “natureza e cultura”, criando um registro escrito, expondo seus argumentos.

Na segunda oficina, utilizamos de uma música instrumental e do desenho – fazendo uso de vários materiais como, lápis para pintura, tintas, revistas e jornais, tecidos, giz de cera, esponjas entre outros, para construção de um campo semântico a partir dos elementos emergidos da música, com o objetivo de compreender diferentes formas de construção do pensamento e as relações de linguagens.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As Oficinas de Experimentação Estéticas sugerem que os estudantes do componente curricular de Filosofia da Educação I assumam uma postura,

uma atitude filosófica como experiência de pensamento. Marilene Chauí (2000) ressalta que a ação filosófica indaga a realidade ou a origem das coisas, suas significações que constitui nossas relações de conhecer as coisas, compreendendo assim, a Filosofia como um dos elementos para reflexão e construção da ação pedagógica.

As experimentações estéticas vivenciadas nas ações promovidas pela monitoria, constituíram-se como possibilidade mais profunda de reflexões dos conteúdos e de novas experiências construídas por meio da reflexão, criação e leitura dos “objetos estéticos” que ultrapassam a compreensão de uma realidade idealizada, sendo pensada e refletida enquanto relação vivencial da pessoa com o mundo e consigo mesma. Referente a essas relações, é preciso que se compreenda a experimentação estética como uma ação como finalidade em si própria, ou seja, o objetivo de tais ações não é a produção de um objeto artístico específico ou de uma reflexão específica, mas a expressão, a busca, a sensações, o movimento de apreciação. Para isso, é preciso que se pense todo o processo, desde a ambientação do espaço à disponibilidade de materiais diversificados. (BARBIERI, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As organizações das oficinas para mediação dos estudos voltaram-se para reflexão prática educativa, abrindo espaço para reflexão da organização do espaço pedagógico. As formulações de oficinas foram elaboradas para atender as demandas dos conteúdos dos componentes curriculares que compõem a monitoria. A mediação e formulação das

oficinas no componente da monitoria: Filosofia da Educação I, foram elaboradas de forma que possam ser desenvolvidas em escolas da região ou nos laboratórios de ensino do curso de Pedagogia que recebem crianças. A reflexão proposta nas oficinas inferiu sobre as aprendizagens referentes a linguagens e a experiência estética, conteúdos contemporâneos da filosofia da educação.

A proposição das oficinas e das provocações filosóficas interferiram no ambiente da sala de aula, transformando-o em um espaço de experimentação, criação e reflexão filosófica acerca das temáticas trabalhadas na disciplina. A experimentação estética nesse processo envolve um encontro com a arte e a reflexão filosófica, ampliando as possibilidades de organização do currículo, desde a criação das oficinas de experimentação estética até às provocações filosóficas. Dessa forma, além do trabalho com as dimensões estéticas, também foi possível perceber relações íntimas e reflexivas da personalidade e experiência de cada discente, conhecendo-as a partir do que elas expressam na ação reflexiva experiencial.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo, BLUCHER, 2012. (coleções interações)

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000. 567 p.
Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod_resource/content/1/ENP_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf. Acesso em: 07 set. 2019.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa, Editorial Estampa, 2006.

LUCCA, Lisie de. **Arte na Escola**: A experiência estética como um dos caminhos par promoção da vocação humana para o “ser mais”. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Cap. 1. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9695/1/Lisie%20De%20Lucca.pdf>. Acessado em: 07 set. 2019.

SUASSUNA, Ariano, 1927 – **Iniciação à estética** [recurso eletrônico] / Ariano Suassuna. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2013. Recurso digital.

CAPÍTULO 7

A EXPERIÊNCIA BRINCANTE NA CRIAÇÃO DO BRINQUEDO E O ESPAÇO PEDAGÓGICO COMO POTENCIALIZADOR DA EXPERIÊNCIA

Jalmira Linhares Damasceno

Miguel José Santos de Barros

Ângela Silva dos Santos

Maria José de Queiroz

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

A compreensão acerca dos modos de brincar das crianças tem sido uma das ações investigativas propostas no que denominamos de ateliês de criação, oficinas pedagógicas de arte voltadas para a criação do brinquedo como constituinte da experiência brincante das crianças.

O sentido de experiência que abordamos encontra-se no que pode ser pensado como relações singulares, nas quais os indivíduos estabelecem suas formulações sobre o mundo, requerendo gestos de

escuta, de interrupção, de pensamento, porque situa-se naquilo que nos acontece, no que nos toca, no que padecemos (LARROSA,2004).

Pensar o brincar nessa perspectiva de experiência é compreendê-lo como possibilidades de pensamento, de formulação envolvida em um processo de escuta dos indivíduos acerca de seus próprios gestos. Gestos construídos pelas suas interferências materiais sobre as coisas no mundo. Gestos de criação, de expressão e potencialidade para imaginação.

Nesse sentido, os ateliês de criação fomentaram a organização pedagógica de espaços voltados para a potencialização da experimentação de materiais como possibilidades da experiência brincante. Registramos possibilidades, porque se a experiência é algo que está no campo do padecimento, do que nos afeta e afetamos na relação com as coisas, não é algo que pode estar definido a priori.

Essa concepção modifica o sentido pedagógico de organização do espaço educativo que sugere a criação do brinquedo pelas crianças. Sua proposição volta-se para a compreensão de que o ato de criação do brinquedo é constituinte da experiência brincante, materializando a potencialização dessa experiência.

No planejamento pedagógico do ateliê de criação a referência de organização do espaço tem sido as observações da criação do brinquedo realizadas por crianças no ambiente da brinquedoteca denominado de oficina. O brinquedo criado pela criança nesse ambiente é a imagem de referência para o pedagogo em formação, que atua como educador do espaço na formulação do acervo desse laboratório (DAMASCENO, 2019).

A análise de sequências fotográficas produzidas como registros de observação desse processo de criação pela criança tem sido um dos nossos procedimentos metodológicos de investigação.

No contexto da breve discussão que apresentamos nesse texto para tecer nossas análises, utilizamos a descrição de imagens compostas por sequências e mosaicos fotográficos produzidas em um dos ateliês de criação intitulado: “descobrimo a forma brinquedo”.

ATELIÊ DE CRIAÇÃO: DESCOBRINDO A FORMA BRINQUEDO

Na proposição dos ateliês de criação, a disposição de materiais diversificados quanto à forma, tamanho, cor e textura, bem como a possibilidade de inferência das crianças sobre esses materiais sem a oferta de um modelo a ser seguido, caracterizam a ação pedagógica dos pedagogos em formação, responsáveis pelo desenvolvimento do ateliê. A proposição do espaço está direcionada para a composição da forma brinquedo, de um corpo material que se faz por meio da imaginação inventora.

Utilizamos o termo forma brinquedo para identificarmos o artefato material, o objeto que tem essa nomeação estabelecida social e culturalmente, bem como pela definição atribuída pela criança na experiência brincante.

Piorski (2016), discute que a imaginação inventora da criança seria como uma janela que se abre de acordo com o meio de possibilidades em que ela se encontra. Essa condição inventora foi o que observamos no encontro das crianças com os materiais disponibilizados que simbolizavam naquele momento um universo de metalinguagem. De corpos para brincar de criar o artefato brinquedo.

Ao refletir sobre a criação do brinquedo e a disposição das coleções de materiais distribuídas em caixas na organização do espaço pedagógico do brincar, Damasceno (2019, p. 119) aponta que:

[...] é possível inferir que essas caixas podem habitar o universo do brinquedo, assumindo essa forma partir das relações expressivas que a criança pode estabelecer com esses objetos. Relações entre formas, textura e cores.

O contato inicial com o espaço e as coleções de materiais disponibilizadas em caixas revestidas com a técnica da papietagem promovia relações de procura e escolha. A observação nos possibilitou construir o registro de imagem abaixo que expressa um pouco da sequência dessas relações.

Figura 1. Procura e escolhas de materiais – 2019



Fonte: acervo do Projeto.

Por meio de olhares atentos e focados em suas escolhas, as crianças na relação com o ambiente, experimentavam e analisavam os objetos realizando comparações e discutindo sobre as possibilidades de criação.

Após esse momento, as crianças iniciam um processo de composição, constituído pela análise das formas, texturas, tamanhos e cores que culmina na transformação dos materiais nas formas brinquedos. As crianças realizam essa transformação de maneira livre. Sem a intervenção do adulto iniciam o jogo. A brincadeira de criar.

A organização inicial da sala é reconfigurada pela ação de inferência no espaço feita pelas crianças que vão deixando os rastros de suas brincadeiras como desenho do trajeto percorrido. Os materiais passam a ficar dispostos sobre o chão, sobre as mesas e cadeiras, expressando uma construção de intimidade com o ambiente, fato que as tornava parte dele.

Vejamos em seguida as fotografias que nos revelam a imagem dessa descrição.

Figura 2. O espaço reconstruído pelas experiências brincantes – 2019



Fonte: acervo do Projeto.

Aos poucos identificamos o percurso do processo de criação construído pelas crianças. O corpo indicia as primeiras evidências da

ação criativa. Percebemos que em seus rostos surgiam expressões e seus movimentos produziam gestos diversos. Movimentos corporais de concentração que ecoavam por todo o ambiente. As mãos em alguns momentos produziam gestos delicados, em outros, gestos mais firmes para que o corte ou a modelagem da forma pudesse ser construído com precisão. Piosky (2016), revela que o brincar produzido pela criança sobrevém de infinitos gestos, em particular os manuais, que exige um desejo de batalha, paciência, determinação.

Observamos que as crianças vivenciando esse processo de transformação dos materiais se doavam por inteiro, gerando uma luta consigo mesmo e com o brinquedo que estava sendo produzido a partir da escolha do uso dos instrumentos para a produção da forma. O mosaico fotográfico a seguir registra essa descrição.

Figura 3. Criando a forma brinquedo – 2019



Fonte: acervo do Projeto.

Cada quadro que compõe a imagem acima infere sobre a nossa tentativa de registrar o que descrevemos como as possibilidades para a experiência brincante das crianças. Não é uma descrição do que elas nos mencionaram ou definiram como experiência, mas o que observamos como parte constituinte dessa possibilidade.

As crianças em seus percursos viveram momentos de espera, quando escolheram pela colagem de um objeto sobre o outro. Objetos cujas superfícies eram inclusive diferenciadas. Viveram momentos intensos de concentração para a realização da composição que requeria um tempo de silêncio de cada uma para consigo mesma, o que conferia um diálogo gestual com os materiais e a forma brinquedo que estava sendo criado.

Pensar sobre esse percurso pode nos aproximar da vontade do brincar das crianças, das maneiras que corporalmente elas relacionam-se com as suas criações materiais. Piorski (2016, p. 85) discutindo sobre “brinquedos da vontade” menciona que:

Partindo dos artefatos da brincadeira – os brinquedos e seus traços construtivos, seus modos de fixação, suas texturas e seus modos de composição -, chegaremos aos sonhos da vontade, às imagens do trabalho, à imaginação das mãos. Os corpos dos brinquedos são na verdade, desejos recônditos da corporeidade das crianças.

Compreender a materialização dos corpos brinquedos que as crianças criam como artefatos de suas brincadeiras nos aproxima do entendimento de como se constitui para esses indivíduos a experiência brincante. No contexto desse ateliê, uma das crianças no processo de busca e escolha dos materiais seleciona tinta e cartolina para brincar de fazer formas. O mosaico fotográfico abaixo registra a imagem dessa descrição.

Figura 4. Sobre os corpos brinquedos – 2019



Fonte: acervo do Projeto.

Essa brincadeira se estendeu ao corpo da criança e aos poucos ela foi ampliando as possibilidades de movimento, alternando a criação entre o corpo e a cartolina.

Para essa criança pintar a cartolina e produzir formas em sua superfície era o brinquedo. Sua criação envolvia a impressão no espaço vazio do papel, estendido posteriormente ao corpo como parte integrante do jogo. Uma relação muito íntima de contato corporal com substâncias e texturas que julgamos potencializar a experiência brincante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a criação do brinquedo é perceber sua materialidade como artefato da brincadeira. Essa perspectiva, torna o brinquedo a própria experiência, situando a organização pedagógica dos espaços educativos direcionados ao brincar nos contextos escolar e não-escolar, para a potencialização da experiência brincante, envolvendo a formulação de ambientes e seleção de materiais que estimulem a imaginação e favoreçam a construção de percursos criativos de invenção.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DAMASCENO, Jalmira Linhares. Sustentabilidade, experiência estética e a criação do brinquedo na formação inicial do pedagogo. In. **Desafios da avaliação institucional**: relatos de uma instituição pública no Brasil. Vol. III. Org. Terezinha Domiciano... [et al.] – João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

PIORKSI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Petrópolis, 2016.

CAPÍTULO 8

HÁ LUGAR PARA AS DIVERSIDADES NA ESCOLA? IMPRESSÕES DE EDUCADORAS/ES DO CAVN

Josineide da Silva Bezerra

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação formal deve ser pautada pelo compromisso com a institucionalização dos direitos humanos. Isso permeia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob a qual a prática educativa é norteadada pelo respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Portanto, a escola deve convergir para a afirmação da sociedade de direitos, contribuindo para que as pessoas educandas se apropriem da sua consciência de ser e de estar no mundo. Nesse curso, ao processo educativo é imprescindível a convivência com ideias e comportamentos plurais.

Assim, por meio de uma pesquisa desenvolvida no Colégio Agrícola (CAVN/UFPB)¹, problematizamos o lugar da escola como esse ambiente que vai ao encontro do respeito à liberdade e à diversidade, movendo-se por relações de tolerância entre as pessoas que a vivenciam.

Neste trabalho, arrolamos algumas impressões de docentes do CAVN, colocando em evidência o olhar e o convívio de tais profissionais para e com as diversidades étnica, religiosa e sexual no ambiente escolar.

ESCOLA E DIVERSIDADE

De saída, lembramos que, formalmente, a pessoa educanda tem direito a uma formação qualificada e à livre expressão e vivência da sua identidade. Isso implica na exaço do direito à diferença, considerando a igualdade entre os seres, no livre exercício de suas individualidades.

Desta feita, o cotidiano escolar requer um olhar diligente para as pessoas que fazem a escola, as quais vivenciam um ambiente que é continente e conteúdo. Ou seja, a escola influencia e, ao mesmo tempo, é influenciada por enunciados receptivos ao respeito às diferenças. Entretanto, sabemos que relações discriminatórias seguem presentes na vida social, expressando-se também na escola.

Daí a importância das disputas pela qualificação dos compromissos democráticos, indo-se além da formalidade presente em documentos legais. Nesse sentido, pontuamos três marcadores no repertório de diversidades que discutimos com as/os docentes: religioso, sexual e étnico.

1 Pesquisa desenvolvida no âmbito dos projetos de responsabilidade social do CCHSA, tendo Marcelo Alves dos Santos como bolsista.

Recordamos que o Brasil é um país laico, o que pressupõe o dever de respeito às escolhas religiosas do outro, inclusive daquele que não professa credo algum. Mas, para Domingos (2009), essa premissa é escamoteada na vida cotidiana, não se exercitando aquele pressuposto.

Por outro lado, apesar de se impor à escola um compromisso com os direitos humanos, as/os docentes não escapam às pressões associadas à homofobia e ao heterossexismo, como admite Junqueira (2009). Isso reforça as interdições à diversidade sexual.

Essa sentença confirma a escola como um microespaço de disputas. Assim, apesar da ampliação de direitos, a sociedade é tensionada por permanências moral e politicamente conservadoras, avessas a novos direitos. Nessas disputas, foram reguladas ações como o reconhecimento do nome social das pessoas transexuais e/ou transgêneros, já assegurado na UFPB. Entretanto, vemos a expressão da violência na escola, manifesta em forma de *bullying*, como inferem Pereira e Bahia (2011).

Por fim, chamamos atenção para a diversidade étnica. De acordo com Bento (2005), vige no Brasil uma segregação racial não declarada. Existem mecanismos para a criminalização do preconceito, mas a segregação e as iniquidades se reinventam. No caso das populações negras, manifestam-se a partir de indicadores os mais negativos.

Isto posto, salientamos as imbricações entre cidadania, democracia e tolerância, ao modo de Fernandes e Paludeto (2010, p. 239): “a tolerância implica o reconhecimento de conviver com ideias opostas sem tornar as opiniões irreduzíveis”. Ao que acrescentamos: importa conviver com ideias e práticas diferentes, sem renegá-las à invisibilidade.

Na pesquisa, aplicamos um questionário à equipe docente do CAVN, um colégio que abriga parte das/os discentes em regime de internato. Para

Richardson (1999), o questionário pode ser aberto e/ou fechado, a depender das questões, se objetivas, discursivas ou um misto dessas formas, quando é possível a inclusão de algum comentário.

Propomos cinco questões principais e três complementares, repassando-o para entrega posterior. Tivemos um índice de devolução pouco acima de 70%.

SISTEMATIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Analisamos os 43 questionários devolvidos. Tabulamos as questões objetivas e destacamos os comentários professados, com a seleção de alguns deles.

a) A escola constitui-se como um espaço de diversidades?

Iniciamos com esta questão. Todas/os responderam que **sim**, havendo 12 comentários. Recortamos estes: *“o ambiente escolar é um celeiro de diferentes padrões de comportamento”*; *“a escola deve desenvolver o convívio na diferença [para] aperfeiçoamento da democracia”*.

A escola como um *“reflexo da sociedade”* e da *“vida familiar”* também foi mencionado. De fato, a escola segue como uma representação da vida social, articulada às práticas socialmente prescritas.

b) O professor é habilitado para lidar com as diferenças?

Nesta questão, um **sim** ou **não** deveria ser assinalado quanto a três aspectos relativos a essa habilidade. Em relação ao primeiro aspecto,

em 35 questionários, destacou-se que a/o docente **não** passou por uma formação que a/o qualificasse para tal habilidade.

Quanto ao segundo aspecto, a necessidade dessa habilidade foi destacada em 36 respostas. Porém, houve referência a uma *“moral religiosa”* e uma *“formação machista”* que obstaculizam esse *“traquejo”*.

No terceiro aspecto, pouco mais da metade das respostas admite que a direção do CAVN e a coordenação pedagógica orientam para uma relação saudável com as diferenças. Todavia, *“a comunidade escolar reflete os preconceitos [que] são comportamentos que não se mudam do dia para a noite”*. Em menor proporção, é dito que **não** há esse estímulo, sem *“atenção com a importância do tema”*.

Isso serve de alerta aos planejamentos pedagógicos. Precisamos de um convívio depurado em civilidade e apego a uma ética inclusiva, notadamente pelo caráter formativo que reportamos à educação escolar.

c) A prática pedagógica do/a professor/a contribui para a uma escola que respeita a diversidade?

Em 37 questionários, a aceitação e o respeito à diferença são exercidos pelas/os docentes. Foi registrado que esse compromisso se impõe *“porque o professor é um espelho para os seus alunos”*. Afinal, *“a visão de mundo e exemplo dado pelo professor podem ser determinante nas atitudes [das/os estudantes]”,* cabendo-lhe *“uma postura no combate a toda forma de preconceito”*.

Porém, foi destacado que *“alguns colegas não pensam assim, agindo de outras formas”*. Assumiu-se que, muitas vezes, as intolerâncias são lidas como *“brincadeira”*. Um questionário mencionou a *“intimidade que os alunos de um colégio interno têm entre eles, não [havendo] preconceito”*.

Nesse ponto, Junqueira (2009) analisa enunciados discursivos sobre o reconhecimento da diversidade sexual. Afirma que existe uma “negação implícita”, banalizando-se o problema da intolerância, com argumentos que apontam a inexistência de intenções para o constrangimento.

Assim, os efeitos danosos das ditas “brincadeiras” são subestimados. Para Junqueira (Idem, p. 178) “o interlocutor lança mão de arremedos de justificativas, racionalizações, evasivas, técnicas de fuga ou desvio etc. A tônica é a da banalização autoapaziguadora”.

Em apenas 1 questionário admitiu-se que existe uma dificuldade em lidar com as diferenças. Por isso, nos perguntamos sobre o porquê de tão limitada manifestação. Afinal, não há o reconhecimento de uma formação que não habilita e de uma escola que precisa estimular o respeito?

É plausível que estamos diante de uma invisibilidade quanto ao problema ou do seu ocultamento, uma vez que o preconceito foi criminalizado.

d) Existe uma vivência democrática entre os estudantes do colégio, com respeito às diferenças entre eles?

Aqui, demandamos uma justificativa para a resposta. Frisamos que 14 pessoas responderam **sim**, 4 assinalaram **não** e 23 grafaram **em parte**. Nesse curso, temos que *“existe respeito no ambiente escolar, no entanto, nas mídias sociais já li discussões desrespeitosas de cunho religioso entre colegas de turma”*; *“reconheço [a vivência], mas existe muita intolerância, que se expressa por ‘brincadeiras’ e insultos”*.

Com efeito, ressaltamos este comentário: *“os alunos aceitam mais as diferenças do que o professor”*; *“já ouvi relatos de preconceito com as meninas em aulas de educação física. São ‘proibidas’ de jogar”*. Nesse debate, incide uma transversalidade de gênero.

Destacamos ainda esta sentença: *“nem tem [vivência democrática] na política, porque nas eleições é festa, nem tem na sala de aula”; “a turma dos homossexuais é levada na brincadeira pelos professores, com menosprezo”*. Uma anotação que nos remete ao político, a lugares hierárquicos, à intolerância homofóbica. Passemos à última questão.

e) Em uma escala de 01 a 03, avalie uma eventual dificuldade no convívio com a diversidade étnica, religiosa e sexual. Indique um nível gradativo da menor para a maior dificuldade que você considera.

Observamos uma incompreensão na interpretação do que era pedido em 8 questionário. Atribuído o índice, solicitamos que fossem justificadas as escolhas pelos números 1 e 3 – a menor e a maior escala.

- Orientação religiosa – Em 24 questionários foi indicado o nível 1, que remetia à menor dificuldade. Como justificativa, anunciaram: *“há brincadeiras com os evangélicos. Porém, não vejo intolerância. Somos todos cristãos”; “como somos cristãos, não vejo problemas com esse convívio”*.

Seguindo essas respostas, vivemos sob a pauta do respeito. Mas, deixamos uma contraface: a diversidade não abarca a ausência de religião ou de religiosidades diversas. Isso, como se o fato religioso fosse um dado natural, ao modo da unicidade cristã, sem conflitos.

- Orientação sexual – Ao inverso, essa foi a variável mais indicada com o número 3 (em 27 questionários).

“Encaramos o fato gay com certa festa. Os alunos assim são pessoas divertidas. Todos convivem bem”. Esse escrito, mais uma vez, sinaliza um escamoteamento da intolerância, com recurso à leveza do riso. Práticas ditas *“afeminadas”* tornam *“o rapaz o palhaço da turma”*, ao tempo em

que são *“objeto da chacota”*. *“Os homossexuais são diferentes [mas,] sem problemas”*. *“E os gays são muitos no Colégio”*.

Seguiu-se pela trilha do ocultamento, na referência à ausência de provocações ou conflitos. Igualmente, voltamos a um componente de gênero. Não há citação com relação às mulheres, as quais também fazem escolhas diversas. Isso nos remete à ideia do controle da sexualidade feminina, dissociando-se as mulheres de uma livre orientação.

Orientação que esbarra na referência a homossexuais, não se reconhecendo uma diversidade de comportamentos e práticas, à maneira das pessoas LGBTQ+. Por ser mais abrangente do que aquela referência, é mais apropriado pensarmos em identidades sexuais não-hegemônicas.

- Diversidade étnica – Essa variável oscilou entre o nível 1, com 15 menções, e o nível 2, com 21 registros. Anotou-se que *“a questão do racismo é um conteúdo apontado em sala, em história, sem dificuldades”*; que o *“o negro ainda é marginalizado, mas o preconceito diminuiu”*; ou que *“essa diferença é a menos complicada, pela formação do país”*.

Vivemos sob uma realidade que não reconhece o preconceito, com base na chamada *“democracia racial”*, a qual supõe o bom convívio. Até reconhecemos que as pessoas negras são as menos abastadas, mas não admitimos que a dimensão racial incide sobre as iniquidades (BENTO, 2005).

Essa dimensão é difusa: isso não vem ao caso, ressaltam os que questionam a política de cotas para estudantes negras/os; somos um só povo, afirma-se, e de contornos miscigenados. Eis que o anúncio do *“bom convívio”* não confere ouvidos às intolerâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme ressaltado, pensamos a escola como um ambiente que deve estar aberto às mais diferentes formas de pensar e de agir, nos moldes de um convívio sem irredutibilidade, sem diminuir-se o lugar do outro, e sem invisibilização – aquela que promove o seu ocultamento.

Apostamos que o intento de fomentar algum debate foi cumprido. Alcançamos um bom grupo de professores e chegamos à demanda pela sua formação continuada. Tratamos com um colégio em que a/o estudante vivencia mais o ambiente escolar, o que reforça a importância da interlocução como um dado que deve ser corriqueiro.

Resta-nos a afirmação da escola como espaço de tolerância e vivência respeitável e inclusiva. Que as pessoas possam demarcar as suas escolhas, nos mais diferentes campos, do religioso à identidade sexual e de gênero. A ordem democrática não prescinde dessa afirmação.

Com base no projeto desenvolvido, esperamos contribuir para a elaboração de projetos voltados ao respeito às diferenças. Isso pode ser pensado pelo CAVN, em parceria com o Departamento de Educação do CCHSA, habilitado ao trabalho com a educação básica.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: uma questão das cotas para os negros. In: Simpósio Internacional do Adolescente, 1., 2005, São Paulo. **Anais Online**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 11 mai. 2020.

DOMINGOS, Marília De Franceschi. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, 2009, p. 45-70. Disponível em www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf. Acesso em: 12 nov. 2017.

FERNANDES, Ângela e PALUDETO, Melina. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 mai. 2017.

JUNQUEIRA, Rogério. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**, Natal, n. 4, p. 171-189, 2009. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2302>. Acesso em: 18 mai. 2020.

PEREIRA, Graziela e BAHIA, Alexandre. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 51-71. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 jan. 2018.

RICHARDSON, Robert. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999, p. 189-206.

ANEXO - QUESTIONÁRIO CONSULTIVO

Questão 01. Você compreende a escola como um espaço de diversidades, onde são identificáveis diferentes padrões comportamentais? Sim () Não ()
– Se achar necessário, este espaço está disponível para algum comentário por escrito:

Questão 02. O professor é um profissional habilitado para lidar com os diferentes perfis de comportamento moral, sexual ou estético dos alunos? Nos parênteses, indique (Sim) OU (Não)

- () A formação acadêmica possibilita esta habilidade
 - () O cotidiano em sala de aula exige esta habilidade
 - () A direção e a coordenação orientam o professor para essa habilidade
- Se achar pertinente, este espaço está disponível para algum comentário por escrito:

Questão 03. A prática pedagógica do professor contribui para a construção de uma escola voltada para o respeito à diversidade? – Assinale o(s) parêntese(s) com o(s) qual(is) concorda:

- () Sim, pois o professor estimula os seus alunos a aceitarem e respeitarem as diferenças
 - () Sim, pois a discriminação, sexual, étnica ou religiosa, é um preconceito que deve combatido
 - () Não, pois o professor, como outros cidadãos, tem dificuldade em lidar com as diferenças
- Se achar pertinente, este espaço está disponível para algum comentário por escrito:

Questão 04. Você reconhece uma vivência democrática entre os estudantes do colégio, com respeito às diferenças entre eles?

Sim () Não () Em parte ()

– Justifique a sua resposta.

Questão 05. Avalie, tomando uma escala de 01 a 03, uma possível dificuldade no convívio com a diversidade de seus alunos quanto às questões abaixo apresentadas.

– Preencha os parênteses com um índice específico, a partir do nível gradativo de dificuldade que você considera:

() Diversidade étnica () Orientação religiosa () Orientação sexual

a) Justifique porque você atribuiu o “índice” 01 a um dos parênteses acima:

b) De igual modo, justifique porque você atribuiu o “índice” 03 a um dos parênteses acima.

Questões complementares

a) Área de ensino: () Médio () Técnico () Pós-Médio

b) Idade do professor:

() Entre 20 a 30 anos () 31 a 40 () 41 a 50 () Mais de 51

c) Tempo de atuação no CAVN: _____

CAPÍTULO 9

AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS CAMPO: POSSIBILIDADES E FORTALECIMENTO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Lucicléa Texeira Lins
Luana Ferreira Domiciano*

INTRODUÇÃO

Este relato surgiu a partir das experiências vivenciada no Programa de Fortalecimento de Licenciaturas (PROLICEN)/2019, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias - CCHSA da Universidade Federal da Paraíba, a partir do Projeto intitulado “AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS CAMPO: POSSIBILIDADES E FORTALECIMENTO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”, cuja práticas ancora-se nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas Campo (BRASIL, 2002), em seu Art. 2º, parágrafo único onde enfatiza que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões

inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros (...)"

Dentre outros fatores que levaram a implementação do projeto, um dos aspectos perceptíveis é a fragilidade de muitos professores/as que estão atuando nas escolas do campo, mas não possuem familiarização alguma com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, de forma que não obtiveram esse conhecimento por meio da sua formação inicial, nem tão pouco na continuada. Inclusive, esse aspecto venho a torna-se o objetivo geral do projeto "Discutir o documento das Diretrizes Operacionais para a educação Básica do Campo com vistas a sua implementação como um dos documentos norteadores da prática pedagógica na Escola Lindolfo Grilo no município de Bananeiras- PB".

Assim sendo, as ações realizadas durante a vigência do Projeto, buscaram contribuir significativamente para que os camponeses e seus filhos, estudantes e professores do curso de pedagogia do campus III, CCHSA/UFPB, bem como a população em geral, fosse permitido conhecer e valorizar o *modus vivendi*, que configura uma cultura identitária específica dos povos campesinos sem perder a unidade com os conhecimentos mais gerais.

Dado o exposto, propiciamos a abertura do debate entre universidade e comunidade escolar acerca das suas participações na discussão tão em pauta e necessária que é a educação do campo, em virtude de ampliar o conhecimento produzido sobre a temática. O *lócus* das ações do projeto foi a Escola Lindolfo Grilo no município de Bananeiras - PB. Possibilitamos momentos de reflexão das/nas experiências dos estudantes do curso de pedagogia na perspectiva de uma aprendizagem coletiva, incorporando esses sujeitos no processo de ação-reflexão-ação

das atividades docentes, criaram-se situações para o aprendizado mútuo e colaborativo entre universidade e escola.

METODOLOGIA

As ações do trabalho foram desenvolvidas tendo como caminho metodológico para a sua execução, a observação participante seguida de intervenção, essa observação ocorreu no cenário real da rotina de atividades, possibilitando, assim, examinar a realidade social do ambiente. Vale ressaltar que propriamente nesse projeto, essa técnica foi uma escolha assertiva para a coleta de dados e preparo das oficinas educativas, que posteriormente serão apresentadas decorrentes das intervenções.

O projeto além de contar com o objetivo geral, já antes mencionado, possui alguns objetivos específicos, nos quais teve os seguintes enfoques:

- Conscientizar acerca da importância e da valorização da cultura camponesa como elemento de fortalecimento da identidade campesina;
- Produzir material pedagógico que subsidiem os encontros e as discussões na escola a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo;
- Sistematizar e socializar a produção realizada nas oficinas ao término do projeto.

Para início do projeto convocamos uma primeira reunião na escola para a apresentação do mesmo. Nosso objetivo nesse primeiro contato era

também de colher informações sobre se havia práticas pedagógicas em sala de aula voltadas para a educação do campo. A partir do diálogo e dos fatos observados na reunião e dentro da escola, acordou-se um momento para planejar como seriam realizadas as oficinas junto com a gestão e o corpo de professores, assim sendo feito, ficando acertada para ser realizada, as intervenções, uma em cada turma. Ainda, destacou-se que sua execução seria de cunho transversal, ou seja, os princípios da educação do campo seriam escopos para todas as demais atividades.

Foram ministrados, conforme o nosso cronograma de execução, três ações na escola. Uma primeira com professores e gestores para explicitar o projeto e as Diretrizes; uma segunda em cada sala de aula, contando com os professores e alunos; e, por fim, a culminância com toda a comunidade escolar. Desta forma, buscamos a partir dos elementos apreendidos da intervenção, fortalecer na escola a identidade e cultura campesina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2005, o Instituto Nacional de estudos e Pesquisas educacionais (INEP) divulgou o primeiro estudo que oferece um retrato abrangente da educação nos assentamentos de Reforma Agrária no Brasil. O estudo foi realizado em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), os dados são referentes ao ano de 2004.

A Educação do Campo se insere neste contexto nas suas diversas necessidades e especificidades, de caráter cultural e material. Contudo, muitos desafios são enfrentados nessas escolas, a exemplo da insuficiência

e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e concursados.

Tudo isso provoca problemas de rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, currículos inadequados; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas do campo; predomínio de classes multisseriadas; elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

Assim como dito, foi possível perceber durante o andamento das intervenções na escola a semelhança das características físicas das salas de aula, tais como o espaço consideravelmente pequeno e simplistas, pensando do ponto de vista organizacional do ambiente pedagógico. Rinaldi (2012) categoriza o ambiente escolar, como assim sendo, um “terceiro educador” que influi no desenvolvimento da aprendizagem e na sua qualidade ofertada.

Nessa mesma linha de pensamento, Rinaldi (2002, p. 77) corrobora que o ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

A autora nos convida a ver o espaço educacional como caminho propiciador da aprendizagem e que estimula a valorização das relações, sejam elas sociais, educacionais ou culturais. Um espaço que se mostra acolhedor é a principal porta de entrada para uma aprendizagem sadia que busca ir contra a educação sufocante e pouco entusiasta.

Sabendo disso, agora apresentaremos os resultados das ações do projeto, impressões obtidas e os desafios enfrentados nas condições estruturais desfavoráveis encontradas na escola em que atuamos. Ocorreram, portanto, três oficinas. Ressalvamos o desafio desmesurado para o desenvolvimento de estratégias que conseguissem romper com os modelos arraigados de educações que propriamente, não visam o campo, o que ele oferta ou quem pertence a ele, como lócus de ensino-aprendizagem, e, por outro lado, cuidando-nos para que não se transformem em atividades de caráter unicamente técnico. Estimamos antes de qualquer coisa, a bagagem cultural, inerente às demais que eles consigo carregam.

Logo, criamos uma questão para que auxiliasse no elaborar das oficinas: o que há em comum entre eles que será útil como instrumento de ensino? A agricultura familiar e a criação de animais, práticas comuns da cidade de Bananeiras, e dela, eis que surgiu a 1º oficina.

Tratou-se de uma turma multissériada de 1º e 2º anos, contendo 17 alunos ao todo. Segundo a professora, as crianças estavam em processo de alfabetização. Pensando nisso, nos apropriamos das práticas de letramento, utilizando a letra de uma canção infantil da cantora Elba Ramalho – O Peru, que logo se tornou o tema da aula, dentro do texto da música se obteve práticas alfabetizadoras por meio da interpretação, identificação de palavras conhecidas, similares e desconhecidas, reescrevendo-as e analisando-as, tanto ortograficamente como sonoramente.

Num baú, havia imagens dos personagens e objetos que estão presentes no enredo, como o peru, o pavão, carvão, ribeirão, água, pássaros e assim sucessivamente, então, em círculo, sentados ao chão, sobre uma toalha, começamos a conversar sobre cada imagem que estava dentro do baú. Uma por uma foi retirada e debatida em conjunto, se conheciam o que a imagem apresentava, se onde eles residem existem esses animais e objetos, quais características são próprias desse personagem? Essas e mais outras foram indagações levantadas que logo se tornaram em argumentos ricos e reflexivos.

Continuando as atividades sobre o texto, fizemos uma brincadeira. Dentro de uma caixa havia bexigas com as palavras do enredo, o peru, o pavão, carvão, ribeirão, água, pássaros, etc. Um por um dos alunos encheu sua bexiga, a estourou, leu sua palavrinha e reescreveu-a no quadro, quando às dúvidas surgiam, os demais colegas ajudava-os. Uma prática lúdica que rendeu bons resultados.

A outra parte da atividade foi utilizando a letra da música. Imprimimos a canção e recortamos em várias partes para que as crianças conseguissem montar toda a música na sua ordem correta, sobre um papel madeira. Atividade que requer dos alunos concentração, conhecimento prévios dos signos linguísticos e senso de trabalho em equipe.

Durante o tempo que ficamos na sala com as crianças, elas procuraram nas suas vivências, animais, situações, lugares, objetos, tudo aquilo que arremetesse ao que foi feito durante a oficina. Essas memórias fazem parte de uma aprendizagem significativa. Tudo que por elas foram ditas, é próprio das suas realidades e que trazem valores culturais e sociais. Nas crianças, despercebidos ou nunca tido como de valor.

Por essa aprendizagem significativa, Rogers (2001, p. 01) acentua:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que mais do que um acúmulo de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento mas que penetra todas as parcelas da sua existência.

As duas últimas oficinas ocorreram em turmas de maternal I e II, com uma média de 17 alunos por turma. Em ordem decrescente, a segunda oficina ocorreu no maternal II, sentimos os alunos argumentativos e participativos, sendo este um ensejo ímpar de nutrir atividades que apreciem estes aspectos em primeiro lugar.

Trabalhamos com os campos de experiências “Traços, sons, cores e formas - TS” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação - EF” para a educação infantil da Base Nacional Comum Curricular (2018), o campo TS, incentiva o uso das expressões artísticas para desenvolver os sentidos e criatividade das crianças, já o quarto campo(EF), valoriza a comunicação como intensificadora do desenvolvimento da infância. Ademais, o campo EF, fala que:

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 42).

Para essa turma do maternal II, o gênero textual escolhido foi a fábula Os Três Porquinhos. A contação de histórias em sala de aula além de ser uma diversão para crianças é principalmente uma ferramenta pedagógica. Podemos descobrir um mundo totalmente novo, cores, gestos, tempos. Estudarmos inúmeras disciplinas, sem sequer, sabermos os nomes.

Para Betty Coelho (1999, p. 26) “a criança que houve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento.”, as benesses da leitura ainda propiciam a formação de bons leitores.

A contação das histórias juntou outros aspectos visuais como imagens dos personagens, caracterização e fundo musical, tudo isso para que as crianças pressentissem o maior nível de familiarização com o imaginário do texto.

Depois da leitura, iniciamos a discussão e análise do contexto que se dá a fábula, os próximos passos da atividade foi criar justamente uma relação significativa com a história narrada e a vivência das crianças. Ou seja, o que tem naquele contexto da história que elas conhecem? Os porquinhos, as casas, as matérias-primas que foram usadas pelos porquinhos para erguê-las, e tantas outras coisas.

Algumas perguntas auxiliaram os pequenos a analisarem a fábula, como, por exemplo: *quais são os tipos de moradias?* Disseram que era palha, madeira e tijolo. *Moram ou já viram casas de madeira, ou palha?* Algumas das crianças já viram casas de madeira (pau a pique) – tidas como muito comum até antes dos anos 2000, no brejo paraibano- nas redondezas onde residem. Falamos também sobre onde encontramos esses materiais, como a palha e madeira. Apontaram locais de onde poderíamos encontrar esses objetos

durante o trajeto que fazem até chegar à escola. São questionamentos que levam a reflexão, então a criança rememora aspectos passados, utiliza do seu senso comum adquirido pela convivência com os pais, tios ou avós, ou outros parentes e (re)formulam as suas ideias.

Consequente, juntos, fizemos a reescrita livre do texto sobre o papel madeira, que ora tinha sentenças de palavras, ora desenhos ilustrados, realizamos a leitura do que foi escrito após a finalização. Sobre uma mesa havia esboço de desenhos dos três modelos de casas, a de palha, madeira e tijolos e ao lado desses materiais, objetos que os representavam. A palha do coqueiro referente à primeira casa, o palito de picolé e gravetos para a segunda, e pedaços de papel cortados com o desenho de tijolos para a última.

O desafio posto foi que para cada casinha falada no texto, eles as reconstruísem por meio de pinturas e usando os materiais ofertados. Coloriram as casas a seu bel-prazer e após fizeram as colagens dos materiais sobre as respectivas casas, alguns pintaram de determinada cor porque atrelaram as casinhas da fábula a suas casas reais.

No final, recapitulamos tudo o que outrora foi conversado, e num último momento foi feita a reflexão de a onde eles imaginariam que aquelas casinhas poderiam ser erguidas e com quem e o quê teria nelas? As respostas saíram dissemelhantes como é de se esperar, mas o sentimento é o mesmo. Não se ensina para que limitem a sua vida unicamente ao mesmo lugar de sempre, mas para que se compreenda que aonde vão, seja onde for, compreendam o local de onde vieram.

A terceira e última oficina deu-se no maternal I, a ideia ponderada para o dia foi trabalhar aspectos motores dos pares. Por se tratar de criancinhas muito pequenas, uma dificuldade surgiu: como tratar aspectos

da educação do campo com crianças tão pequenas? Refletido bastante acerca da situação, optamos por trabalhar com “brinquedos”, que nesse caso, usamos maquetes produzidas por nós, feitas com caixas de papelão, palitos e linhas de croché, sempre muito coloridas, que espelhasse alguns símbolos locais, a exemplo do prédio da escola.

Nessas maquetes havia alguns palitos para que ao utilizarem macarrões pudessem decorar as maquetes, linhas de croché para as criações de cordões e pulseiras também com macarrão. Trabalhando assim, a percepção de cores, texturas e tamanhos. Havia também, uma folha de cartolina com um desenho grande de um prédio, que representava a escola, com o nosso auxílio e das professoras da turma, as crianças fizeram um grande cordão da linha de croché com os macarrões e colamos ao entorno do molde feito, ficando bem colorido.

CONSIDERAÇÕES

É de uma grande complexidade desenvolver práticas que culminem com as questões do campo, haja vista sobre o curto espaço de tempo das ações. A propósito disso procurou-se algo que valoriza a escola, que propriamente é uma referência de empoderamento aliado do campo.

Nossas considerações acerca do trabalho realizado na Escola Lindolfo Grilo, nos faz acreditar que estamos no caminho certo de contribuir, através de nossa proposta, de disseminar entre o corpo docente, discente e a gestão da escola, o documento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, assim fortalecendo a identidade camponesa dessa comunidade escolar.

As especificidades da área do campo (zona rural) têm apresentado suas contribuições para a formação do profissional pedagogo, ao passo que revela muitos desafios da prática educativa. Essa questão e outras foram problematizadas no processo e amadurecidas, de modo que pudemos pensar na aproximação da teoria com a prática, assim como no fortalecimento da formação do profissional pedagogo em suas diferentes competências.

A indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa foi um aspecto norteador do projeto, pois buscamos através da *pesquisa* – princípio da prática pedagógica - as leituras que serviram de fundamento teórico na elaboração e execução do projeto; valorizar o *ensino/docência*, elemento principal do projeto, aprendido na configuração da relação teoria e prática no desenvolvimento da docência; já a *extensão* é um interlocutor essencial para o constante diálogo e ampliação dos saberes entre os participantes.

Concluimos que é necessário a continuidade do projeto em outras edições, para que possamos oportunizar o debate entre a universidade e a comunidade escolar acerca educação do campo, e, ampliar o conhecimento produzido sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2018.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL. **Panorama da educação do campo**. Brasília: INEP/MEC, 2005.

COELHO, Betty. **Contar Histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: África. 1999.

RINALDI, Carlina. Reggio Emília: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5. Ed São Paulo: Martins, 2001.

CAPÍTULO 10

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS EXTENSIONISTAS

*Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra
Silvânia Lúcia de Araújo Silva
Márcia Regina Farias da Silva
Isac da Silva Alves*

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO

Nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental, um dos desafios refere-se às desigualdades de aprendizagem e o baixo desempenho nas áreas de alfabetização e letramento das competências e habilidades em língua materna e matemática. A melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades de aprendizagem nas escolas públicas articulam-se as políticas para educação, mas também as ações desenvolvidas por sujeitos ou instituições que ali trabalham ou participam de suas práticas.

Em Bananeiras no estado da Paraíba, professores e estudantes do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desenvolveram o *Projeto*

de Extensão Práticas didático-pedagógicas colaborativas com alunos do 2º e 3º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros – Bananeiras/PB.

As ações foram direcionadas às crianças com desigualdade de aprendizagem e baixo desempenho em alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática e estendeu-se de maio a novembro de 2019, vinculado ao Programa *UFPB no seu Município*, uma das estratégias de extensão para a melhoria da qualidade de vida da população e à formação dos graduandos.

Bananeiras localiza-se no planalto da Borborema, na mesorregião do agreste paraibano, a 130 km da capital, João Pessoa. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (2019), a população estima-se em 21.318 (vinte e um mil trezentos e dezoito) habitantes. Caracteriza-se pela geografia serrana e um conjunto arquitetônico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP), condição que incentivou o turismo e as atividades imobiliárias.

O Projeto de Extensão envolveu professoras, gestora e coordenadora pedagógica da Escola, estudantes e professoras do Departamento de Educação/UFPB e professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ). As ações tinham dois vieses: a melhoria da aprendizagem das crianças em alfabetização e letramento em língua materna e matemática e o fortalecimento da identidade do estudante de Pedagogia para atuar na escola pública.

Situados nestas experiências o objetivo deste artigo é configurar práticas de alfabetização e letramento em língua materna desenvolvidas com crianças do 2º e 3º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros – Bananeiras/PB.

A BNCC (2018) prevê para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, práticas focadas na alfabetização e no letramento, a fim de garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades orais e usos e produções de outras semioses. A proposta centraliza o texto como unidade de trabalho, levando em conta o reconhecimento dos diferentes contextos de sua produção, dos gêneros e das semioses.

Os textos que circulam cotidianamente em diferentes mídias possibilitam novos modos de significação para a aprendizagem da leitura e da escrita, por serem compostos por várias linguagens/semioses: a verbal – oral, visual-motora, e escrita –, visual, sonora, corporal e digital. Os textos digitais apresentam diversos recursos de construção de sentidos, combinando palavras, sons, áudios, imagens, diagramação, movimentos, cores, expressões corporais, com outras linguagens que não somente a escrita. Na escola os textos multissemióticos somam-se aos demais gêneros para as práticas de alfabetização e letramento.

Para Soares (2001), alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um tem suas especificidades, mas no contexto do ensino da língua escrita, se complementam e são inseparáveis, sendo indispensáveis à vida dos sujeitos frente às demandas da sociedade moderna.

O letramento trata-se de um processo que tem início no convívio da criança com diferentes manifestações da escrita na sociedade, por meio, por exemplo, de placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, aparelhos eletrônicos, e se prolonga com a crescente participação nas práticas sociais que envolvem a língua.

Uma das condições básicas para os diferentes usos sociais da escrita é a apropriação do sistema de escrita alfabética, que envolve a relação

entre fonema e grafema, mas a valorização exclusivamente da codificação e decodificação empobrece o aprendizado da língua escrita (CARVALHO, 2015).

Para a sistematização deste artigo, os procedimentos metodológicos incluíram a seleção, a leitura e a problematização dos registros do Projeto de Extensão: o diário de bordo, o relatório final e a sequência didática Conhecer e preservar o meio ambiente: experiências mediadas por textos multissemióticos. Assim, os resultados são frutos de um trabalho sistemático, do entrecruzamento de informações e de referenciais adotados.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Florentino de Medeiros está localizada no perímetro urbano de Bananeiras, afastada do centro comercial e turístico. Seu espaço físico é dividido em quatro salas de aula, almoxarifado e três banheiros, a cozinha, a sala de informática, salas de direção e de professores, não contando com biblioteca ou área verde. Também, não há espaço para recreação, as brincadeiras acontecem entre as salas de aula e a cozinha, bem como em pequeno pátio frontal.

As crianças atendidas residem no entorno da escola ou em comunidades próximas e são de famílias de baixa renda. A escola oferta apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2017 alcançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 5,2. Na rede municipal o resultado foi 4,7, ultrapassando a meta estabelecida de 4,3 (BRASIL, 2019).

Uma das primeiras atividades desenvolvidas com as crianças nas ações de extensão foi a da avaliação diagnóstica realizada em maio

de 2019, com uma turma do 2º e duas do 3º ano, nos turnos matutino e vespertino. Na ocasião, foi trabalhada a fábula “A lebre e a tartaruga”, de Esopo, objetivando que as crianças lessem, interpretassem e produzissem atividades escritas e operações matemáticas. Participaram trinta e cinco crianças: treze do 2º ano; e vinte e duas dos 3ºs anos, na faixa etária de sete a oito anos.

A avaliação diagnóstica evidenciou um grupo de oito crianças, das quais duas não identificavam letras e valores sonoros, escrevendo sílabas e palavras com letras aleatórias, as demais crianças escreviam com sílabas incompletas, representando os sons com letras correspondentes ou não. A partir dos resultados e das indicações das professoras da Escola, dez crianças participaram das ações entre os meses de julho a outubro, em espaço físico na Escola, reservado ao atendimento individual ou em pequenos grupos.

As intervenções foram realizadas duas vezes por semana, na quarta-feira pela manhã e sexta-feira à tarde, por meio de duas sequências didáticas e um projeto didático: Aprender a ler e a escrever com o pato Pateta; Conhecer e preservar o meio ambiente: experiências mediadas por textos multissemióticos; e O lugar onde vivo.

Neste momento, os destaques são para as práticas da sequência didática *Conhecer e preservar o meio ambiente: experiências mediadas por textos multissemióticos*, que se estendeu da segunda quinzena de agosto até o fim de setembro. Os trabalhos desenvolvidos promoveram a interação das crianças com a temática ambiental, explorando textos multissemióticos e recursos tecnológicos acessíveis na Escola e aos membros do Projeto.

A temática se justifica pela relevância da preservação do meio ambiente para todos os seres que habitam o planeta Terra, que reúne os recursos naturais necessários à sobrevivência de todas as espécies de vida.

É preciso educar as crianças para a compreensão das alterações climáticas, das queimadas, do lixo, da poluição do ar, da água e do solo, agressões humanas que alteram o ecossistema prejudicando as formas de vida.

Os objetivos de aprendizagem para a área de língua materna da sequência didática consistiram em: perceber interferências humanas que destroem a natureza; utilizar recursos digitais para estudar a preservação e a devastação do meio ambiente; interagir com textos multissemióticos para a aprendizagem de leitura e escrita; e, por fim, explorar e identificar textos orais, escritos, sonoros e imagéticos.

O trabalho teve início com a mediação de uma roda de conversa sobre a preservação e a devastação do meio ambiente, para o levantamento prévio de ideias, curiosidades e necessidades das crianças sobre o tema e o melhoramento da sequência didática.

Bolsista: Já ouviram falar em preservação do meio ambiente? O que será que significa?

Criança 1: Não matar animal e planta? Eu sei que os homens que procura ouro arranca árvores, suja rio, mata gente, tudo por dinheiro, é por dinheiro professor [sic] (se dirigindo ao bolsista).

Criança 2: Vou procurar ouro também e não precisa matar bicho e arrancar a mata...

Voluntária: Garimpo... se chama garimpo o lugar de procurar ouro.

Bolsista: E aqui na cidade, em Bananeiras, tem destruição da natureza? E as serras, os rios, o lixo?

Criança 3: O planeta... a cidade pode ser destruída, quem vai viver sem água, tudo sujo, sem planta nenhuma (DIÁRIO DE BORDO, 2019, p. 32).

Em momento subsequente foram utilizados telefones celulares e computadores para exposição de vídeo com paródia que explorava a poluição de águas, o descarte incorreto do lixo e as queimadas de florestas. O gênero paródia foi contextualizado antes e depois da atividade.

Criança 1: Eu gostei de tudo. É de Marília Mendonça a música, só que é paródia.

Bolsista: Então o que é uma paródia?

Criança 2: É como você disse, eu entendi que usa uma música famosa, só que a mensagem é outra coisa.

Bolsista: Mas o que ela canta? Do que trata a paródia?

Criança 3: A destruição do planeta?

Voluntária: É a destruição do planeta gente?

Criança 1: Da mata, do rio, dos bichos, de tudo. A terra pode acabar sabia? Não é agora, demora. Demora tia? (referindo-se a estudante voluntária)

Bolsista: Todos precisaram colaborar. Se não cuidarmos do meio ambiente as próximas gerações não terão um mundo saudável, não demora muito para o planeta reagir. (DIÁRIO DE BORDO, 2019, p. 35).

As narrativas orais das crianças na roda de conversa e após a exposição do vídeo da paródia foram gravadas e ouvidas por elas. Três crianças do turno da manhã ouviram suas vozes em áudio pela primeira vez. A proposta foi transcrever trechos das gravações para que refletissem suas opiniões sobre a preservação ambiental, bem como as mudanças linguísticas existentes entre a oralidade e a escrita. Esta atividade gerou descontração no momento de escuta das falas e indagações sobre as adequações entre o texto oral e o escrito, sobretudo, na retirada de repetições e expressões

usuais da oralidade, conforme é possível a observação em mais um trecho do Diário de Bordo (2019, p. 39-40):

Criança 1: Minha voz é essa? [risos]. Pior é a de L. bem baixinha [referindo-se à voz da colega]. Vou escutar e depois vou escrever... diga logo tia como é a atividade! (referindo-se a estudante voluntária).

Voluntária: Vamos escutar e escrever juntos em papel madeira. Vocês vão entender as mudanças que fazemos de nossa fala na hora de escrevê-la.

Criança 1: Eu quero ouvir a voz de L., é a mais engraçada. Você deixa L.?

Bolsista: Todas serão ouvidas, não precisam ficar apressados.

[...]

Criança 2: Som igual e letra diferente... H é a pior letra, também acho outras bem chata, lembro de jenipapo, tem J, jurava que era G de gato, mas pior mesmo é escrever queimada, quem disse que tem K? tem não [sic].

Outra dimensão das aprendizagens envolveu a representação dos sons da língua (fonemas) por meio das letras (grafemas), possibilitando o desenvolvimento da consciência fonológica para escrita de segmentos sonoros como sílabas e palavras. O trabalho docente com a alfabetização também implica explorar o funcionamento fonológico da língua, problematizando relações fono-ortográficas entre fonemas e grafemas para construir com as crianças a consciência fonológica da linguagem escrita.

Em uma das situações de aprendizagem as crianças interagiram com o vídeo *Um plano para salvar o planeta* (2011) da Turma da Mônica, do criador Maurício de Sousa. A narrativa foca em uma fórmula secreta

capaz de limpar a poluição e a sujeira do meio ambiente, inventada pelo personagem Franjinha. Dorinha e Chico Bento também participam da missão propondo conjuntamente com Mônica, Cebolinha e Magali as ações de Reduzir, Reutilizar e Reciclar para preservar o planeta.

As crianças assistiram ao vídeo por meio de notebooks e aparelhos celulares. Para ampliar a temática apreciaram e leram histórias em quadrinho e tirinhas da Turma da Mônica. Posteriormente, escreveram seus nomes e os dos personagens no programa Word, utilizando notebooks. Pela primeira vez, quatro crianças usaram o teclado e a tela para digitar, as demais já tinham feito uso dos computadores da Escola.

Um texto coletivo agregou as ideias discutidas, com título análogo ao do vídeo, por sugestão das crianças. Ao final da produção, o texto foi lido, recortado e reorganizado sequencialmente. Esta metodologia proporciona a reflexão da estrutura organizacional do texto, a releitura e o reconhecimento de palavras e frases da narrativa.

Também foram desenvolvidas atividades de caça-palavras e pesquisa em computadores da Escola, que consistiu em selecionar imagens de preservação e devastação do meio ambiente, a exemplo de rios mortos e vivos, florestas abundantes e com focos de queimadas e derrubadas, ruas limpas e com lixos não descartados corretamente. Para finalizar a sequência didática houve a exposição e a apreciação do material produzido, com momentos de reflexões sobre o tema e sugestões sobre o melhoramento das atividades.

A ampliação nos usos das tecnologias e das ferramentas digitais alterou sobremaneira as práticas de linguagem na sociedade. Mediante tal contexto, enfatiza-se as práticas de alfabetização e de letramento com a utilização de recursos digitais, explorando os gêneros multissemióticos

que além da produção escrita, inclui imagens estáticas ou em movimento, como por exemplo, as fotografias, pinturas, ilustrações, infográficos, vídeos, além de áudio e música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos multissemióticos pela multiplicidade de sentidos que possuem, favorecem a compreensão da função social da língua e do sistema de escrita. São as metodologia e mediações promovidas pelos docentes que auxiliam as reflexões das crianças quanto às relações entre grafemas e fonemas, à quantidade de letras e à combinação para a escrita de uma determinada sílaba ou palavra, implicando na construção da consciência fonológica.

Nas práticas de alfabetização e letramento, as crianças exercitaram a autoria textual, fazendo usos de materiais concretos, midiáticos e digitais em aprendizagens contextualizadas. Interagiram com diferentes linguagens para conhecer, problematizar, buscar soluções, defender pontos de vista e produzir ideias. Estas experiências consolidaram aprendizagens e ampliaram o interesse pela vida coletiva, por questões tecnológicas e ambientais do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de

Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):** Resultados e Metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2015.

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. **Diário de Bordo.** Bananeiras, 2019. [Manuscrito/Digitalizado]

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAPÍTULO 11

CONVERSA DE MULHER: DIÁLOGOS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO EM BANANEIRAS/PB

Rita Cristiana Barbosa

Gilmana Livia Clementino Pereira De Azevedo

Iris Dayane Guedes Lira

Camila Duarte de Oliveira

CONVERSAR PARA QUÊ?

Os direitos humanos são responsáveis por garantir que todos os seres humanos tenham acesso à liberdade, igualdade, saúde, moradia, educação, segurança e lazer, para que possam viver com dignidade, de forma justa e igualitária. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é responsável por garantir que todos os direitos sejam cumpridos, anunciando no seu Art. 1 que “Todos os homens nascem livres em dignidade e em direitos” (UNESCO, 1998).

Os direitos humanos, compreendidos como aqueles inerentes ao ser humano, são um conceito que reconhece que cada ser humano pode desfrutar de seus direitos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, origem social ou nacional ou condição

de nascimento ou riqueza. É uma dignidade supostamente garantida a todas as pessoas.

Porém, esses preceitos muitas vezes são mascarados pelas sociedades e pelos poderes públicos, e os principais alvos são as classes minoritárias: pessoas negras, mulheres, crianças e população LGBTQ+. Embora a Declaração dos Direitos Humanos garanta os direitos básicos supracitados, essas minorias são desprovidas dos mesmos, sendo retirados por uma sociedade excludente, baseada em um construto social que fere o direito à diferença. Essa construção social que discrimina e marginaliza deve ser cotidianamente desconstruída por processos educativos que visem uma sociedade igualitária e livre de preconceitos: uma pedagogia da paz (SALLES FILHO, 2016).

Tendo em vista todas as injustiças, proibições, desigualdades e violências contra as mulheres, que acarretam consequências tristes na vida delas, assumimos como missão conversar, e assim, defender os direitos humanos das mulheres e lutar pela equidade de gênero, atendendo a Agenda 2030 da ONU, para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Portanto, os fragmentos de conversas, que chamamos de narrativas, analisados neste texto, é um recorte constituído a partir de um processo de formação crítica em afinidade às questões que envolveram as relações de gênero e permitiram melhor compreensão e análise sobre o cotidiano e a realidade da vida das mulheres, possibilitando uma formação cidadã.

COMO AS CONVERSAS FORAM PREPARADAS?

As narrativas aqui analisadas surgiram durante o desenvolvimento do projeto: “Direitos humanos das mulheres: por mais unidade, liberdade, harmonia, educação e respeito”, por meio de encontros nos distritos de Roma, Vila Maia, Tabuleiro e Chã do Lindolfo, em Bananeiras-PB. Os encontros serviam para conversar sobre a cidadania das mulheres, no estilo de grupo focal, introduzidos com dinâmicas e temas motivadores como: relações de gênero, direitos humanos das mulheres, empoderamento feminino, violência contra a mulher, entre outros. Durante os debates cada participante relatava livremente sobre suas experiências do dia a dia e suas reflexões sobre o tema abordado, partilhando uma série de concepções e sinalizando para mudanças, inclusive de atitudes. No recorte deste texto analisamos as conversas sobre relações de gênero.

O trabalho foi uma parceria entre a UFPB (Departamento de Educação, *campus* III) e a Secretaria Executiva da Mulher, inserida na Secretaria de Desenvolvimento Social, da Prefeitura Municipal de Bananeiras/PB, coordenada por Cristina Carvalho, dentro do projeto: Movimenta Bananeiras. O mesmo atende mais de 200 mulheres dos distritos supracitados, levando práticas de saúde, esporte e lazer, através de atividades físicas e sociais, resgatando a autoestima das participantes.

Já o nosso projeto teve a anuência da referida Secretaria e o aceite das mulheres participantes do Movimenta Bananeiras, inclusive a permissão das mães das meninas¹.

1 No termo de anuência, assinado em março de 2019, está a autorização de uso dos registros para fins científicos, como esta publicação, com a identidade dos sujeitos em sigilo absoluto.

Contou com uma metodologia de organização baseada na pesquisa-ação, tipo de pesquisa:

concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Para o autor, o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada, o que foi nossa intenção, a partir do chamado da secretaria do município. Para isso usamos a observação participante, numa perspectiva feminista (DONOSO-VÁZQUEZ e CARVALHO, 2016) e a realização de dinâmicas de grupo para abordar temas sobre os Direitos Humanos das Mulheres, em formato de grupo focal, que é uma forma de entrevista com grupos, baseada na comunicação e na interação, tendo por objetivo reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (KITZINGER, 2000).

As observações tiveram como base o princípio da escuta sensível, que segundo Barbier (2002, p. 100), acontece “visando diagnosticar suas necessidades, e considera os sujeitos de forma holística, em suas dimensões física, mental e espiritual”. O autor aborda a seriedade de observar os sujeitos em seu contexto, considerando a suas raízes, suas singularidades e comportamentos sob a alegação que a interação entre pesquisador e objeto de estudo é fundamental para conhecê-lo em totalidade.

Para compreender e interagir com as dinâmicas das relações estabelecidas entre as mulheres dos distritos, a partir das informações dos seus cotidianos, foi utilizada a observação participante em todos os momentos, para traçar um diagnóstico e para coletar dados e planejar

as ações. Segundo Becker & Geer (1960) e Trauth & O'Connor (2000) o observador participa da vida diária das pessoas em estudo, observando fatos que acontecem, escutando o que é dito e questionando as pessoas ao longo de um período de tempo.

Os grupos eram heterogêneos, com participantes de várias idades e de distintas experiências cotidianas, sonhos e histórias de vida. Havia mulheres casadas e donas de casa, casadas que trabalhavam fora, solteiras sem filho(a)s, mães solteiras, separadas e viúvas. Percebemos que algumas histórias eram muito parecidas. Em geral elas deixaram de realizar muitos sonhos e planos para casarem e constituírem famílias. A faixa etária era de 15 a 30 anos e de 46 a 75 anos.

Nossa análise parte do método de análise textual discursiva “caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos”, ou seja, a partir de estruturas de categorias, que são transformadas em textos, “encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

AS RELAÇÕES DE GÊNERO EM PAUTA

O tema foi introduzido com a dinâmica: “corrida de opiniões”. Correr até uma faixa vermelha no chão, significava ser contra a afirmativa lida, enquanto correr até a faixa azul, significava ser a favor. A medida que as frases foram lidas as participantes corria e se posicionavam para a cor de acordo com a sua opinião. Algumas das frases foram: a) o que o jovem de hoje mais valoriza numa garota é o fato de ela ser gostosa; b) os pais

continuam sendo mais controladores com as filhas do que com os filhos; c) tomar conta dos filhos e da casa é responsabilidade da mulher. E assim por diante.

Conforme a dinâmica se desenvolvia, algumas situações inusitadas aconteciam, como por exemplo, quando diante de uma afirmativa, uma das faixas ficava com apenas uma ou poucas mulheres e de imediato todas as outras que optaram pela resposta oposta tentavam convencer quem estava solitária naquela opinião. Havia um aparente tumulto para argumentar porque aquela pessoa deveria mudar de opinião. Com a ajuda das mediadoras a situação era controlada, o que levava a reflexão do grupo como um todo após cada pergunta e respostas.

O tema abriu discussões para diversas opiniões, que repercutiram em múltiplos pensamentos e relatos vivenciados diariamente por todas as mulheres nos seus relacionamentos, nas suas famílias, com seus maridos ou com seus pais. Através do debate foi possível conhecer a realidade das mulheres.

Assim, as mediadoras levantaram questionamentos sobre o porquê muitas mulheres passam por situações de repressões, até chegarem à conclusão que isso ocorre porque há uma ordem implícita que divide as atividades como femininas e masculinas.

Com os questionamentos uma das mulheres relatou: *“os homens são mais agressivos devido a ignorância dos pais, de achar que todo homem deve ser ‘machão’, eles começam a educar os filhos desde pequenos para serem homens ignorantes, que não baixam a cabeça, com isso os garotos começam a se tornar agressivos e querer mandar nas mulheres, começando pelas suas irmãs”*.

Essa conversa afirmou a existência do machismo, conceito bastante presente na sociedade, na qual a maioria dos homens se acha superiores às mulheres. Arrazola e Rocha (1996) caracterizam o machismo como uma ideologia que determina que os homens controlem o mercado, o governo e a atividade pública e que as mulheres sejam subordinadas a eles; dividindo-os nos espaços públicos e privado, e as mulheres se mantém no privado.

As narrativas revelaram o modelo de subordinação que era [e ainda é] imposto para as mulheres em relação aos homens. Como afirma Muraro (1975, p. 40):

O homem sempre foi tido como ser superior e cabia a ele, portanto, exercer a autoridade; assim o fundamento escolhido para justificar a repressão da mulher era a superioridade masculina.

Outra mulher expôs: *“meu irmão podia sair para a festa sozinho, ‘pegava’ todas as mulheres e possuía sinal de homem e quanto a mim, por ser uma mulher, caso ‘ficasse’ com vários homens eu era vista como ‘quenga’”;* outra acrescentou: *“meu pai não me deixava usar roupa curta, porque eu ia chamar a atenção dos meninos e ia ser chamada de menina da rua, de ‘puta’”;* mais uma afirmou: *“eu não podia ir pra festa sozinha e chegar tarde em casa, porque eu ia ser uma ‘rapariga’”*.

As mulheres contaram que sofreram muito na adolescência, pois os pais não as deixavam sair de casa para andar na rua ou ir à festas; elas eram proibidas de usar roupas acima do joelho; muitas delas se casaram para se sentir “livres” dessas proibições, porém quando chegaram no casamento, foram tratadas da mesma forma pelos seus companheiros, sendo proibidas de usar batom vermelho ou pintar as unhas, pois para eles a cor vermelha é sinônimo de vulgaridade.

Percebemos que algumas dessas mulheres sofrem com os ataques machistas, chegando a passar por violências psicológicas desde a adolescência e que muitas vezes relevam, pelo simples fato de acharem que tais comportamentos masculinos são uma forma de proteção do seu pai ou do cônjuge.

Com efeito, Chauí (2003, p. 52) afirma:

A violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Mais do que isso, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega ao lugar efetivo da produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira.

A autora demonstra o quanto o sexo masculino é autoritário em relações de mando e obediência, sustentadas em padrões patriarcais e machistas naturalizados. Uma força da ordem masculina que se evidencia no fato de dispensar justificção, pois a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-lo (BOURDIEU, 2002).

Adiante, uma respondeu: *“tomar conta dos filhos é responsabilidade da mulher? Não. Quem fez o filho foram os dois, é obrigação dos dois, é obrigação dividir as atividades”*; outra retrucou: *“Eu chego em casa e tenho que arrumar toda a casa, e meu marido fica deitado no sofá jogando futebol e ainda diz que é apenas a minha obrigação arrumar a casa, cuidar dos filhos e da comida”*.

Santos e Sacramento (2011, p. 1) enfatizam que:

O início do século XIX para as mulheres foi marcado por um pensamento machista endossado pelas ideias da Igreja Católica e da ciência, que acreditavam que a mulher era inferior por sua condição física, devendo ficar reservada somente à função de procriação e aos afazeres domésticos, muitas vezes não podiam estudar e quando isso acontecia sua educação se resumia às primeiras letras.

Como relatam Santos e Sacramento (2011), as mulheres eram obrigadas a viver apenas para a procriação e os cuidados dos filhos e filhas e do lar. Algo ainda presente nos dias de hoje e visto como natural, mas que é uma reprodução de pensamento patriarcal.

Nos debates, chegamos à conclusão que podemos exercer ações de enfrentamento por meio de diálogos em casa, oportunizando momento de conversas abertas sobre os assuntos, que podem ser geradas a partir de uma reportagem da televisão, uma imagem ou vídeo veiculados nas redes sociais etc.

Também concordamos que é preciso educar as crianças, meninos e meninas, em casa e na escola, para que desde cedo possamos desconstruir os estereótipos de gênero e contribuir para uma formação humana pautada no respeito e na não-discriminação de direitos em função do gênero.

Diante disso, todas perceberam que a cultura e a educação contribuem para a formação das pessoas, sejam elas homens ou mulheres, e que em nossa cultura os homens são educados para serem “ruins”, “indesejáveis”. Pois, segundo elas, os homens que conhecem são machistas, ignorantes e maltratam as mulheres.

Ao serem questionadas como podemos mudar isso, elas perceberam: primeiro, que se isso é uma construção social, é possível mudar, mesmo que não seja rápido, e segundo, que pode ser mudado através da educação, em casa e na escola, desde a infância, pois o homem não nasce ignorante e machista, ele se torna assim.

Por conseguinte, retomamos o conceito de machismo, que é um “sistema constituído de crenças e valores, elaborado pelo sexo masculino, visando a garantir sua supremacia”, esse sistema se dá na vertente de “afirmar a superioridade masculina” e na de “ratificar a inferioridade feminina” (BRASIL, 2018, p. 11), uma cultura que considera a mulher propriedade do homem.

Segundo Freire (1996), a educação exige a convicção de que a mudança é possível. Pois o mundo não nasce como o conhecemos, não nasce machista, sexista, patriarcal, violento, ele se torna tudo isso e somente através da educação, seja onde quer que ocorra, é possível existir um mundo mais igualitário e com respeito às mulheres. Para Freire (1996, p. 77):

O mundo não é. O mundo está sendo. Com subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito, igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Por isso lutemos. Lutemos dentro de nossas casas, nas escolas, nos parques, nas ruas, em qualquer parte. Lutemos pelo reconhecimento da isonomia e respectiva importância, para que exista a igualdade entre homens e mulheres. Pois como afirma Salles Filho (2016), na pedagogia da

paz, os valores humanos devem ser a base do comportamento humano para criar e recriar a sociedade, anunciando que contra as injustiças e desigualdades os Direitos Humanos devem ser postos em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia da paz ainda é uma área pouco estudada, mas que tem o poder de salvar vidas. Garantir a ruptura da construção social excludente que preconceitua e discrimina a classe das mulheres, classificando-a como a de “sexo frágil” deve ser o papel fundamental da educação, promovendo debates que cotidianamente busquem uma sociedade igualitária, que respeite os direitos das mulheres.

Diante disso, o projeto cumpriu seu objetivo de favorecer ocasiões de formação em Direitos Humanos das Mulheres, transversalizando questões de gênero, diversidade e violências e oportunizou a teorização e a reflexão sobre tais temáticas por meio de intervenções com linguagem acessível.

Através das conversas contribuímos para o fortalecimento do empoderamento das mulheres, que se abriram a um mundo antes desconhecido. Narrativas como: *“eu nunca tinha pensado nisso!”*, *“eu aprendi muito depois dessas nossas conversas”*, *“foram nossos debates que fizeram minhas atitudes dentro de casa mudarem para melhor”*; *“eu consegui enxergar os tipos de violências que eu sofria na minha própria casa, consegui falar para o meu marido, questionar ele e parar de ser besta”*; *“me ajudou a vê muitas coisas que são erradas, mas que eu achei que era normal [...]”*; e ainda: *“agora eu vou fazer assim”*, tornaram o projeto elemento inicial e positivo para a equidade de gênero nos distritos da cidade de Bananeiras/PB.

Conclui-se que é possível encorajar mulheres de todas as idades e meios sociais, tornando-as mais determinadas para ir em busca dos seus direitos, instigando a reflexão e a mudança de opinião e/ou atitudes.

REFERÊNCIAS

ARRAZOLA, Laura Duque; ROCHA, Irene. Mulher, natureza, cultura: apontamentos para um debate. In: G. RABAY (Org.). **Mulheres e sociedade**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 1996.

BARBIER, René. Sobre o Imaginário. **Em Aberto**. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994.

BECKER, H. S.; GEER, B. Participant observation: The analysis of qualitative field data. In: R. Adams; J. Preiss, Eds., **Human Organization Research**, The Dorsey Press, Homewood, 1960.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Violência contra a mulher**: um olhar do Ministério Público brasileiro. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2018.

CHAUÍ, Marilena. Ética, política e violência. In T. Camacho (Ed.), **Ensaios sobre violência** (pp. 39-59). Vitória: Edufes, 2003.

DONOSO-VÁSQUEZ, Trinidad; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. La perspectiva de género en la investigación educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, n. 3, p. 78-87. São Luíz/MA, set/dez 2016.

Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdespesquisa/article/view/5074>. Acesso em: 15 mai. 2020.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.

MURARO, Rose Marie. **Libertação sexual da mulher**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <http://www.estrategiaods.org.br/o-que-sao-os-ods/>. Acesso em: 16 de mai. de 2020.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. 345p.

SANTOS, Ramaiane Costa; SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do. **O Antes, o Depois e as Principais Conquistas Femininas**. 2011. 10 f., Universidade Estadual de Santa Cruz, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35598>. Acesso em: 15 de mai. de 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423> Acesso em: 15 de mai. de 2020.

CAPÍTULO 12

ENTRE O SENTIDO E O SIGNIFICADO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES COLABORADORES

*Silvânia Lúcia de Araújo Silva
Luana Cunha de Lira*

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A TEMÁTICA

A formação docente é um processo de aprendizagem que capacita o profissional em educação a exercer sua prática em sala de aula. Reconhece-se, no entanto, que um dos maiores desafios nos processos de formação para professores, na atualidade, está relacionado à transformação de suas práticas, embora seja facilmente viabilizada pelas vivências pedagógicas. Através delas, busca-se não só a formação continuada, mas, também, o diálogo e a reflexão acerca dos processos educativos escolares.

A temática deste texto objetiva abordar os sentidos e os significados do Programa Residência Pedagógica (PRP) sob a rubrica da participação dos professores colaboradores, numa tentativa de reconhecer o lugar

desses sujeitos a partir do desenvolvimento do Subprojeto de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esses profissionais, na configuração institucional do Programa, não fazem parte de seus membros, assim previamente constituídos: residentes, preceptores, orientador docente e coordenador institucional. Embora aqueles, com sua prática colaborativa, sejam sujeitos decisivos para a formação dos licenciandos.

Isto posto, para dar suporte à problemática que deu origem ao estudo, adotou-se como metodologia da pesquisa a abordagem qualitativa, cujos dados partem de observações realizadas junto aos professores colaboradores na instituição parceira, onde se desenvolve o Programa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Xavier Júnior”.

ASPECTOS FORMATIVOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: “ALGUNS” DE SEUS SENTIDOS

Nóvoa (1992), em suas reflexões, afirma que não há como dissociar os aspectos profissionais e pessoais do professor, sendo sua integração fundamental para que possa atribuir algum sentido à sua formação a partir das experiências pessoais. De acordo com o autor, a discussão sobre a formação docente passa necessariamente pela questão da experiência, uma vez que não parece possível formar esse tipo de profissional sem que tenham tido a oportunidade de ter experiências na área da educação.

Como política pública, ao entrar no Programa Residência Pedagógica, o estudante de licenciatura compreende a relevância desta oportunidade, pois, participar dos itinerários formativos do Programa,

possibilita-lhe uma imersão real em seu futuro campo de trabalho, elevando para esse estudante a necessidade da reflexão acerca dos processos educativos que ocorrem no âmbito da escola, na prática de sala de aula e nos espaços de sua gestão, sempre buscando uma educação de qualidade, que forme alunos críticos e emancipados no percurso de sua escolarização. Todavia, importa questionar: Quais os significados do Programa Residência Pedagógica para a formação docente? Quais seus sentidos, ou seja, suas motivações para que possa se constituir como política de itinerários formativos na vida acadêmica do licenciando?

O Programa visa complementar a formação de futuros profissionais na área da educação básica, viabilizando em seu escopo aprimorar competências e habilidades necessárias para o exercício da ação docente, promovendo, ainda, a construção de uma bagagem de conhecimentos voltados para uma experiência que se dá a partir da vivência de práticas que habilite os licenciandos ao alcance de sua profissionalização, sob o respaldo de uma imersão no campo da escola caracterizada por um total de 440 (quatrocentos e quarenta) horas de participação efetiva.

De fato, um educador, tendo a segurança necessária no seu agir como mediador da construção e produção de conhecimentos, bem como nas escolhas de métodos e metodologias que facilitem os processos educativos escolares; tendo desenvoltura na sala de aula e compreensão do processo de ensino e aprendizagem, torna o aprendizado de seu educando leve, dinâmico e significativo. Isto porque é possível, através da construção do ensino planejado, discutido e refletido, estruturar e reconhecer as dificuldades dos alunos para, de forma concreta, possibilitar o efetivo desenvolvimento de sua aprendizagem.

O ensino consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática, concretizando

as tarefas da instrução; o ensino inclui tanto o trabalho do professor (magistério) como a direção da atividade de estudo dos alunos. Tanto a instrução como o ensino se modificam em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho docente. Nessa ligação é que a Didática se fundamenta para formular diretrizes orientadoras do processo de ensino (LIBÂNEO, 2017, p. 53).

E, neste sentido, o Residência se torna basilar ao permitir que este “planejamento” aconteça de forma intencional e organizada. Além disso, sua repercussão ultrapassa essa prática, uma vez que, enquanto desencadeador de itinerários formativos, leva o licenciando a se apropriar de uma realidade que acontece no “chão da escola”, constituindo-se num lugar onde reconhecemos a dimensão da problemática do “ser docente” que, até então, apenas através dos Estágios Supervisionados e dos conteúdos abordados teoricamente nas aulas, debates e discussões na universidade, dentro dos componentes curriculares, tínhamos a percepção desse real.

Zabalza (2014, p. 32) reforça essa característica ao afirmar que o Estágio propicia “que os estagiários vivenciem e pratiquem o que lhes é ensinado teoricamente em sala de aula (...)”, auxiliando na construção da identidade profissional revelando, assim, “(...) o melhor conhecimento de si mesmo e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida”. No caso específico do Residência, a possibilidade das vivências, a construção da identidade profissional e a profissionalização encaminham o licenciando com muito mais propriedade, dadas às suas estratégias de formação articularem a teoria e a prática no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizado da prática no campo profissional, oportunizando modelos de formação metodológica e didática de saberes e fazeres explicitados nas habilidades e competências descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A participação no Programa permite vivenciar situações dentro de um vasto campo do conhecimento educacional, por possibilitar uma relação mútua entre a universidade e a escola, principalmente, dentre pessoas que já têm um alicerce fecundo sobre os processos educativos escolares, nesse caso, os professores efetivos, colaboradores do Residência Pedagógica. Tais características anunciam “alguns” dos sentidos do Programa para a construção dos itinerários formativos dos licenciandos que dele participam.

A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES COLABORADORES NO SUBPROJETO DE PEDAGOGIA DO CCHSA/UFPB NO PRP: EM BUSCA DE SEUS SIGNIFICADOS

Os residentes que estão no Programa são integrados por Núcleos constituídos de, no mínimo, 24 (vinte e quatro) estudantes bolsistas, podendo ter até 30 (trinta), cujos 06 (seis) são voluntários, formalizando os protagonistas centrais do Residência. Todavia, não se constituem as únicas personagens participantes, ainda encontramos as figuras do Orientador Docente (professor da Universidade) e Preceptores (professores formadores da escola), conforme documento institucional da Capes (BRASIL, 2018).

Não prefigura, entre os supracitados, os professores colaboradores, responsáveis direto pela parceria construída na escola junto aos alunos, durante as intervenções pedagógicas, sob a orientação da Preceptora e da Orientadora Docente. De fato, para garantir a imersão na realidade do cotidiano escolar pelos residentes, de forma tranquila e produtiva, todos da comunidade escolar se tornam importantíssimos, uma vez que essa imersão possibilita uma vasta gama de conhecimentos: da oportunidade

de visualizar e entender a realidade escolar, seu funcionamento, à relação estabelecida entre alunos, professores e família.

De acordo com o “Manual do Programa Residência Pedagógica”, a função do residente, desenvolve-se assim: 1) Formação; 2) Ambientação; 3) Intervenção. Essa tríade se constitui, segundo Silva (2018), nos eixos que podem ser interpretados como caminhos construídos de forma contínua e articulada, com um objetivo focal: garantir uma sequência linear de possibilidades teóricas e práticas que culminarão nas 440 (quatrocentos e quarenta) horas de formação do residente dentro do Programa.

Segundo Altet (2001), se a formação acadêmica inicia os professores em seu ofício, seu profissionalismo se constitui, progressivamente, por suas experiências práticas e é por elas constituído. Para a autora,

[...] a experiência vivida, o conhecimento íntimo das situações, a imersão no ofício, os estágios para observação do trabalho de colegas, as iniciativas pedagógicas testadas e as inovações, é que possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo.[...] O profissionalismo é constituído não só com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilita a tomada de consciência e de conhecimento (Idem ibidem, pp. 31-32).

Nesse contexto, apesar de sua figura não pleitear espaço no Edital da Capes, foi possível perceber que os professores colaboradores da escola campo, os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem das crianças, são como instrumentos no dia a dia dos residentes e na mediação do conhecimento e desenvolvimento da formação do licenciando naquele espaço. Possibilitam a troca de experiências, auxiliando os residentes na

construção do saber-fazer, pois, um aprende com o outro num sistema de cooperação.

A função do professor colaborador faz com que os residentes rompam com seus medos da sala de aula e da escola nos aspectos referentes aos seus espaços de trabalho para conviver com aprendizes que alteram suas rotinas em alguns momentos e que passam a integrá-las em outros. O contato inicial entre formador e residentes é superado pela dinâmica do trabalho na classe e pela ação de colaboração que se desenvolve. Essa aproximação e interação são facilitadas pela imersão dos residentes que acompanham atentamente o trabalho dos professores, na qualidade de “colaborador aprendiz”.

Em outras palavras, na tríade de participantes formadores: Docente Orientador, Preceptores e Professores Colaboradores, temos o exercício dos significados do Programa Residência Pedagógica. Tais significados supõem justamente o objetivo da atividade do professor, ou seja, o significado da prática docente, uma vez que é preciso compreender o que motiva, o que incita o docente a realizá-la; ou seja, qual o sentido desta atividade para o professor.

O Residência Pedagógica envolve uma relação de troca de saberes e conhecimento, corroborando para a reflexão do ensinar e do aprender, isto porque, dentro do Programa, é possível desenvolver uma efetiva relação com esses sujeitos que possibilitam articulações pedagógicas propositivas e efetivas. Sobre essa questão, Imbernón (2011) destaca que o trabalho colaborativo também é uma possibilidade que apresenta contribuições para o processo de formação docente.

De acordo com o autor, quando os licenciandos, neste caso, os residentes e os professores colaboradores trabalham juntos, cada um

aprende com o outro, bem como se oportuniza o compartilhamento de informações, deixando claro os desafios existentes, possibilitando experiências reflexivas. Nesse contexto, o Residência Pedagógica permite a visualização do “ser docente” já durante a formação, através da permanente possibilidade de suscitação de momentos experienciais, de vivências, de práxis, de diálogos e desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Essas ações colaborativas realizadas pelos professores que participam do corpo docente da escola campo, proporcionou para os residentes do Subprojeto de Pedagogia do CCHSA/UFPB o que Fiorentini (2010, p. 577) ressalta sobre os grupos colaborativos quando afirma que eles têm se constituído em uma alternativa para o “desenvolvimento profissional de professores e de produção de um repertório de saberes profissionais fundamentados em investigações sobre a prática de ensinar e aprender”.

Nóvoa (2009), por sua vez, refere-se, em seus escritos, à importância de ser proporcionado aos licenciados situações de aprendizagens em que os mesmos realizem a reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, de forma que permita que o futuro professor possa vir a compreender os desafios de sua futura profissão.

ALGUMAS DISCUSSÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

Diante do que foi possível apresentar neste estudo, percebe-se a importância dos professores colaboradores para a formação dos residentes, uma figura até então invisível nos próprios encaminhamentos iniciais do Programa. De fato, é possível afirmar que eles constituem instrumentos essenciais no dia a dia dos residentes no espaço da escola e na mediação

do conhecimento para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Sua participação, para além da Docente Orientadora e das Preceptoras, chancelam a troca de experiência, o auxílio aos residentes na sua formação, o apoio no saber-fazer docente, num sistema permanente de cooperação. Os professores colaboradores, na realidade, fazem com que os residentes rompam com seus medos da sala de aula e, por conseguinte, da própria escola nos aspectos referentes aos seus espaços de trabalho e de convivência, como aprendizes que alteram suas rotinas em alguns momentos e que passam a integrá-las em outros.

A partir das ações desses professores, é possível acontecer o processo formativo dos licenciandos envolvidos. Destarte, o Residência Pedagógica nos auxiliou no desenvolvimento do “ser docente”, aproximando-nos de nossa identidade profissional e agregando conhecimento teórico e prático aos que já tínhamos construído na Universidade, uma vez que tivemos a oportunidade de conhecer os alunos melhor, na sala de aula, no chão da escola.

Enfim, entre os sentidos e significados do PRP, é possível depreender acerca do estabelecimento das relações entre teoria e prática e, principalmente, da reelaboração de metodologias pautadas pela compreensão de que os educandos são os sujeitos centrais de suas realizações, de maneira que o ensino lhes proporcione um ensino emancipador, crítico, reflexivo, que conduza a aprendizagem para a proposição de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. **As competências do professor profissional:** entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** Educação Ambiental. Educação em Ciências. Educação em Espaços não Escolares. Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-21, Madrid, Espanha, set./dez. 2009.

SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo. **Manual do Programa Residência Pedagógica:** Para Residentes, Para Preceptores. UFPB/CCHSA: Material Impresso, 2018.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO 13

RASTREANDO OS LUGARES DE MEMÓRIA E SOCIABILIDADE NO MUNICÍPIO DE SOLÂNEA/PB

*Vivian Galdino de Andrade
Aline Ferreira da Silva
Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos*

UM LUGAR, UMA HISTÓRIA E UMA CIDADE

*Sobre as fraldas de serra altaneira
Radiosa, garbosa e gentil,
Ergue o colo a serrana e brejeira
Vila Branca - rincão do Brasil.
Do Nordeste que estóico sereno
Tudo enfrenta na luta sem par,
Na estiagem teu porte Moreno
É uma verde promessa a cantar
Redimida Solânea desperta,
Teu destino surgiu da alvorada,
De um sonoro trinado de alerta
De fulgente e feliz madrugada.*

O hino de Solânea, de autoria de Mário Gomes e Paulo Bizerril, entoa - aos idos de 1954 - uma cidade “garbosa e altaneira”, que do alto da Serra brejeira se impõe como uma urbe em constante movimento. De “Vila Branca” à “Moreno”, era este lugarejo distrito da cidade de Bananeiras até o ano de 1952. Como “Solânea” passou a ser chamada ainda em 1943, devido à grande produção de fumo advindo da família das solanáceas.

Localizada a 130km da capital paraibana, Solânea se situa na Mesorregião do agreste paraibano resguardando - como a sua vizinha Bananeiras - um clima frio e agradável. No entanto, se distancia dela quanto aos aspectos patrimoniais, se caracterizando como uma cidade que constantemente se configura pelas demandas comerciais. Seu patrimônio histórico-arquitetônico vai se pulverizando em meio as novas edificações, que com o trato dos estabelecimentos comerciais vão surgindo de forma acelerada na cidade.

Nosso desejo de pesquisar os lugares de memória deste município surgiu no Projeto de Iniciação Científica – PIBIC do edital 2019-2020, desenvolvido no âmbito do Campus III da UFPB. Apesar de se configurar como um município jovem, com data de emancipação do ano de 1953, Solânea é uma cidade que vive o presente em detrimento do seu passado. Tivemos dificuldade de discuti-la historicamente, nela não existem arquivos históricos institucionais e museus. Conta com uma pequena Biblioteca Municipal, composta de livros didáticos e paradidáticos que silenciam a busca por documentos históricos e livros de memória que narrem sobre a cidade. Em meados do mês de fevereiro de 2020, recorreremos a investigação

em acervos pessoais, foi quando o levantamento de informações passou a ganhar fôlego, gestando este artigo¹.

Mas o que são estes lugares de memória e quais as funções que eles desempenham na cidade? Eles podem ser instituições de cultura, de memória, de sociabilidade que existiram ou que ainda existem. São espaços que despertam um sentimento de pertencimento por serem dotados de sentidos e afetividades. São objetos historiográficos tecidos e recheados nas relações e nos sentidos históricos que cercam os sujeitos e suas memórias. Arévalo (2005, p.3), aponta que os lugares de memória são “[...]um misto de história e memória, momentos híbridos, pois não há mais como se ter somente memória, há a necessidade de identificar uma origem, um nascimento, algo que relegue a memória ao passado, fossilizando-a de novo”. A essa materialização da memória, respeitando os rigores da operação historiográfica, daríamos o nome de História.

Nesta narrativa os lugares de sociabilidade são ainda concebidos como “[...] formas de demarcação de espaço e de identificação cultural que consubstanciam o sentimento de pertencer a cidade” (TANNO, 2003, p.1). Assim como eles os jornais e demais impressos compõe a memória documental de um lugar.

Em Solânea, constatamos isso por meio da produção do Jornal ‘Correio de Moreno’, que traria como “Director proprietário Tancredo de Carvalho, Direcção política Leoncio Costa e Redactor-chefe Abdias de Oliveira” (Jornal Correio de Moreno, 11 de dezembro de 1927). Esta versão, juntamente com os demais fascículos da década de 1980, foram

1 Foi conhecendo o historiador Ednaldo C. Pinto Júnior que conseguimos ter acesso a inúmeras fontes históricas sobre a cidade. Também foi pelo acervo de jornais, gentilmente cedidos por Wolhfagon C. de Araújo, que esse projeto ganhou impulso para a elaboração deste artigo.

digitalizados e compõem o acervo virtual do Repositório 'História da Educação do município de Bananeiras – HEB'², coordenado pelo nosso Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano – HEBP.

Na versão de 1927, o jornal abre sua publicação com a notícia de inauguração do Grêmio Morenense, com ela há a comemoração das bodas de prata do diretor político da folha. Já na versão de 8 de maio de 1929, o jornal comemora o seu segundo ano, anunciando sua luta intensa pelas letras. “Nesse espaço de existência de ingentes sacrifícios, combateu incansavelmente pelos interesses vitais dessa pequena nesga da Parahyba” (Jornal Correio de Moreno, 08 de maio de 1929).

Carvalho (1975, p.31) define este sodalício como “[...] um pequeno esteio em prol do bem comum, erguido nas formosas plagas das terras de Moreno”. Compunham a equipe editorial do jornal os professores Alfeu Rabêlo e Rodolfo Pontes.

Figura 1. Prédio do Correio de Moreno



Fonte: CARVALHO, 1975, p. 33.

2 Disponível em: <www.cchsa.ufpb.br/heb>.

O jornal possuía prédio próprio, localizado na rua da Praça 26 de Novembro, onde atualmente se localiza o Shopping Valeriu's Center. Devido a grande importância que teve ele chegou a circular nas cidades circunvizinhas. É o que aponta a carta publicada no Jornal Correio de Moreno (18 de setembro de 1927), de autoria de Sebastião de Azevedo, jornalista da cidade de Serraria.

Assim, Moreno, "Vila Branca " florescente e risonha de hoje, a bradar as conquistas das afanosas da boa imprensa e a medrar os bons propósitos a pról do bem comum visando a cessão mais perfeita da políticas, social e material dos seus habitantes, torna-se digno da admiração de nós outros e honra a tradição do município a quem pertence, berço do saudoso Solon de Lucena, investigador cintilante da paz e devotado batalhador, o que foi, tudo o que representa o progresso.

Em 1928, Carvalho (1975, p.52) aponta que o Correio de Moreno já se encontrava em um novo formato, devido a aquisição de um aparelho topográfico, o primeiro a ser encontrado no brejo paraibano. Com a Revolução de 1930, Campina Grande dispara como um grande centro, e seu editor-chefe começa "[...] a receber cartas e chamados dos ilustres campinense drs. José Tavares Cavalcante e Otávio Amorim, brilhantes advogados e políticos naquela cidade, convocando para transferir para 'rainha do Sertão' as oficinas do 'Correio do Moreno'". Com isso, e por dificuldades financeiras, Tancredo de Carvalho transfere a confecção do periódico para Campina Grande.

Resultante desta decisão, anos depois nasce na Rainha da Borborema o 'Jornal Brasil Novo' (em 10 de janeiro de 1931). Com a direção de Tancredo de Carvalho, o jornal teve vida curta na cidade e encerra

suas atividades no ano seguinte. Carvalho (1975, p.72) justifica essa ação esclarecendo que “[...] não estava em nosso pensamento, quando fundamos o “Brasil Novo”, em Campina Grande de deslocá-lo para a Capital do Estado”.

Na década de 1980, o jornal Correio de Moreno volta a circular em Solânea, por iniciativa do Prefeito Arnóbio Viana, diretor do periódico. Em seu novo formato, contava com o redator Geraldo Belo da Silva, com o editor José Carlos Aguiar e com a colaboração de Cleginaldo Clementino.

No intuito de ressuscitar a importância do jornal para com a formação histórica Municipal, o prefeito Arnóbio Viana, através do setor competente, está lançando o segundo número do novo “Correio de Moreno”. Com edição mensal, em off-set e com oito páginas, o novo jornal, segundo Arnóbio Viana, procurará seguir a mesma trajetória editorial iniciada por seus fundadores, evitando assim macular seu passado histórico (Jornal Correio de Moreno. Julho de 1984).

Tal como este jornal, identificamos que a primeira edição da Revista “Era Nova” também foi publicada em Moreno, ainda enquanto distrito de Bananeiras. Segundo Rodrigues (2013, p.3), a revista

A princípio foi fundada na cidade de Bananeiras/PB e logo depois seu núcleo foi transferido para a Parahyba do Norte. Se manteve circulando de 1921 a 1926, quando, dela, se tem notícia pela última vez. Seu primeiro nº, do ano I, data de 27 de março de 1921, sendo oficialmente apresentada por seu diretor Severino de Lucena e seu redator-chefe Guimarães Sobrinho, com a proposta de inaugurar uma nova era nos círculos literários e intelectuais paraibanos.

Assim como esta magazine, acreditamos que outros periódicos possam ter sido produzidos e publicados na cidade, mas que ainda se encontram desconhecidos. Nestes jornais, encontrados nos recônditos dos acervos pessoais, estão também as memórias dos espaços culturais que um dia existiram na cidade. Para presentificá-los na escrita precisamos recorrer ao que Albuquerque Jr. (2018, p. 151) definiu como “Pedagogia da Saudade”:

Toda sociedade dispõe de uma cultura histórica que se compõe de atividades de significação, narrativização, exposição, oferecimento de versões para o passado que em muito excede as ofertas de passado disponibilizadas pelos historiadores.

Não apenas aprendemos a história, mas a experimentamos e a sentimos na pele (ALBUQUERQUE JR., 2018). São por meio destas memórias saudosas sobre os ambientes que um dia frequentaram que conseguimos mapear alguns lugares de memória de Solânea, em sua grande maioria não mais existentes em concretude:

Quadro 1. Mapeamento das instituições de Memória de Solânea

CLUBES	<ol style="list-style-type: none">1. Grêmio Morenense, 1924.2. Clube das Mães Nossa Senhora de Fátima (sem data definida. Acreditamos que sua fundação permeie o ano de 1977).3. Clube Samaritana, 1981.4. BNB Clube, 1982.
--------	--

ASSOCIAÇÕES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Associação São Vicente de Paula, 1988 2. ATUS- Associação Turística e Artesanal de Solânea, 2017. 3. Associação Solanense de Assistência Social (sem data de fundação encontrada) 4. Associação de Moradores de Solânea (sem data de fundação encontrada) 5. ASUS- Associação Universitária de Solânea. (sem data de fundação encontrada) 6. USE- União Secundária Estudantil, 1960.
BIBLIOTECAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biblioteca Municipal Clóvis Salgado, 1924. 2. Biblioteca Dr Sinésio Guimarães, 1952. 3. Biblioteca Álvaro de Carvalho, (possivelmente década de 1920) 4. Biblioteca Pública Municipal Padre José Fidélis (s/d) 5. Biblioteca Pública Municipal Poeta Cícero Imperiano da Silva (s/d)
PRAÇAS E RUAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Praça 26 de Novembro, 1960. 2. Calçada da Rua 13 de Maio, 1985.
CENTROS CULTURAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cinema - Grêmio do Moreno, 1949- 1953. 2. Cine teatro Jacob Soares Pereira (meados de 1970)
MERCADOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeiro Mercado. Fins do século XIX. 2. Segundo Mercado, 1950. 3. Mercado Público Municipal, 1984.
CENTROS RELIGIOSOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Santuário de Santa Fé, 1866 2. Igreja Matriz Santo Antônio, 1944 3. Loja Maçônica José Pessoa da Costa, 1969 4. Primeira Igreja Batista de Solânea, 1959
GINÁSIOS E ESTÁDIOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ginásio de Esportes Adauto Silva (s/d) 2. Estádio Tancredo de Carvalho 1950

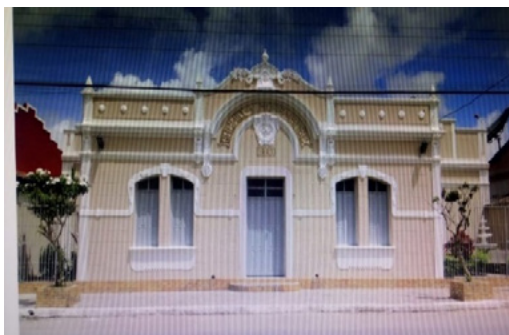
Fonte: Quadro produzido pelas pesquisadoras, 2020.

O registro dessas informações, recheado de sensibilidades afetivas, constituiu parte da memória histórica destes espaços. Por meio dessa coleta, produzimos o que denominamos de “memória catalográfica” de alguns dos lugares citados no quadro, apresentadas a seguir. Acreditamos que dessa forma podemos trazer as novas gerações de Solânea um conhecimento prévio destes espaços, evitando seu esquecimento.

OUTROS ESPAÇOS E SUAS MEMÓRIAS

Solânea teve uma vida social intensa desde a sua fundação. Diante de uma trajetória histórica, vivenciou diversas mudanças que podem ser mapeadas pelas funções sociais que seus lugares desempenharam. Assim podemos averiguar com o Grêmio Morenense, fundado em 24 de maio de 1927.

Figura 2. Grêmio Morenense



Fonte: Domínio Público, 2020.

Reconhecido socialmente pela comunidade como um lugar de memória, o clube reuniu diversas funções, desde ambiente destinado a um grupo de homens comerciantes e empresários à sede da prefeitura municipal entre os anos de 1954 a 1957. Foi também cinema (entre os anos de 1949 e 1953) e Fórum, sendo berço de muitos eventos históricos do município³.

Apesar de não constar como patrimônio histórico na Lei Orgânica do Município (1990)⁴, o Grêmio foi também sede do Vila Branca Sport Club. Na Lei Orgânica, “São considerados patrimônios históricos e culturais de Solânea o Convento denominado Santa Fé, localizado no povoado de mesmo nome e o sítio arqueológico Pedra Pintada, localizado no sítio Cacimba da Várzea” (Capítulo III, quesito ‘Da Ordem Social - Seção II - Da Cultura, Art. 175, 1990). O Grêmio só seria incorporado ao patrimônio cultural da cidade por iniciativa da gestão que o coordenava em 2002, registrada na Lei Municipal Nº 017/02.

O Convento de Santa Fé, atual “Memorial Padre Ibiapina”, era destinado anteriormente a uma casa de caridade, que coordenada pelo Padre Ibiapina servia de abrigo para moças desamparadas e crianças órfãs. A propriedade onde se situa foi doada em 1866. Já o sítio arqueológico Pedra Pintada está localizado a 29km do centro da cidade e traz pinturas rupestres tracejadas na pedra.

Ainda no contexto dos clubes e demais espaços de cultura e lazer, registramos o **Clube das Samaritanas**, fundado em 19 de agosto de

3 Como a reunião para criação da Loja Maçônica José Pessoa da Costa, em 22 de abril de 1967. A Loja foi oficialmente fundada em Solânea no dia 20 de setembro de 1969 e regularizada no ano seguinte.

4 Disponível em: <<http://solanea.pb.gov.br/lei-organica-do-municipio/>>. Acesso em 12/05/2020.

1981 por Edson Carneiro de Carvalho. Já o **BNB Clube** é uma associação pertencente aos funcionários do Banco do Nordeste do Brasil. Foi fundado em 8 de setembro de 1982 e teve como diretor José Cavalcante de Lucena.

As associações também permeiam a constituição destes lugares de memória. A **Associação Solanense de Assistência Social – ASAS** é citada no Correio de Moreno (dezembro de 1986) como um ambiente que “fornece alimentação e ajuda [...] com treinamentos adequados para a sobrevivência, no engatilhamento dos primeiros passos da vida da criança”. Em 1984, houve a ampliação da edificação passando “[...] a ASAS a funcionar em conjunto com a Creche Casulo Adélia Araújo de Melo, beneficiando substancialmente o grande contingente de menores carentes do município”(Correio de Moreno, Junho de 1984).

Figura 3. ASAS/ Creche Casulo Adélia Araújo de Melo



Fonte: Jornal Correio do Moreno, Ano 1, Nº 2, Junho de 1984.

No que tange as Cooperativas, Solânea contou com a **Cooperativa Mista**, criada em 4 de abril de 1957. Seu primeiro presidente foi Belizio Valério Pessoa. O espaço funcionava sem fins lucrativos, trabalhando com a oferta de serviços que visavam o desenvolvimento social e econômico

da região. Funcionou, primeiramente, numa antiga sala da prefeitura, à época localizada na rua Celso Cirne, mas se mudou em seguida para a rua Dr. José Amâncio Ramalho, onde hoje se encontra desativada e com o prédio abandonado.

Figura 4. Cooperativa Mista de Solânea



Fonte: Acervo pessoal de Ednaldo Cordeiro Pinto Júnior, 2020.

Quanto as **Bibliotecas**, Steindel (2006, p.5845) alerta que são “[...] palco que privilegia a complexa química da leitura e escrita. Lugar também da memória local, é um espaço de intercâmbio da palavra viva de prazer ou de crítica”. Em Solânea, algumas bibliotecas foram catalogadas, como a **Biblioteca Municipal Clóvis Salgado**, fundada em 1924. Recebeu este nome para homenagear o tido como “incentivador da cultura local” (Correio do Moreno, abril/maio, 1987, p.3). Já em 1952, é publicada a Lei N°103 que anuncia, ainda no âmbito da cidade de Bananeiras, a criação da **Biblioteca Dr. Sinésio Guimarães**. Aparentemente existente apenas no âmbito legal, “Art.2º- A instituição criada toma essa denominação como tributo sincero a memória do Dr. Sinésio Guimarães, que através de várias funções públicas, sobre honrar Bananeiras e dignifica-la em todos os momentos precisos”.

Como um lugar de memória também está o **Casarão Manoel Moreira**, localizado na zona rural da cidade de Solânea. Sem datação definida, o Casarão é posto socialmente como museu na cidade, mas é uma propriedade privada. Ele abriga histórias da época do cangaço quando o famoso Lampião fez passagem pelo lugar.

Já as praças são definidas como lugares de sociabilidade, espaços onde os transeuntes circulam em seus mais diversos interesses. A principal praça de Solânea, “**26 de Novembro**”, se localiza em frente a Igreja Matriz de Santo Antônio⁵. Construída na gestão do então prefeito Epifânio Plácido, em janeiro de 1968, a praça traz em seu formato o desenho de um peixe, fruto do projeto de autoria de Joaquim Nunes. A existência de uma caixa d’água no meio da praça remonta, no ato de sua criação, a um centro de distribuição da água.

Figura 5 e figura 6. Praça 26 de novembro



Fonte: Acervo pessoal de Ednaldo Cordeiro Pinto Júnior, 2020.

5 Ainda enquanto Vila, Solânea possuía uma pequena capela, construída pelo padre José Pinto. Em 1944, o padre José Diniz, com ajuda do povo, a restaurou fundando a Igreja, a época pertencente a Paróquia de Bananeiras.

No setor comerciário se destaca o **Mercado Público de Solânea**, que vivenciou diversas fases. A primeira delas por meio do “Mercado Galpão de Moreno”, que fora criado por Celso Cirne em fins do século XIX. Já numa segunda fase, o Major Augusto Bezerra Cavalcante inaugura o segundo Mercado Público Formal de Solânea (no dia 1 de agosto de 1950), onde hoje se situa o Banco do Brasil da cidade. Em 25 de Novembro de 1984, na gestão do prefeito Arnóbio Viana, a cidade inaugura seu atual Mercado. Localizado entre a região de Santa Teresa e Chã de Solânea, esse mercado foi entregue no aniversário de emancipação política da cidade, sendo considerado, à época, como “maior Mercado Público do interior do Nordeste” (Correio do Moreno (Ano 1- n° 7, novembro de 1984).

Figura 7. Mercado Público de Solânea



Fonte: Jornal Correio do Moreno, 1985.

Espaços como o Mercado Público foram cenários de muitos encontros, sede de eventos que aglomeraram a população em torno de objetivos comuns. Diante disso, concluímos que os espaços de memória são diversos, podendo ser configurados como museus, arquivos, grêmios literários e esportivos, associações, cineteatros e bibliotecas; mas podem

ainda se situar na dimensão das praças, dos centros culturais e religiosos, dos ginásios e dos espaços de convívio onde as relações aconteceram e onde as pessoas viviam, sentiam e se relacionavam.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. Os tempos de uma saudade: as reflexões sobre a noção de tempo no saudosismo português. In: SALOMON, Marlon (org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: edições ricochete, 2018. (p.149-174).

ARÉVALO, Marcia Conceição da Massena. Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto. **Revista História Hoje**. Revista eletrônica da história. Volume 3, Nº 7, 2005.

BANANEIRAS. **Lei Municipal Nº103**. Cria a Biblioteca Sinésio Guimarães, 30 de dezembro de 1952.

CARVALHO, Tancredo, **Memórias de um Brejeiro**. Campina Grande: Gráfica Júlio Costa, 1975.

STEINDEL, Gisela Eggert. **Biblioteca, leitura e educação**: a constituição da Biblioteca Pública Municipal Rui Barbosa da cidade de Jaraguá do Sul – uma cartografia. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/528GiselaEggert.pdf>>. Acesso em: 04/11/2019. (p.5845-5856).

TANNO, Janete Leiko. Dimensões da sociabilidade e da cultura. Espaços urbanos e formas de convívio na cidade de Assis (1920-1945). In: **XXII Simpósio Nacional de História - ANPUH**. João Pessoa, 2003.

S

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alex da Silva Barbosa

Possui Pós-Doutorado em Biotecnologia Vegetal - Universidade Federal da Paraíba (2015); Doutorado em Agronomia - Universidade Federal da Paraíba com período sanduíche na The University of Melbourne (2015), Austrália; Mestrado em Agronomia - Universidade Federal da Paraíba (2011); Especializações em Ciências Ambientais - Centro de Pesquisa da Paraíba (2010) e em Gestão Pública - Instituto Federal da Paraíba (2018); Licenciatura em Ciências Agrárias - Universidade Federal da Paraíba. Coordenador Geral de Ensino no CANV/ CCHSA; e professor nos cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Bacharelado em Agroecologia do CCHSA. Atua no Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias (Agroecologia).

Aline Bernardo da Silva

Pedagoga, formada pela UFPB (2018) e atualmente leciona na rede pública de ensino do município de Bananeiras.

Aline Ferreira da Silva

Graduanda em Pedagogia (CCHSA/UPFB). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano – HEBP. Aluna PIVIC, ligada ao projeto PIBIC 2019-2020.

E-mail: af2242581@gmail.com

Allyson Raonne Soares do Nascimento

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em língua espanhola (2015) e Mestrado em Formação de Professores, com ênfase na linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Formação docente (2019). Foi professor substituto de língua e literatura espanhola na UEPB entre 2016-2017, posteriormente atuou como professor-bolsista do Programa Idioma sem Fronteiras (MEC/NuLI-UEPB). Foi professor substituto de espanhol no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, na Universidade Federal da Paraíba entre 2018 e 2020. Também atuou como professor-formador na Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas (EAD), no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia, Campus Cabedelo. Orientou e se interessa por pesquisas que dialoguem com leitura, letramentos, ensino de espanhol e línguas estrangeiras, cultura e interculturalidade, tecnologias digitais e ensino de espanhol para fins específicos.

Amanda Christinne Nascimento Marques

Bacharelado e Licenciatura em Geografia (UFPB), Mestrado em Geografia (UFPB), Doutorado em Geografia (UFS). Professora da Universidade Federal da Paraíba, vinculada ao Departamento do Ciências Básicas e Sociais e ao

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Integra os Grupos de Pesquisa/CNPq: Gestar: Território, Trabalho e Cidadania; GETI: Grupo de Estudos em Território e Identidade e Técnicai: Laboratório de Estudos em Processos Técnicos.

E-mail: amandamarques.geografia@gmail.com

Ângela Silva dos Santos

Estudante do curso de Pedagogia do CCHSA - Bolsista da Brinquedoteca e do Projeto de ensino: Ateliê de criação: o fazer artístico e sua relação com o brincar na infância.

Bruna Emanuela Miranda da Silva

Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA/UFPB, voluntária do projeto "Educação e Direitos Humanos: desafios a formação do educador" vinculado ao Programa PROBEX em 2019.

Camila Duarte de Oliveira

Graduanda em Pedagogia (CCHSA/UPFB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação - GEPETIC.

E-mail: oncamiladuarte@gmail.com

Catarina de Medeiros Bandeira

Bióloga e tem Doutorado em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba. Desde o ano de 2008 leciona em diferentes cursos de graduação do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias – CCHSA/UFPB.

Cláudia Bene Batista da Silva

Pedagoga, Mestre em Educação pela UFPB. Atua como Técnica-administrativa no Centro de Educação – CE/UFPB.

Efigênia Maria Dias Costa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pela Fundação Francisco Mascarenhas, Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción - Revalidado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do DE/CCHSA da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Conselho Editorial da Revista Eletrônica Lugares de Educação. Atualmente tem realizado pesquisas sobre Formação Docente e Educação Infantil.

Elisabete Borges Agra

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2002), mestrado em LITERATURA E INTERCULTURALIDADE pela Universidade Estadual da Paraíba (2007) e doutorado em LITERATURA E INTERCULTURALIDADE pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2016).

Foi professora do INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA E ENSINO. É professora do quadro efetivo da UFPB/BANANEIRAS.

Fabiana dos Anjos Barbosa

Mestranda em Ciências Agrárias (Agroecologia) da Universidade Federal da Paraíba, Campus III Bananeiras. Possui Graduação em Agroecologia pela Universidade Federal da Paraíba (2017), Pós - Graduação - LATU SENSU, Especialização em Ciências Ambientais pela Faculdade Integrada de Patos-FIP, Guarabira/PB (2018), e Curso Técnico em Agropecuária pelo Colégio Agrícola Vidal de Negreiros - Universidade Federal da Paraíba - Campus III Bananeiras/PB (2018).

Fabírcia Sousa Montenegro

Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba. Doutorado em Educação na Universidade de Valência / ES. Possui mestrado em Políticas Públicas de Educação pela Universidade Federal da Paraíba, fez curso de Especialização em Educação e é graduada em Pedagogia pela UFPB, com aprofundamento em Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Tem experiência na área de Política e Gestão Educacional, Ensino Superior, Educação em Direitos Humanos e Pesquisa. Foi chefe do Departamento de Educação do CCHSA/UFPB, Coordenadora Acadêmica em instituição privada, bem como, professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba.

Gabriel de Medeiros Lima

Mestre e graduado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente, exerce a docência nas disciplinas de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia do CCHSA, campus III, no qual também é coordenador de alguns projetos, onde se discutem temas de filosofia e educação. É membro pesquisador do ÁGORA-Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação, certificado pelo CNPq do Departamento de Fundamentação da Educação da UFPB/CE, campus I.

Gilmana Livia Clementino Pereira de Azevedo

Graduanda em Pedagogia (CCHSA/UPFB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação - GEPETIC.

E-mail: gilmanaazevedo4@gmail.com

Iris Dayane Guedes Lira

Mestranda em Educação (PPGE/UPFB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação - GEPETIC.

E-mail: irisdayane04@gmail.com

Isac da Silva Alves

Graduando em Pedagogia. Departamento de Educação do CCHSA/UPFB.

E-mail: is4calves@gmail.com

Jalmira Linhares Damasceno.

Arte-educadora. Professora mestre em Educação do curso de Pedagogia - Departamento de Educação do CCHSA. Coordenadora do Projeto de ensino: Ateliê de criação: o fazer artístico e sua relação com o brincar na infância.

Jéssica Kathyllen Paz dos Santos

Graduanda em licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, bolsista do projeto “Mediação Didática e Processos de Aprendizagem na Formação do Pedagogo” da Monitoria de Filosofia da Educação I.

João Aranha de Albuquerque Júnior

Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal da Paraíba (2009), Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá (2012), Ensino Médio pelo Colégio Central de Aulas - CA (1998) e pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba - Projeto Logos II (2001). Atualmente é pedagogo na Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional.

José Gustavo Vieira da Silva

Graduando em licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, bolsista do projeto “Mediação Didática e Processos de Aprendizagem na Formação do Pedagogo” da Monitoria de Filosofia da Educação.

Josefa Bruna Lima dos Santos

Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Universidade Federal da Paraíba (CCHSA/UFPB).

Josineide da Silva Bezerra

Doutora em História. É Professora da UFPB, atuando no Colégio Agrícola. No âmbito acadêmico, tem interesse por estudos no campo da História Política, a partir de temas como criação de municípios, cidadania e poder local. Atualmente, desenvolve pesquisa sobre gênero e representação política.

Katarine da Silva Santana

Estudante de licenciatura em Ciências Agrárias na UFPB, membro do Conselho Gestor do Comitê de Políticas de Prevenção e Enfrentamento da Violência contra Mulher na UFPB(CoMu)

E-mail: katbisse@gmail.com

Larissa Deocleciano Constantino

Formada em Pedagogia pela UFPB (2019) e atualmente leciona na rede pública de ensino do município de Bananeiras-PB.

Lidiane Pereira de Souza

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba, participa de Projeto de Extensão, Professora de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino Fundamental - Escola normal 2013, Técnica em Enfermagem 2017 - O Parthenoon, Técnica em Nutrição e Dietética 2018 - UFPB/CAVN.

Luana Cunha de Lira

Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Ciências, Humanas, Sociais e Agrárias, campus III da Universidade Federal da Paraíba.

Luana Ferreira Domiciano

Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB, *Campus III*), com experiência como bolsista em projetos de ensino e extensão.

E-mail: luanaferreirr@outlook.com

Lucas Borchardt Bandeira

Formado em Agronomia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), possui mestrado e doutorado em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba. Foi professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Desde o ano de 2018 é professor efetivo do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN/CCHSA/UFPB).

Lucicléa Teixeira Lins

Historiadora e pedagoga. Mestre e doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE – UFPB. Professora do Departamento de Educação – DE. Campus III. CCHSA/UFPB.

E-mail: luciclealins@yahoo.com.br

Márcia Regina Farias da Silva

Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atua no Departamento de Gestão Ambiental e no Programa de Pós-Graduação em Geografia. Doutora em Ecologia Aplicada pela ESALQ/USP.

E-mail: marciafarias@uern.br

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra

Professora da Universidade Federal da Paraíba/CCHSA. Atua no Departamento de Educação. Doutora em Educação pela UFRN.

E-mail: concefarias@gmail.com

Maria José da Silva

Cursando Especialização em Gênero e Diversidade na Escola –GDE/UFPB, Licenciada em Ciências Agrárias – Universidade Federal da Paraíba -UFPB/ Campus III - Bananeiras/PB (2019), Gestão Ambiental - pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins (2012) e técnica em Agricultura pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE/Campus Vitória de Santo Antão (2009).

E-mail: mariasilvat.a@gmail.com

Maria José de Queiroz

Estudante do curso de Pedagogia do CCHSA - Bolsista da Brinquedoteca e colaboradora do Projeto de ensino: Ateliê de criação: o fazer artístico e sua relação com o brincar na infância.

Miguel José Santos de Barros

Estudante do curso de Pedagogia do CCHSA - Bolsista da Brinquedoteca e colaborador do Projeto de ensino: Ateliê de criação: o fazer artístico e sua relação com o brincar na infância.

Paulo Marks de Araújo Costa

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias (Agroecologia), Universidade Federal da Paraíba.

Rita Cristiana Barbosa

Doutora em Educação (PPGE/UFPB), com estágio doutoral na Universidade de Barcelona (UB/ES). Professora do Departamento de Educação, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, da UFPB. Chefe do Laboratório de Informática do curso de Pedagogia do CCHSA. Pesquisa e orienta sobre tecnologias na educação, mulheres e relações de gênero, currículo, educação superior e educação à distância. É membro do Conselho Técnico Científico do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero - NIPAM/UFPB e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação - GEPETIC.

E-mail: ritacristianab@cchsa.ufpb.br

Rodrigo Garcia Silva Nascimento

Graduado em Lic. Em Ciências Agrárias (UFPB); Mestre em Agronomia com ênfase em citogenética vegetal (UFPB); Atualmente cursa o Doutorado em Agronomia com ênfase na subárea de citogenética vegetal.

Rosineide de Lima Santos

Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA/UFPB, bolsista do projeto “Educação e Direitos Humanos: desafios a formação do educador” vinculado ao Programa PROBEX em 2019.

Silvânia Lúcia de Araújo Silva

Professora Doutora em Educação do Departamento de Educação no Centro de Ciências, Humanas, Sociais e Agrárias, campus III da Universidade Federal da Paraíba. Orientadora Docente do Programa Residência Pedagógica e Coordenadora dos Estágios do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB.

Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos

Graduanda em Pedagogia (CCHSA/UPFB). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano – HEBP. Bolsista PIBIC, edital 2019-2020.

E-mail: thays-cavalcanti@hotmail.com

Thaís Lane Cruz Anieri

Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA/UFPB, bolsista do projeto “Educação e Direitos Humanos: desafios a formação do educador” vinculado ao Programa PROBEX em 2019.

Vagner Sousa da Costa

Bacharelado em Agroecologia com ênfase em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pesquisador bolsista do CNPq.

Vivian Galdino de Andrade

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus III. Atua como Professora do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH, da Universidade Federal de Campina Grande. Líder do grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano – HEBP.

E-mail: vivetica@hotmail.com

