

GUETO

ISSN 2319-0752

REVISTA ACADÊMICA | 5ª EDIÇÃO
NOVEMBRO/2015

TERAPIA ATRAVÉS DA MASSAGEM:

MASSOTERAPIA NO CENTRO
DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL
DE AMARGOSA/BA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA LEI 10.639/03:

A história e as novas
possibilidades pedagógicas.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL:

Um diálogo entre os princípios,
as metodologias e as demandas
atuais para a promoção da saúde.



GUETO

revista acadêmica

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

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Recôncavo | UFRB, and is invested with the obligation to articles, essays, debates, interviews, reviews, pictures and unpublished videos, in any language, on topics that contribute to the development of the educational debate as well as for the dissemination of knowledge produced in the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

v.5 n.1 set./nov. 2015 ISSN: 2319-0752

www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB

Reitor: Prof. Dr. Silvio Luiz de Oliveira Soglia

Centro de formação de Professores | CFP

Diretor: Prof. Dr. Clarivaldo Santos de Sousa

Grupo de Pesquisa GUETO

Coordenador: Jean Adriano Barros da Silva

Editor Chefe

Jean Adriano Barros da Silva
(CFP/UFRB)

Gestores Executivos

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

**Revisão da Língua Portuguesa
e Normalização**

Carolina Gusmão Magalhães
(CFP/UFRB)
Jucelma Brito dos Santos
(CFP/UFRB)

Gestão da Comunicação

Neise Borges
Rosana da Silva Santos
(CFP/UFRB)

Diagramação e Design

Carolina Magalhães
(CFP/UFRB)
Kelly Adriano Barros da Silva
(UNEB)

Foto de Capa

Kelly Adriano Barros da Silva
(UNEB)



Conselho editorial e consultivo

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

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

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

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

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

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

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

Comitê Editorial

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

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

Emanoel Luís Roque Soares, Dr.
(UFRB)

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

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

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

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

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

Endereço

Av. Nestor de Melo Pita, n. 535 – Centro, Amargosa, Bahia, Brasil

E-mail: jeanadriano@ufrb.edu.br revistagueto@gmail.com

Website: //www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/

Fone: + 55 75 3634-3042

sumário

- 10** **Editorial**
- 12** **Arte e cultura na educação: valorização e desafios**
Paulo Deimison Brito dos Santos
Jiliana Brito dos Santos
Jucelma Brito dos Santos
- 22** **Escola como mercadoria do capital: emancipação política para libertação**
Emerson Francisco de Souza
Celso Carvalho
- 33** **Ausências e emergências na relação entre as teorias da educação física e as pessoas com deficiência**
Osni Oliveira Noberto da Silva
Miguel Angel Garcia Bordas
- 47** **A educação física na lei 10.639/03: a história e as novas possibilidades pedagógicas**
Anália de Jesus Moreira
Maria Cecília de Paula Silva
- 65** **A língua da gente: um estudo sobre o alteamento das vogais pretônicas no português falado no município de Amargosa (BA)**
Deuzina Almeida Sousa
Eliene dos Santos Silva
Gleiciane de Souza Feitosa
José Ronaldo dos Santos Pereira
- 81** **Educação do campo e pedagogia da alternância**
Ana Lúcia Costa S. Neri
Clélia Alves Oliveira
Isadora da Silva e Silva
Jucelma Brito dos Santos
Rosamaria Mascarenhas Guimarães
- 91** **Educação Alimentar e Nutricional: Um diálogo entre os princípios, as metodologias e as demandas atuais para a promoção da saúde**
Carolina Gusmão Magalhães
- 103** **Educação do campo e o contexto das classes multisseriadas: um olhar a partir do projeto político pedagógico da escola**
Heleny Andrade Nunes
Calliane Costa dos Santos da Conceição
Danila dos Santos Santana

- 120** **Terapia através da massagem: massoterapia no centro de atenção psicossocial de Amargosa/BA**
Jucelma Brito do Santos
Jean Adriano Barros da Silva
- 135** **Um relato de experiência sobre os desafios e as possibilidades de ser docente: vivências no estágio de ensino fundamental I**
Jaqueline de Souza Barreto Santos
Jessica de Jesus Almeida
- 143** **Estágio: aprendendo os saberes da docência com a professora regente**
Jucelma Brito dos Santos
Viviane Borges Souza
- 157** **Normas de submissão**

Editorial

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

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

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

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

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

Jean Adriano Barros da Silva
Grupo de Pesquisa GUETO

Artigos

ARTE E CULTURA NA EDUCAÇÃO: VALORIZAÇÃO E DESAFIOS

Paulo Deimison Brito dos Santos¹

Jiliana Brito dos Santos²

Jucelma Brito dos Santos³

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto a relação da arte com cultura na educação. Visa compreender o processo do ensino das artes entrelaçadas à cultura popular e erudita, possibilitando aos alunos a liberdade para desenvolverem suas habilidades artísticas. Neste sentido, o ensino de artes pretende fazer com que cada um pense sobre as diversas produções culturais e artísticas do território. Nesse movimento surgem os desafios, iniciados pela busca da autonomia subjetiva dos alunos através de suas criações. Sendo assim, arte e cultura apresentam-se como fontes de conhecimentos inacabados que se entrelaçam para o desvelamento humano de diferentes épocas.

Palavras-chaves: arte, cultura, educação.

ABSTRACT

This work has as object the relationship between art and culture in education. Aims to understand the process of teaching the arts intertwined with popular and high culture, allowing students the freedom to develop their artistic skills. In this regard, arts education aims to make each think about the various cultural and artistic productions of the territory. This movement come the challenges, started the search for subjective autonomy of students through their creations. Thus, art and culture are presented as sources of unfinished knowledge that intertwine for human unveiling different times.

Key-words: art, culture, education.

A importância do ensino de artes nas escolas

¹Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. E-mail: paulodms@hotmail.com

²Graduanda do 5º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Centro de Formação de Professores – UFRB/CFP. E- mail: jiliana_brito@hotmail.com

³Graduanda do 8º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Centro de Formação de Professores – UFRB/CFP. E- mail: jucelmabsantos@hotmail.com

As disciplinas escolares Educação Artística e Artes Laborais são de grande importância para formação e desenvolvimento artístico dos alunos, uma vez que esta área de conhecimento possui em sua essência a liberdade do fazer humano, de modo que, contribui para novas criações artísticas.

Pensar sobre a importância do ensino de artes requer do professor compreender que o fazer artístico é inerente ao homem como forma de expressão e conhecimento de mundo. Segundo Souza, “Embora o trabalho artístico seja tão antigo quanto à própria educação, seu reconhecimento, como fator de educação, é relativamente recente” (SOUZA, 1968, p. 45.). Desse modo, entendemos que o ensino de artes possui lugar de destaque nos currículos escolares por sua peculiaridade de desvelamento do homem na sua mais pura forma de expressão, ou seja, a do sentimento e do próprio conhecimento de mundo.

Neste ponto, valorizar o ensino de artes e integrá-lo à expressão cultural é desafio para os professores que almejam uma formação de qualidade para seus alunos, pois, como veremos mais adiante neste artigo, há desvalorização da disciplina de artes no ambiente escolar por ser uma disciplina que integra uma metodologia e avaliação do aluno a partir do seu esforço e do seu crescimento na realização das atividades e até mesmo de seu modo de expressar poeticamente sua vivência de mundo. Ou seja, a entrega dos alunos para fazer arte tem como essência suas particularidades para realização das atividades a partir de suas opiniões sobre aquilo que será apreendido e feito em sala. A ressignificação do conhecimento constrói o desempenho educativo do aluno. Desse modo, entendemos que, o ensino de artes integrado à compreensão e expressão cultural do meio social em que vive o aluno, auxilia na organização de um modo de ensino-aprendizagem cidadão e transformador para o crescimento profissional dos alunos.

A escola, ambiente de aprendizagem e crescimento dos alunos, precisa perceber a importância do ensino de arte e do fazer arte. Desse modo, acreditamos que o ensino de arte tem papel importante na formação dos alunos, tendo em vista sua especificidade como forma de conhecimento livre e processual no que se refere ao fazer arte pelo aluno. Fazer arte, em sentido artístico, é imaginar; ressignificar o mundo; as vivências culturais; libertar as emoções; expressar por meio de pinturas, esculturas, músicas, poemas, teatro, o que é sentido e vivido pelo aluno. Fazendo-o perceber-se artista. Oportunizar essa

experiência ao aluno desmistifica um ensino técnico de artes, que por hora, encontra-se além das expectativas do mundo contemporâneo.

Há muitas formas de expressar e traduzir o conhecimento apreendido, assim, o ensino de artes busca desenvolver nos alunos a habilidade de criar, imaginar, associar ideias e conhecimentos para novas criações e expressões de suas vivências atuais. Esse desafio é parte de um ensino de qualidade. Este ensino, integrado à expressão da cultura do aluno, possibilita amadurecimento das aprendizagens e propõe ao aluno ser protagonista de sua aprendizagem para assim realizar produções diversas que tornem significativa sua formação escolar.

Incentivar a autonomia dos alunos para a realização das atividades tendo em vista o desenvolvimento da liberdade de imaginação e criação é papel do professor que se responsabiliza com um ensino comprometido com a formação do aluno. O professor tem o papel de resgatar e valorizar a disciplina de artes a partir de práticas que dialoguem com a cultura e as vivências dos alunos de modo a integrar com os conteúdos da disciplina os tornando próprios conhecimentos de artes. No PCN Artes (1997, p. 110), vemos que o professor é um criador de situações de aprendizagem. Ou seja, possui o papel de incentivador dos alunos a desenvolverem suas habilidades. Nesse ponto, desenvolver a habilidade significa: “valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitem o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas, esses aspectos não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. (CF. MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 118.).

Nesse caminho, buscamos dialogar com o conhecimento da arte e da cultura, pois a arte nos traz conhecimentos diversos (a obra, o artista, o processo de criação, a liberdade e etc.), como também nos proporciona vivenciá-la, nos fazendo emergir ao encontro com nós mesmos. Neste ponto refletir sobre a importância do fazer artístico implica compreender a cultura do ser e sua diversidade refletida em diversas criações artísticas da história da humanidade.

Torna-se pertinente nessa discussão a íntima relação da arte com a cultura, pois ambas estão entrelaçadas, uma transcendendo a outra no cenário histórico-social das diversas sociedades que se constituíram ao longo do tempo. Assim percebemos que falar de arte e produzir obras artísticas é dialogar com o conhecimento da cultura, isto é, com

a própria percepção de si e do mundo. É neste movimento que as aulas de artes podem se constituir junto aos conhecimentos da sua própria história cultural e suas repercussões nos diversos períodos de suas produções.

Fazer arte possibilita o aluno se desenvolver artisticamente, expressar suas emoções, utilizar sucata, tintas, pinceis, jogos etc. Exercício de expressividade, de exteriorização da emoção, de releitura e interpretação de mundo que envolve e proporciona liberdade de criação.

O ensino das diversas formas artísticas nos propõe refletir de modo crítico e cultural junto aos educandos, isto proporciona uma dimensão positiva em torno dos artistas e suas produções concernentes às artes plásticas, à música, à dança, à poesia, ao teatro, as manifestações culturais. Esse modo de pensar o ensino de artes, isto é, entrelaçado ao conhecimento de cultura, tem como objetivo qualificar a formação de nossos alunos para assim compreenderem o mundo de maneira ampliada e significativa pelo olhar das artes. Além disso, visa à produção do fazer arte, de inquietar toda a escola com a expressão do próprio aluno através da sua produção artística.

Desafios para importância do conhecimento de cultura e expressões culturais integrados aos conhecimentos de artes

Nessa perspectiva de estudo, compartilhamos um ensino de Artes que contempla a necessidade de pensar o território. De modo a adentrar discussões sobre as manifestações culturais e artísticas do lugar onde a escola está, retratando a importância de manifestações culturais que expressam e fazem arte. Por exemplo, no município de Amargosa/Ba, são manifestações culturais que integram a cultura artística do aluno o São João, período de festa junina, também o samba de roda da comunidade rural das Três Lagoas, a Burrinha. Essas manifestações culturais fazem parte do território do Recôncavo Baiano, expressão cultural brasileira. Parte do folclore de nosso país.

Pensar em uma metodologia de ensino que realize atividades com objetivo de promover e aguçar a curiosidade dos educandos no que diz respeito ao fazer artístico é de grande importância. O fazer artístico seria o fazer arte a partir da própria vivência cultural do aluno. Pode-se, neste ensino, contextualizar o momento histórico dos artistas e suas obras para que sirvam de inspiração para a criação de obras atuais pelos alunos.

Nesse sentido, ao tratar de grandes artistas consolidados e referências no mundo artístico, tais quais: Salvador Dalí, Paul Cézanne, Pierre-Auguste Renoir, Claude Monet, Antonio Comide, Pablo Picasso, Van Gogh, Michelangelo, Henri Matisse, Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Anita Malfati, Frida Khallo, Rodin, Camille Claudell e entre outros grandes mestres das artes plásticas, tem como objetivo dialogar o fazer artístico com a cultura do artista e suas produções concernentes a sua visão de mundo. Esta visão propõe compreensão aprofundada do conhecimento de arte e sua relação com a cultura.

Durante cada abordagem sobre os artistas nas aulas artes é importante envolver o aluno na discussão sobre o período histórico e repercussão de suas obras. Buscar entender a obra de arte e desenvolver uma releitura da obra artística pelo educando para promover liberdade para o fazer artístico advindo de inspirações, pois, o aluno percebe como o seu meio cultural favorece criação e expressão para o seu fazer arte.

Fazer uma releitura da obra artística, uma releitura livre que possibilite à imaginação ultrapassar o que está sendo superficialmente visto e percebido em uma determinada obra seria material favorável a expressão da liberdade de criação pelo aluno.

Nesta discussão, é de grande importância trazer para o ambiente escolar o ensino da história, arte e cultura africana, sendo seu ensino obrigatório pela Lei 10.639/2003. Nesse ensino, perceberemos artes surpreendentes que vão do barro, como lindas pedras de tassili aos finos detalhes ilustrados nos vasos de ouro, além da música, dança e etc. Retratar também artistas africanos como Wole Soyinka e sua incrível história de vida tornará inspiradora a criação de obras de arte pelos alunos.

Discutir acerca da fusão de elementos artísticos africanos que se misturaram com a arte indígena e portuguesa gera a mágica e honrosa arte afro-brasileira, parte de nossas vivências e constituição de nossa identidade cultural e social. Com isto, compreendemos uma mistura de raças, ritmos, contos como frutos constituintes da diversidade de culturas presentes em nosso país.

Junto a essas concepções sobre o ensino de arte e sua relação com a cultura no processo de educar, cultivamos a compreensão de um ensino de qualidade, pois, percebemos que arte e cultura coexistem solidamente, uma identificando a outra, dando sentidos e significados as mais diversas nuances humanas.

“A cultura é um processo em permanente evolução, diverso e rico. É o desenvolvimento de um grupo social, uma nação, uma comunidade; fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento de valores espirituais e matérias. É o conjunto de fenômenos materiais e ideológicos que caracterizam um grupo étnico ou uma nação (língua, costumes, rituais, culinária, vestuário, religião, etc.), estando em permanente processo de mudança.” (JOBIM, 2006, p. 02.)

Tendo em vista a passagem acima sobre a importância da compreensão de cultura pelo aluno, entendemos que é de extrema importância dialogar com o contexto-histórico do mesmo, para que esse busque em si sua identidade cultural, que será inspiração para o fazer artístico. Nesse sentido, levar em consideração a cultura do território e construir a própria identidade. Caminhamos assim para a defesa de uma educação política construtiva em que o aprendizado aconteça a partir de interesses e curiosidades que surgirão ao longo do processo de formação do aluno a partir de sua própria identidade cultural. Desse modo, debruçar-se na riqueza do nosso folclore que é presença viva nos quatro cantos do país, com suas lendas, mitos, cantigas e músicas que caracterizam toda essa capacidade de criar e expandir conhecimentos para formação pessoal e profissional do aluno é conhecimento a ser explorado nas aulas de arte.

Trabalhar na construção desse ensino é almejar bons resultados para formação dos alunos, de modo a levá-los a refletir sobre suas próprias atitudes. Tais como a valorização do conhecimento da escola, das relações humanas (questões culturais, sociais) e do amadurecimento de ideias, despertando-os para interesses diversos, pois as interpretações e produções artísticas advindas da inspiração cultural estimulam a autonomia para se permitir criar com consciência e liberdade.

Entretanto, esse percurso de ensino que objetiva fazer com que os alunos percebam a arte em sua dimensão cultural traz para prática educacional algumas implicações, isto é, desafios constantes para o professor. Tais que se iniciam com uma resistência. O que é justo e natural quando tratamos de arte, pois a mesma é livre, e transmite muitas nuances e interpretações que devem ser levadas em consideração, mas que não deve perder seus sentidos e significados como se constitui e se faz presente em nosso meio.

Essa resistência faz com que o professor traga para sala de aula elementos que despertem a curiosidade do aluno, como por exemplo, proposição de diálogos,

lançamentos de reflexões de cunho artístico e cultural, fazer com que cada aluno se perceba influenciado pela cultura e pela arte que com um simples olhar tudo passa acontecer, e, o encanto da redescoberta da cultura entrelaçada à arte, germine os pensamentos e as falas para criação de novas obras de arte importantes a construção da identidade artística cultural do aluno em diálogo com as obras já existentes e suas importâncias para construção histórica humana pelo olhar artístico de mundo. Portanto, este olhar artístico se diferencia do olhar científico que seria um olhar utilitário do mundo tendo em vista uma prática de ensino técnico.

A abertura para o diálogo com os alunos, seja na exposição de suas próprias ideias ou até mesmo na escuta de seus preconceitos, possibilita uma disposição que aos poucos no decorrer das atividades de arte os tornam firmes para a curiosidade e para superação de suas dificuldades. Portanto, é muito importante propor tais ações, pois alguns alunos mostrarão resistência por acreditarem inicialmente que arte é só colorir, desenhar e aplicar uma técnica. Sabemos que o ensino das artes também é isso, mas ele vai além. Trata-se de um mergulhar com fôlego em conhecimentos inacabados e cheios de surpresas, a cada olhar, a cada auto perceber e percepção do outro, entender um momento histórico, a vida de um artista e o que estava por trás de tanta criatividade, talento e emoção. As artes contribuem assim para que as conquistas e os conhecimentos sejam repletos de experiências e associações bem como para o desenvolvimento dos alunos em diversos sentidos, inclusive o sentido de expressar o que eles sentem e vêm em seu meio cultural.

As utilizações das linguagens artísticas (linguagem musical, plástica, cênica, poética aplicadas nas aulas de artes promovem a integração de trabalhos em grupos, fortalecem as relações no ambiente escolar. Os alunos dividem conhecimentos e experiências diversas nas confecções de trabalhos a partir de uma música, de um poema, de uma obra plástica ou até mesmo de experiências do seu cotidiano, efetivando assim resultados surpreendentes de grande criatividade e protagonismo artístico.

A autonomia artística diz respeito ao autoconhecimento dos alunos, ou seja, os mesmos irão descobrir cada vez mais seus gostos, preferências, habilidades e dificuldades. Esse processo de ensino que consiste em deixar que eles externalizem seus desejos no papel, escrito ou ilustrado, ou até mesmo em suas falas, traz elementos significativos para sua formação. Este é um momento de aprendizagem em que eles podem apresentar constante efervescência na constituição do saber, do interesse em

diversas temáticas, tanto ligadas à arte e a cultura como em outras áreas de conhecimento, de modo que, possam procurar relacionar suas concepções e compreensões de tudo que os cercam.

As diversidades de personalidades dos alunos percebidas no decorrer do processo de ensino e de fazer arte, ganharão voz, palco e espaço para serem mostradas, e não reprimidas no ambiente escolar. Dar-se então a construção de um mosaico de subjetividades entrelaçadas nas atividades que trocarão experiências e se confundirão com outras, como numa experiência estética, de perceber provocados por sentimentos diante de algo que os toca, ou seja, a arte e cultura em comunhão.

Considerações finais

O processo de educar através da arte e da cultura de forma integrada levará a surpresas constantes. Os alunos da escola básica podem se redescobrir culturalmente, ampliar seus olhares sobre o mundo e principalmente começar a compreender a sociedade em que vivem. Assim, os cuidados para realização das discussões e produções artísticas e culturais são constantes para que ocorram de maneira saudável e construtiva no decorrer do processo educacional.

Nesse sentido, é de grande importância para que a educação aconteça de fato, que, haja uma relação dialógica. “A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar”. (FREIRE, 1987, p.81.). Haverá assim, trocas de saberes para ouvir o outro e trabalhar para que a transformação das consciências sobre a realidade cultural e as possibilidades do conhecimento acessíveis aos alunos realmente aconteçam. Dessa maneira, abolimos o discurso de manipulação no ensino de maneira geral, pois, este discurso consiste em exigir que o outro compreenda o mundo de apenas uma forma e produza algo de uma única maneira. Isto feito se perderá o verdadeiro sentido de educar. Assim, educar significa compartilhar experiências, visões de mundo, dialogar e integrar conhecimentos. Aprendemos esse modo de educar em transformação a partir das ações e estudos de Paulo Freire, qual, criticava o diálogo manipulador na educação como falamos um pouco acima.

Os alunos devem poder desfrutar da extensa disposição de fazer arte e principalmente pensar a arte e a cultura como meio de aprendizado tanto pessoal como

profissional para busca da autorrealização nas diversas atividades que contemplam a individualidade e o coletivo em entrelace.

Na leitura da obra “O que é arte?” de Jorge Coli, nos debruçamos longamente nessa busca de compreensão do que é arte e passamos a entender uma gama de conhecimentos que tendem a compreender a arte de diferentes formas, sem defini-la em um único conceito. Isto nos abre possibilidades para pensar a arte como ela é em sua essência, ou seja, a intensa liberdade humana. Nesta perspectiva, Coli nos diz:

“É possível dizer, então, que arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia. Portanto podemos ficar tranquilos: se não conseguirmos saber o que arte é, pelo menos sabemos quais coisas correspondem a essa ideia e como devemos nos comportar diante delas.” (COLI, 2004, p. 08.)

Estudar, pesquisar e compreender as manifestações humanas sejam elas artísticas e culturas, possibilita pensar um ensino de artes que colabore com uma educação formada de cidadãos conscientes de sua realidade, de sua história e principalmente de suas novas possibilidades de transformar e construir mundo. Desse modo, se faz necessário contextualizar arte com cultura, pois cultura produz arte e arte produz cultura. Nesse sentido, fazer arte surge como ponto principal para o crescimento e desenvolvimento de habilidades do aluno, pois, fazer arte é dispor de teias de conhecimentos e significados que abrangem diversas áreas do conhecimento de modo a despertar no aluno a possibilidade de protagonismo de sua aprendizagem e de seu papel cidadão no meio sócio cultural artístico onde vive.

Compartilhamos um ensino de artes entrelaçado a expressão cultural do aluno, tendo em vista que sua cultura desvela sua visão de mundo e contribui para produção de arte em suas diferentes formas artísticas. Este ensino objetiva ampliar a compreensão de mundo e de si mesmo do aluno, possibilitando-o criar e expressar o conhecimento apreendido e ressignificado nas aulas de arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. 2º Ed. Editora Brasiliense. 2006.

_____. **O que é educação**. São Paulo: SP. Editora Brasiliense, 1985.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção primeiros passos: 46).

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

JOBIM, Sonia. **Definições a partir do entendimento do que é cultura**. São Paulo, 2006.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

SOUZA, Alcídio Mafra. **Artes Plásticas na Escola**. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivência para aprender. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (org.) **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: SP: Papyrus, 2008.

ESCOLA COMO MERCADORIA DO CAPITAL: EMANCIPAÇÃO POLÍTICA PARA LIBERTAÇÃO

**Emerson Francisco de Souza⁴
Celso Carvalho⁵**

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir possíveis contribuições para a emancipação política dos trabalhadores, defendendo a possibilidade e a importância da emancipação política por meio do ensino escolar. Tendo em vista que a educação escolar tem o papel, desde sua origem histórica, de proporcionar a inserção social dos alunos nas mais diversas esferas da sociedade, propiciando aos alunos o conhecimento da cultura e das relações sociais em que estão inseridos, entendemos que a educação escolar tem que ser voltada para o desenvolvimento de uma formação que tenha na cidadania e na emancipação os meios para que haja a inserção dos alunos nos processos sociais. O texto discute como a educação foi incorporada à lógica do capital e transformada em mercadoria para seu desenvolvimento e defende a importância da emancipação política da população através do sistema escolar público.

Palavras-chave: Emancipação. Consciência. Política.

ABSTRACT

This article aims to discuss possible contributions to the political emancipation of the workers, defending the possibility and the importance of political emancipation through school education. Given that education has a role, since its historical origin, to provide the social integration of students in various spheres of society, providing students with the knowledge of culture and social relations in which they live, we understand that education school has to be focused on the development of a formation that has citizenship and emancipation means that there may be the inclusion of students in social processes. The paper discusses how education was incorporated into the logic of capital and transformed into merchandise for its development and argues for the importance of political emancipation of the population through the public school system.

Keywords: Emancipation. Consciousness. Policy.

⁴ Mestrando em Educação. Professor da Rede Pública do Estado de São Paulo.

⁵ Doutor em Educação. Professor da Universidade Nove de Julho. E-mail cpfcarvalho@uol.com.br

Introdução

O artigo apresenta inicialmente uma breve definição do conceito de emancipação. Na sequência, procura discutir o conceito de emancipação e sua relação com os processos de formação da consciência. Por fim, situam a educação escolar e sua importância nos processos de formação da consciência e da emancipação.

A emancipação como conceito

Começaremos este pequeno escrito definindo o significado conceitual da palavra emancipação. Emancipação, segundo o dicionário Aurélio, significa o ato de se tornar livre, independente, que tem a consciência, a noção de suas atitudes, consciente de suas responsabilidades, saber o que está fazendo, “caminha sozinho racionalmente”. Para discutir o conceito de emancipação incorporamos como referência o livro Educação e emancipação (1995), de Theodor Adorno. Para ele:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas, tendo como base a emancipação de todos, no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo emancipatório do movimento de ilustração da razão (ADORNO, Theodor, 1995 p. 12).

A emancipação está ligada à autonomia, pois um sujeito emancipado no ambiente escolar tem a consciência e toma decisões na comunidade, no município, no estado e no país. Assim, por meio da emancipação, o indivíduo pode se posicionar diante das necessidades sociais, mas a favor do coletivo. A emancipação na escola tem que servir à cidadania, a sociabilização e influenciar a maneira como o indivíduo cria no imaginário a ideia de que a emancipação escolar é o remédio para resolver todas as questões sociais, principalmente à política, mais voltaremos a este tema ao longo do artigo.

Retomando o conceito de emancipação podemos afirmar que ela está intimamente ligada à reflexão, ao pensamento, pois a emancipação é produtor do pensar, é um ato dinâmico, que necessita sempre a todo o momento ser indagada, questionada. A mediação no processo de emancipação política é extremamente importante, pois pressupomos que quem realiza essa mediação já é um indivíduo (ou coletivo)

emancipado, que já tenha em seu passado o processo de emancipação concluído. A emancipação não acontece apenas no ambiente escolar, mas em todas as instituições e em todos os ambientes formais ou não, que tem como base o trabalho coletivo. A emancipação tem duas características. Ela pode auxiliar o coletivo. Este é o caráter de uma emancipação mais social, ou em outras palavras, socialista. O segundo aspecto da emancipação é o aspecto individualista. O indivíduo não seria emancipado socialmente, pois a emancipação seria voltada para o mundo do capital, para o benefício próprio ou para prevalência do indivíduo sobre o social.

Emancipação política é o convencimento para um objetivo, para uma meta, ou para algumas metas e pode ter múltiplos interesses, individual ou coletivo, ou mesmo ou de um grupo governamental, religioso etc. Essas instituições mantêm os cidadãos destas comunidades de maneira manipuladora, opressora, impedindo o desenvolvimento emancipatório dos seus integrantes. Esses não possuem capacidade objetiva suficiente para sair da condição de analfabeto político, ou compreende a realidade que o cerca de maneira irracional. Não podemos deixar de citar que estes grupos têm interesses políticos e limitam as condições para que seus integrantes superem as condições em que se encontra e passem a ter maior clareza acerca das relações políticas. Marx discute a questão da consciência religiosa e da história da seguinte forma:

Essa concepção é verdadeiramente religiosa, pois postula o homem religioso como homem primitivo do qual parte toda história; e, em sua imaginação, põe a produção religiosa da fantasia no lugar que caberia à produção real dos meios de existência e da vida em si. (MARX, 2010, p. 66)

A libertação destes grupos sociais só será alcançada a partir do despertar da consciência de opressão e isso somente acontecerá quando estes cidadãos começarem a pensar racionalmente de maneira crítica sobre a sociedade, no grupo que estão inseridos. Como afirma Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontram preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreende a necessidade da libertação? Libertação que não chegará

pelo acaso, mas, pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e pelo reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, Paulo, 1987, p. 37).

A emancipação é produto da consciência, necessária para encarar o mundo nas várias circunstâncias em que se apresenta e se faz necessária, sempre como ferramenta fundamental para encarar os problemas cotidianos. Sem a emancipação, o homem se torna lúdico em todos os momentos de sua vida, não consegue ser achar no mundo e não se encontra como sujeito ativo participante da sociedade onde este inserido. A sociedade brasileira ainda não foi emancipada democraticamente, assim não tem autonomia para escolher seus representantes políticos, grande parte disso se deve ao sistema educacional público brasileiro, pois uma sociedade democrática sem um sistema educacional efetivo se torna um sistema democrático de mentira. Deveria as políticas públicas (em seus vários aspectos) contribuir para influenciar diretamente para a melhoria das condições de vida no mais amplo sentido: educação, saúde, transporte, outros. Isso poderia despertar a consciência emancipadora coletiva. Podemos afirmar que a conscientização é um estágio da emancipação (política). Sem conscientização não existe emancipação e naturalmente seremos uma democracia frágil.

Todos os seres humanos têm a consciência desenvolvida a partir de estímulos historicamente desenvolvidos, de sua observação da realidade, de sua interação na realidade. Todos os sujeitos têm cinco *portas* abertos para interagir com o mundo, são elas: tato, olfato, visão, paladar e audição. Estas são as cinco formas pelas quais o conhecimento adentra nos seres humanos, são ativados os pensamentos e busca-se a compreensão da realidade (não necessariamente de maneira crítica). O último estágio seria exatamente a emancipação e o pensamento racional, mas isso não acontece de maneira mágica. O professor Antônio Joaquim Severino nos ajuda a compreender melhor essa questão em seu livro “Filosofia”. Afirma ele que:

Para os homens, conhecer é um impulso como que natural e instintivo no sentido em que ele brota espontaneamente, confundindo-se na sua origem, com o próprio impulso da vida. A consciência emerge e se desenvolve como estratégia da vida, integrando o equipamento de ação do homem com vista sua sobrevivência (SEVERINO, 2007, p. 19).

A consciência emancipada é constituída de vários estágios que vão amadurecendo ao longo do tempo. A partir de estímulos e de situações problema da realidade, a consciência é remodelada, tendo que ser estimulada e questionada.

A política e a questão da emancipação

A política é a organização de uma cidade ou estado. O nome vem de *pólis*, que significa cidade. O Estado nasceu de uma necessidade de organização e naturalmente não existe estado sem política. A política está ligada a cidadania, e da contribuição para solução dos problemas do Estado. Cidadania é a forma de consciência que fazem com que as pessoas ajam coletivamente ou individualmente, com o objetivo de defender seus direitos cívicos.

Para o italiano Norberto Bobbio (2000), a democracia foi construída a partir de vários movimentos históricos de consciência política. Para ele:

A expressão “democracia representativa” significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito á coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade (BOBBIO, 2000, p. 53).

A democracia em nosso país é recente. A presença de movimentos populares e a construção de instituições minimamente representativas é um processo que se deu com a superação da ditadura civil-militar. Há não muito tempo a democracia era um processo “falso”, pois somente votavam os possuidores de renda, o famoso voto censitário. A democracia “real” (com participação de todos), como a que conhecemos hoje, teve sua ascensão ao longo e durante o do período ditatorial, depois de muita luta da população contra a repressão do regime militar (1964-1984). Muitas pessoas morreram em busca deste direito cívico, da “liberdade”. Então podemos afirmar que as democracias não são processos políticos que surgem naturalmente, mais sim a partir da luta política, do enfrentamento e da busca da consciência política como princípio ideológico.

Vivemos em uma sociedade capitalista e esta sociedade se divide em classes sociais. Nessa sociedade o interesse principal é a busca do lucro e do privilégio. É um modo de produção cujos meios de produção estão nas mãos dos capitalistas e os

trabalhadores vendem sua força de trabalho por um salário. Em razão da divisão social do trabalho, os trabalhadores compram com seu salário mercadorias que são necessárias para sua sobrevivência. Mercadoria que é produzida por outros trabalhadores que também vendem sua força de trabalho para sua sobrevivência.

O sistema capitalista tem sua ascensão a partir da crise do sistema feudal do século XVI, tendo como base a acumulação primitiva do capital por parte de alguns membros dos antigos comerciantes das feiras de burgos que existiam ao redor das residências reais. O sistema político que começava a predominar era o absolutismo (séculos XVI ao XVII). Alguns filósofos defendiam sua implantação, como Jean Bodin (1530-96), que atribuía ao absolutismo uma teoria de origem divina, colocando o absolutista como uma pessoa escolhida por Deus. Outro filósofo defensor do governo absolutista é Thomas Hobbes, que afirmava que o governo absolutista era um bem para sociedade, pois a sociedade não tinha controle sobre suas ações e sem esse tipo de governo ela se destruiria. O historiador Edward Mcnall Burns, em seu livro *História da civilização ocidental*, afirma que:

A essência da filosofia política de Hobbes relaciona-se diretamente com as teorias da origem do governo. Ensinava que no começo todos os homens viviam em estado natural, sem estarem sujeitados a qualquer lei que não fosse o brutal interesse próprio. Muito longe de ser um paraíso de inocência e de bem-aventurança, o estado natural era uma condição de universal sofrimento. Todos faziam guerra a todos. A vida do indivíduo era “solitária, podre, sórdida, bruta e breve”. A fim de escapar a essa guerra de todos contra todos, os homens acabaram unindo-se entre si para formar uma sociedade civil. Assentaram um contrato pelo qual cediam todos os seus direitos a um soberano suficientemente forte para protegê-lo contra a violência. (BURNS, 1994, p. 542)

A nova sociedade trazia consigo novas classes sociais (mais mantinha as diferenças de classes). Karl e Engels afirmam no Manifesto Comunista, publicado em 21 de fevereiro de 1848, que “a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe” (1998, p. 76). A principal classe era a burguesia, que nasceu com a aliança entre os antigos comerciantes das feiras dos burgos e a nobreza. Os comerciantes pagavam impostos e o monarca, em contrapartida, protegia o comércio da burguesia com seu exército. Quando chega o momento em que a

burguesia não precisa mais da “proteção” dos absolutistas, por meio das “revoluções” burguesas, passa a tomar o poder do rei. Nesse processo, vários movimentos de cunho político-ideológico, como o movimento iluminista, a Revolução Francesa e a própria ideia de democracia tornam a burguesia capaz de assumir o controle do Estado.

Com as leis de cercamento na Inglaterra e a desapropriação dos camponeses de suas terras, somado ao trabalho compulsório imposto pela realeza os antigos camponeses donos das terras foram transformados em mão de obra “barata” para o acúmulo de capital.

A expansão máxima do capitalismo se deu após a Revolução Industrial do século XVIII, quando a produção manufatureira é substituída por maquinário e os trabalhadores são obrigados a trocarem sua força de trabalho por um salário. Trabalho este cada vez mais longo e duro, em que não existe senso de humanidade, mas apenas a lógica que leva ao acúmulo do capital. Não há respeito por mulheres ou crianças. Todos são apenas um produto do capital ou uma mercadoria para o capital. Como relata Luiz Carvalho Bicalho em sua leitura do *Capital*.

Foi preciso tempo e experiência para que os operários, tendo aprendido a distinguir entre as máquinas e seu emprego capitalista, dirigissem seu ataque, não contra o meio material de produção, mas contra seu modo social de exploração (BICALHO, 1990, p. 28).

No final do século XX e começo do século XXI, o capitalismo aparece com nova “cara”, com novo “disfarce”, passando a ser denominado de globalização. As tecnologias e a rapidez do *mundo pós-moderno* parecem solucionar todos os males sociais do mundo. O termo globalização traz consigo a falsa impressão de que todos agora estão unidos e pertencem às mesmas classes sociais, que na verdade nem mais existem, e o discurso do capital fala em população mundial, que não existe mais a miséria, que não tem mais fronteiras e que todas as novas tecnologias que são produzidas, ou melhor, aperfeiçoadas, são criadas para buscar o bem-estar social e não individual. Como afirmou o geógrafo Milton Santos em seu livro “Por uma nova globalização,” a globalização aparece como “fábula”. A globalização tenta difundir a ideia de unificação por meio de vários agentes como o FMI (Fundo Monetário Internacional), a ONU (Organização das Nações Unidas), os Blocos Econômicos, Banco Mundial, e a OMC (Organização Mundial do Comércio).

Embora o discurso seja de otimismo a globalização está muito longe de trazer essa harmonia prometida. A distância entre as classes continua a crescer; as tensões sociais a cada dia aumentam e fazem novas vítimas. As tragédias globais continuam a crescer financiadas pelo mundo global, capitalista, pois agora:

A política agora é feita no mercado. Só que esse mercado global não existe com globais, que não tem preocupações éticas, nem finalísticas. Dir-se-á que, no mundo da competitividade, o use é cada vez mais individualista, o use desaparece. Então, a própria lógica de sobrevivência da empresa global sugere que funcione sem nenhum altruísmo. Mas, se o Estado não pode ser solidário e a empresa não pode ser altruísta, a sociedade como um todo não tem que trabalhar (SANTOS, 2000, p.85).

Escola e emancipação

A escola busca a socialização através dos conhecimentos científicos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. Sendo assim, o conhecimento escolar necessariamente é conhecimento histórico. A escola é espaço de aprendizagem e de formação para a vida em cidadania, para o desenvolvimento de potencialidades, conhecimentos, habilidades e a transmissão de valores históricos. Mas é também espaço para a inserção do sujeito no mundo adulto. O mundo adulto podemos entender aqui como o mundo do mercado do trabalho, ou o mundo do sistema capitalista. Nesse quesito a escola tem ao longo do tempo adaptado os alunos para o sistema do capital. Não tem conseguido superar os obstáculos e estabelecer como princípio o desenvolvimento crítico dos alunos. Embora as políticas educacionais recentes mencionem a formação do cidadão crítico, em essência elas mais contribuem para a formação de um sujeito pacífico, adequado, quando não submisso ao capital.

A escola, desde sua criação, é uma instituição burguesa e tem sido usada como aparelho ideológico para o funcionamento do Estado, legitimando os interesses daqueles que governam. Em Esparta, os meninos eram formados para abranger as ideologias de um Estado que era para guerra, para o confronto com outros povos. Em outra cidade-estado, como Atenas, já existia um discurso mais intelectual, pois o ensinamento era disponível apenas para as elites e buscava-se viver em um estado democrático para essas

elites. Já se discutia alguns conceitos que nos parece “moderno”, como o de liberdade e igualdade. Mas sempre buscando limitados às ideologias das classes dominantes.

Um dos grandes equívocos presentes no debate contemporâneo na educação, disseminado por meio de intelectuais orgânicos que interferem na educação nas mais diversas esferas é a tese de que todas as questões sociais podem ser resolvidas no âmbito do espaço escolar. Para estes a escola se apresenta como capaz de resolver problemas tão dispersos como desenvolvimento econômico e social, qualificação profissional, violência urbana e outros. Esses intelectuais não analisam a escola no seu mais amplo processo e a colocam como uma instituição quase dissociada da sociedade ou mesmo do capital. Estes intelectuais discutem os problemas da escola e seu potencial apenas considerando a dimensão escolar.

Retomando a discussão anterior, podemos reafirmar que a educação não pode ser pensada apenas internamente, mas nos seus mais variados âmbitos. Portanto, podemos dizer que um dos elementos que mais exercem influência sobre a escola é o sistema econômico, mais especificamente o sistema capitalista. O capital exerce grande influência sobre o ambiente escolar e tem o poder de transformar a escola em mercadoria para seu desenvolvimento. Aliás, ao observarmos o desenvolvimento das unidades escolares ao longo da história percebemos que a escola, uma criação burguesa, tem sido, cada vez mais, espaço que contribui direta ou indiretamente para o acúmulo de capital. Dessa forma, os sistemas escolares vão se reformulando a partir das necessidades das classes dominantes, e da continuidade de acúmulo de riqueza. Gaudêncio Frigotto, em seu livro “Educação e a crise do capitalismo real”, analisa as relações entre os interesses do capital, a educação e os processos políticos. Afirma ele que:

O conjunto de postulados básicos da teoria do capital humano teve profunda influência nos (dês) caminhos da concepção, política e prática educativa no Brasil, sobretudo, na fase mais dura do golpe militar de 64, anos 1968 a 1975. No plano da política, de forma autocrática, o economicismo serviu às forças promotoras de golpe, da base conceptual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A reforma universitária de 68 e, sobretudo, a lei de diretriz e base da educação, de 1971, corporificam a essência deste ajuste (FRIGOTTO, 1995, p.43)

Existem vários aspectos que mostram como a educação tem se tornado importante para o capital. A presença e influência de organismos internacionais na formulação de propostas pedagógicas, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina). Outro aspecto que podemos citar é a crescente onda de fazer da escola um espaço de todos. Inerente a essa prática está uma ação política que tem transformado a escola em espaço de assistência para as comunidades por parte de governantes. A escola, por exemplo, passa a ser o lugar onde se leva as pessoas para tirar carteira de trabalho, vira posto de vacinação, espaço de lazer, espaço de cultura, espaço de reuniões de paróquias. Estes tipos de ação vêm esvaziando cada vez mais a função primordial da escola, que é transmitir conhecimento. Não corre mais nas escolas debates para discussão do conhecimento. A escola hoje é um espaço com múltiplas funções, e em último caso, de transmissão de conhecimento.

Se são os conhecimentos “clássicos” que estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico, histórico e transformador dos alunos, transformar a escola em uma instituição que atenda às necessidades das classes trabalhadoras, é devolver à escola sua condição de espaço de transmissão do conhecimento.

Em suma, a partir destes exemplos, podemos concluir que a escola é um “estágio”, uma preparação para os alunos adentrarem como sujeito ativo, participativo e colaborativo para o mundo do capital. A escola da contemporaneidade forma o sujeito para a necessidade do capital. Portanto, não atende ao que seria sua função primordial para os trabalhadores, que é formar sujeitos críticos e emancipados, em condições de atuarem de forma crítica e participativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelho ideológico de estado: nota sobre os aparelhos ideológico de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BICALHO, Luiz Carvalho. **O Capital Resumo Literal Condensação dos Livros 1, 2 e 3**. São Paulo: Novos Rumos, 1990.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BURNS , Edward Mcnall. **História da civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
Iasi, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e manipulação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

SANTOS, Milton **Por uma outra Globalização - do pensamento único a consciência universal**. São Paulo, Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e o capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.

AUSÊNCIAS E EMERGÊNCIAS NA RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Osni Oliveira Noberto da Silva⁶
Miguel Angel Garcia Bordas⁷

RESUMO

Este artigo tem como objetivo trazer à tona a discussão sobre as teorias da Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência na escola. Entretanto, ao concentrarmos nosso olhar para as teorias da Educação Física percebemos que existe pouca produção do conhecimento nessa temática, no que diz respeito aos estudos no trato com as pessoas com deficiência. Entendemos que essas discussões precisam ser trazidas, haja vista a demanda crescente da educação de pessoas com deficiência que urge em nossos tempos. Desse modo, é iminente que novas pesquisas sejam feitas no sentido de conciliar as já clássicas abordagens da Educação Física escolar com as questões contemporâneas.

Palavras-chave: Educação Física, prática pedagógica, inclusão

ABSTRACT

This paper aims to bring to light the discussion of the theories of Physical Education and the inclusion of students with disabilities in school. However, by focusing our attention to the theories of Physical Education we realize there is little production of knowledge on this subject, with regard to studies in dealing with people with disabilities. We believe that these discussions need to be brought, given the growing demand of education of people with disabilities is urgent in our times. Thus, it is imminent that further research be done to reconcile the already classical approaches of School Physical Education with contemporary issues.

Keywords: physical education, teaching practice, inclusion

⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus IV. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada (GEPEFA/UNEB) e integrante do *Grupo de pesquisas em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais* (GEINE/UFBA). E-mail: osni_edfisica@yahoo.com.br.

⁷ Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid (UCM), Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (UFBA). Integrante do *Grupo de pesquisas em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais* (GEINE/UFBA). E-mail: magbordas@gmail.com

Introdução

Ao tentar rastrear a bibliografia relacionada com a Educação Física e o trato com alunos com deficiência, percebe-se que os estudos neste campo têm demonstrado um rápido crescimento no interesse dos pesquisadores, já sendo detentor de significativa quantidade de trabalhos produzidos nos últimos anos.

Entre as dissertações, teses e artigos encontrados, desde o ano de 2005, relacionados com este binômio, professores de Educação Física e alunos com deficiência em escolas regulares, percebem que alguns temas aparecem com mais frequência, entre os quais cabe destacar: aptidão física de alunos com deficiência (GORGATTI, 2005); currículo e formação de professores de Educação Física para o trabalho com alunos com deficiência (LUNA, 2005; SILVA, 2005; GOMES, 2007); a intervenção do professor de Educação Física com alunos com deficiência em escolas regulares (SEABRA JUNIOR, 2006; MEDEIROS E FALKENBACH, 2008; SILVA E SILVA, 2009; GONÇALVES, 2009; RIBEIRO, 2009, DUARTE, 2011; FIORINI, 2011; SILVA, 2011); concepção de professores de Educação Física sobre deficiência e/ou inclusão (FALKENBACH ET AL, 2007; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2008; GORGATTI E ROSE JUNIOR, 2009; CONCEIÇÃO ET AL, 2010; FONSECA E SILVA, 2010).

Entretanto, ao concentrarmos nosso olhar para as teorias da Educação Física percebemos pouca produção do conhecimento nessa temática, no que diz respeito aos estudos no trato com as pessoas com deficiência. Deste modo, o objetivo deste texto é trazer à tona esta discussão sobre as teorias da Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência na escola.

Aspectos históricos da formação em Educação Física para o trato com pessoas com deficiência

Antes de debatermos a relação entre a Educação Física e as pessoas com deficiência, parece importante tratarmos um pouco da história da formação em Educação Física no Brasil, pois ajudará na discussão.

Segundo Oliveira (2007), os problemas existentes na formação profissional da Educação Física e a clareza no seu objeto de estudo vêm sendo discutidos desde a criação do primeiro curso da área no Brasil em 1934.

Intensamente influenciados pela área médica e militar, os cursos de Licenciatura em Educação Física da época tendiam a formar professores fundamentados intensamente em uma base biológica, tendo como referência um ser humano padrão e que não levava em consideração toda a diversidade biopsicossocial dos indivíduos, o que para Oliveira (2007) acabou por assustar os egressos destes cursos quando se confrontavam com o trabalho com alunos com deficiência.

Devemos perceber que este caso da Educação Física não é um fator isolado, porque na época a Educação para pessoas com deficiência tinha um caráter muito forte ligado à medicina e às terapias que tentavam colocar os indivíduos com deficiência o mais próximo possível do padrão de “normalidade”.

As pessoas com deficiência sofriam frequentemente quando tentavam se apropriar das práticas corporais. Isto porque, segundo Oliveira e Santos (2004), as práticas esportivas, culturais e de lazer da época levava em consideração apenas a relação saúde-doença, de forma que aqueles que não alcançavam os rendimentos considerados dentro da qualidade de “saudável” eram vistos como incapazes, gerando desprezo e esquecimento.

Um dos grandes exemplos desta discriminação é citado por Carmo (1994), que explica que em 1938 o ministério da Educação redigiu uma portaria estabelecendo “a proibição de matrícula em estabelecimento de ensino secundário, de alunos cujo estado patológico os impeça permanentemente das aulas de Educação Física” (p. 31).

Outros exemplos discriminatórios incluíam os atestados médicos de liberação das aulas de Educação Física na escola que era dado aos alunos que eram considerados “inaptos”, além dos testes práticos que eram incluídos junto com o tradicional vestibular das Universidades, usados como componente de admissão nos cursos superiores de Educação Física e serviam como barreira para o acesso de todos que não comprovavam estar no padrão de rendimento físico estabelecido (DARIDO et al, 1995).

Isso começa a mudar a partir da década de 80 do século XX quando os estudos na área de Educação Física voltados para as Ciências Humanas e Sociais se intensificam. É o período conhecido como a “crise”, onde segundo os autores da época começam a “refletir sobre a Educação Física não somente como atividade técnica ou biológica, mas a encaram como fenômeno psicológico e social” (BRACHT, 1996 apud DAOLIO, 1998, p. 78)

A crise da Educação Física da década de 80 está situado historicamente no período de redemocratização do Brasil, atrelado também, as lutas de diferentes grupos sociais que almejavam maior participação política e social, considerados minoria e que eram historicamente marginalizados, incluídos aí os movimentos de inclusão das pessoas com deficiência.

Desta forma o modelo de Educação Física vigente perde sentido, da mesma forma que o sistema educacional da época, dentro das necessidades sociais e do processo histórico ao qual o Brasil passava como é explicado por Oliveira (2007):

O que se percebia desde a década de 1980 na formação profissional e na produção científica da área era a predominância de uma concepção tradicional e tecnicista, de concepções curriculares questionáveis do ponto de vista dos avanços científicos e tecnológicos e, principalmente, que não atendiam às necessidades sociais. Na maioria das vezes, a estrutura curricular dos cursos estava preparada para formar o professor com uma ação meramente técnica, de executar e condicionar fisicamente seus alunos (OLIVEIRA, 2007, p. 27-28).

Um dos frutos desta “crise de identidade” e discussões se materializou através da resolução 03/1987, do até então Conselho Federal de Educação. Nessa resolução as demandas da sociedade e as exigências profissionais da área de Educação Física foram revisadas e surge oficialmente no Brasil a exigência de que os cursos deveriam implantar pelo menos uma disciplina em seus currículos que discutissem as temáticas referentes às pessoas com deficiência.

Segundo Mauerberg (1992), apesar de significativa, esta exigência chegou muito mais tarde que em outros países, tais como os Estados Unidos que já possuíam desde a década de 50 do século XX uma política de estruturação educacional que incluía a Educação Física para pessoas com deficiência como um assunto prioritário na Educação Especial.

Se por um lado esta situação fez com que a partir daí praticamente todos que se formaram na área tiveram algum contato com o tema da deficiência, por outro lado, esta nova temática dentro dos cursos de formação em Educação Física expôs a falta de preparo dos professores para ministrar essa disciplina nos cursos de graduação, revelando as fragilidades da formação, na preparação de professores para trabalhar com a diversidade (RIBEIRO, 2004). Ideia que também é corroborada por Lunna (2005).

Os formadores de professores não se debruçam em renovar estratégias, estabelecer novas formas de selecionar conteúdos, entre outros conhecimentos que um licenciado deve ter, para atender os deficientes, não se dão conta que isto é uma forma de aceitar que o deficiente é que deve se moldar (LUNNA, 2005, p. 76).

Segundo Silva (2005) não existe uma padronização no ensino da Educação Física adaptada nos cursos de formação, o que é agravado por se tratar, na maioria das vezes, de uma disciplina com conteúdo desarticulado das demais.

Como forma complementar, algumas instituições desenvolvem pesquisas e atividades de extensão no âmbito da Educação Física Adaptada, porém, como nem todas as instituições de ensino superior possuem tal iniciativa e como geralmente se trata de uma atividade extracurricular, nem todos os alunos têm este contato.

Apesar disto, esta nova área de conhecimento aos poucos começou a se desenvolver surgindo assim o novo campo de estudos denominado de Educação Física Adaptada (CIDADE; FREITAS, 1997).

Ela não se diferencia da Educação Física convencional em seus conteúdos, mas compreende todo um processo de atuação docente, envolvendo metodologias e técnicas que podem ser aplicadas à pessoa com deficiência, visando atender à necessidade dos alunos e ao mesmo tempo respeitando suas diferenças individuais (DUARTE; WERNER, 1995).

Teorias da Educação Física na escola e seu olhar sobre as pessoas com deficiência

A partir da já citada “crise” da Educação Física na década de 80, muitos estudos foram desenvolvidos na área, propondo diferentes teorias ou abordagens pedagógicas no âmbito escolar. O grande mérito destas novas concepções foi apresentarem entendimentos próprios acerca do objeto de estudo da Educação Física, além de proposições de objetivos, metodologias e avaliações das aulas (SOUZA JÚNIOR, 1999).

Atualmente existem diversas abordagens da Educação Física, muito por conta das disputas existentes “pela hegemonia no pensamento pedagógico e científico da Educação

Física, como também, a construção de seu campo acadêmico” (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000, p. 1).

Estas inúmeras concepções de Educação Física, com suas teorias e práticas de intervenção, são na verdade as materializações de diferentes projetos políticos de sociedade, de educação e de professor (PALAFOX; NAZARI, 2007).

Entretanto, apresentaremos apenas as abordagens consideradas propositivas sistematizadas, que de acordo com Castellani Filho (1999) são as que definiram princípios norteadores de uma nova proposta e sistematizaram metodologias de ensino para a Educação Física escolar.

A primeira delas é a concepção chamada Crítico - superadora surgida oficialmente em 1992 através da publicação de sua principal obra, o livro Metodologia do Ensino de Educação Física, conhecido mais popularmente nos meios acadêmicos da área como “Coletivo de autores” (SOARES ET AL, 1992).

Ela tem como área base a Sociologia política, discute a Educação Física no âmbito do materialismo histórico dialético, propõe um ato de ensinar que dá ênfase a criar as possibilidades de sua produção crítica, indo contra a ideia de mera transferência ou repetição de conhecimentos (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

Esta abordagem busca um ensino baseado na transformação social onde a prática pedagógica se baseia na leitura da realidade a partir da crítica social dos conteúdos, como citam Soares et al (1992, p. 40).

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objetivo a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

Esta abordagem é muito popular nos cursos de Licenciatura em Educação Física nas Universidades públicas do nordeste brasileiro, pois proporciona um caminho educativo mais condizente com a situação sócio - econômica da maioria dos alunos das escolas públicas da região.

Em contraponto, a outra abordagem, chamada de Aptidão Física, alicerçada na ciência positivista, tem como principal objetivo conscientizar os alunos sobre os benefícios da atividade física, como cita Nahas (1998, p.2):

[...] no contexto das sociedades industrializadas e em desenvolvimento, o estilo de vida e, em particular, a atividade física, tem, cada vez mais, representado um fator de qualidade de vida tanto quanto relacionada à saúde das pessoas de todas as idades e condições socioeconômicas, estando associada a maior capacidade de trabalho físico e mental, mais entusiasmo para a vida e sensação de bem estar, menores gastos com a saúde, menores riscos de doenças crônicas degenerativas e mortalidades precoces.

Ela considera importante uma prática pedagógica dos professores voltada para a promoção da saúde, de forma que possam propiciar aos alunos alguma proteção aos distúrbios orgânicos gerados por um estilo de vida sedentário (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000).

Guedes e Guedes, (1993) entendem que esta abordagem visa não apenas situações que levem as crianças e jovens a se tornarem mais ativos fisicamente, mas sim que os conduzam a preferirem, em seu futuro como adultos, por um estilo de vida ativo. Além disto:

Considera de fundamental importância a promoção da prática prazerosa de atividades que conduzam ao aperfeiçoamento das áreas funcionais: resistência orgânica ou cardiovascular; flexibilidade; resistência muscular e a composição corporal como fatores coadjuvantes na busca de uma melhor qualidade de vida por meio da saúde (GUEDES; GUEDES, 1993 p. 4).

Ao contrário da abordagem anterior, esta foi constituída e mais difundida nos estados do sul do Brasil que possuem características socioeconômicas diferentes do resto do país, o que corrobora com as ideias de Azevedo e Shigunov (2000) onde entendem que apesar das diferentes abordagens terem dado grande contribuição para a Educação Física escolar, elas isoladamente, “são concepções com limitações, pois entende-se que uma abordagem prescinde de elementos teóricos vinculados ao contexto sócioeducacional em que se faz inserida” (p. 9).

Entretanto, Gonçalves (2009) ao estudar as propostas metodológicas contidas nas diferentes abordagens, concluiu que elas não apresentam contribuições suficientes para com o trato com os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física na escola.

Pertencimento de classe social, emancipação humana, pedagogia dialógica, crítica à hegemonia esportiva, Educação Física para além da prática pela prática, qualidade de vida, promoção da saúde. Enfim, temos aí um farto leque de conceitos, de imenso valor, mas particularizado para as aulas que não precisam preocupar-se com a relação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência. Temos propostas cuidadosamente pensadas e comprometidas com as dimensões estética, cultural, política, social, subjetiva, de saúde pública, todas atreladas a uma mesma disciplina que tem por excelência em seu trabalho o movimento. No entanto, todos os compromissos supracitados parecem inacessíveis aos alunos com prejuízos motores e/ou mentais e/ou sensoriais. O requinte e o refinamento que se constituem ao longo dos debates (sejam eles da área pedagógica ou da área da saúde) passam longe das pessoas com histórico de deficiência. (GONÇALVES, 2009, p.97)

Mesmo que possivelmente os autores das diferentes abordagens não tenham originalmente levado em consideração o debate da inclusão de pessoas com deficiência, alguns autores como Chicon (2003) apresentam estudos acerca da prática pedagógica nas aulas de Educação Física com vistas à inclusão, baseado na abordagem crítico-superadora.

Em seu trabalho, o autor demonstra que a abordagem citada pode vir a ter grandes possibilidades educativas, com vistas a uma “Educação Física pensada sob o enfoque multicultural, visando a atender as diferenças, porque permite a expressão da criança em seu próprio ritmo, tendo suas características individuais respeitadas” (CHICON 2003, p.4).

Já Rodrigues (2002) questiona os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, pois para o autor existe uma tentativa, explicitada no documento, de consenso entre as diferentes abordagens que tratam da Educação Física na escola. Soares (1997) vai além e esclarece que o documento incorpora na aparência elementos de várias abordagens, porém fica explícito a preferência por uma quando é analisada a metodologia, os conteúdos e a relevância social.

Para Chaves et al (2007), o trabalho do professor de Educação Física sempre terá margem para a exclusão enquanto estiver baseado no ensino do movimento sem a ampliação do seu significado para além do próprio movimento.

A práxis do professor sempre tem uma decisão política e uma visão própria de mundo. O conceito de práxis utilizado vem de Freire (2010) que a define como a “teoria do fazer” (p. 146), de modo que “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (p. 106).

Diante disto, o professor deve entender que os conteúdos ministrados por ele precisam ter relevância na vida dos seus alunos, pois como atores sociais, têm sua ação influenciada culturalmente. Desta maneira os professores, em sua prática docente propagam “determinados valores e concepções de acordo com os contextos culturais no qual se constituíram, com a preparação profissional a qual tiveram acesso, com o contexto educativo em que trabalham, entre outros”. (OLIVEIRA, 2007, p. 31)

No sentido de ampliar a discussão acreditamos que a Educação Física trabalha com algo muito importante, que é o movimento humano. O ser humano é um ser em movimento, de modo que quando se movimenta, coloca em funcionamento formas de expressão complexas, que são histórico e socialmente compartilhadas (RECTOR; TRINTA, 1990). Desta maneira o corpo se comunica, e esta comunicação, por ser uma necessidade básica do homem social acaba por se confundir com a própria vida. Ideia que é reforçada nas palavras de Seybold (1994):

Quanto mais claramente se considerar a missão educativa da educação física, tanto mais importante se tornarão os fatores psíquicos, a evolução da forma de aprender e pensar da criança, dos interesses dos jovens, das formas de ação e de sociabilidade (SEYBOLD, 1994, p. 18).

Deste modo uma educação pelo movimento, beneficia um desenvolvimento humano que permite se situar e agir no mundo em transformação, permitindo-lhe ao ser humano a conquista de si mesmo (BRUNS, 1994).

Considerações finais

Assim, acreditamos que a Educação Física enquanto disciplina curricular da escola tem como principal objetivo ensinar o aluno (com deficiência ou não) a utilizar o

seu próprio corpo, incentivando a conhecer suas limitações e explorar suas possibilidades, através da flexibilidade dos conteúdos, adaptações das necessidades individuais, trocas de experiências corporais, culturais e de comunicação.

O aluno com deficiência deve ter oportunizadas vivências, com situações que o estimule a decidir sobre suas ações e assim, desenvolver sua capacidade de iniciativa perante o seu processo de adaptação ao mundo, possibilitando a ter consciência de sua condição, de forma a compreender as contradições existentes em uma sociedade que não está preparada para ele, e assim instrumentalizá-lo intelectualmente com vistas a buscar superar tais contradições, como nos esclarece Darido (2001):

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (p. 20).

Além disso, ensinar um aluno com deficiência junto com os demais pode ser a estímulo necessário para que assuntos silenciados em sala de aula venham à tona e sejam discutidos, como por exemplo, as diferenças existentes entre as pessoas e as suas diferentes manifestações, tendo sempre o respeito ao outro como elemento balizador. Stainback et al (1999) prestam importantes contribuições acerca desta ideia:

A principal razão para a inclusão *não* é que os alunos previamente excluídos estarão necessariamente se tornando proficientes em socialização, história ou matemática, embora seja óbvio que nas turmas inclusivas há mais oportunidades para todos crescerem e aprenderem. Ao contrário, a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade. O modo previamente aceito de se lidar com as diferenças nas pessoas era a segregação, que comunica a mensagem de que não queremos aceitar todos e que algumas pessoas não são dignas de esforços para serem incluídas (p. 250).

Pelo exposto, o objetivo do texto foi fomentar a discussão sobre as teorias da Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência na escola. É provável que os

autores clássicos da área não tinham a temática do ensino de alunos com deficiência e/ou necessidades especiais como um dos pilares das suas abordagens.

Apesar disso, estas discussões precisam ser trazidas, haja vista a demanda crescente da educação de pessoas com deficiência que urge em nossos tempos. Deste modo, é iminente que novas pesquisas sejam feitas no sentido de conciliar as já clássicas abordagens da Educação Física escolar com as questões contemporâneas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Edson Souza de. SHIGUNOV, Viktor. **Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física**. Revista Kinein, Florianópolis, v.1, n.1, set/dez/ 2000

BRASIL, CFE - **Resolução 03/87**, de 16 de junho de 1987, Brasília: Documenta 315/setembro, 1987.

BRUHNS, Heloisa Turini (org.). **Conversando sobre o corpo**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: a sociedade cria, “recupera” e discrimina**. Brasília, DF: Secretaria dos Desportos/PR, 1994

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 185p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência**. Uberlândia, 1997.

CHAVES, Fernando Edi; FALKENBACH, Atos Prinz; NUNES, Dileni Penna; NASCIMENTO, Vanessa Flores do. **A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil**. Revista Movimento, v.13, nº.02, p. 37-53, Porto Alegre, maio/agosto de 2007.

CHICON, José Francisco. **Jogos, brincadeiras e brinquedos populares: a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão**. In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu – MG. 2003. págs. 1-7.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da, SOUZA, Thiago de, KRUG, Hugo Noberto, **Saberes docentes e atuação profissional do professor de Educação Física no ensino regular com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, Nº 148, Septiembre de 2010. <http://www.efdeportes.com/>

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998

DARIDO, Suraya Cristina et al. **Vestibular em Educação Física: perspectivas de relacionamento com o primeiro e segundo graus**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, nº 16, p. 108-112, 1995

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. Perspectivas da Educação Física escolar. Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 5-25, 2001.

DUARTE, Leonardo de Carvalho. **Ação pedagógica de professores de Educação Física em turmas inclusivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

DUARTE, E.; WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências**. In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

FALKENBACH, Atos Prinz et al, **A questão da integração e da inclusão nas aulas de Educação Física**, <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - Nº 106 - Marzo de 2007

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP

FONSECA, Michele Pereira de Souza da, SILVA, Ana Patrícia da, **O que é inclusão? Reflexões de professores acerca desse tema**. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 140 - Enero de 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49ª reimpressão, Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010

GONÇALVES, Gisele Carreirão. **Dos saberes da Educação Física escolar e suas (im) possibilidade de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GORGATTI, Márcia Greguol. **Educação Física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores**. 2005. 189p. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade de São Paulo.

GORGATTI, Márcia Greguol; ROSE JÚNIOR, Dante de. **Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física**. Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abril/junho de 2009

GUEDES, D. P. GUEDES, J. E. R. P. **Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar.** Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina. V.8, n.15 p:3-11. 1993

GOMES, Nilton Munhoz. **Análise da disciplina Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná.** 2007. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LEHNHARD, Greice Rosso, PERAZZOLLO, Liana Urach, MANTA, Sofia Wolker, PALMA, Luciana Erina. **A inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas e em aulas de Educação Física: um diagnóstico.** <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 139 - Diciembre de 2009

LUNA, Christiane Freitas, **Educando para a diferença: análise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de educação física,** 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.

MAUERBERG, E. **A disciplina Educação Física Adaptada nos currículos de formação profissional.** In: IV Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada. São Paulo: USP/EEFUSP, 1992. p.60-62

MEDEIROS, Juliana, FALKENBACH, Atos Prinz, **A relação professora/aluna com necessidades especiais nas aulas de Educação Física da escola comum.** <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires, Año 12, N° 117, Febrero de 2008.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Aptidão Física e Saúde.** Florianópolis/SC: Material Didático. 1989

OLIVEIRA, João Danilo Batista de, **Concepções de deficiência: Um estudo das representações sociais dos professores de Educação Física no ensino superior.** 2007, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Salvador

OLIVEIRA, João Danilo B. SANTOS, Admilson. **As práticas corporais, a educação física e as pessoas com deficiência: mapeando o núcleo central da representação social.** Revista diálogos possíveis: Revista da Faculdade Social da Bahia, Salvador, ano 4, n. 2, jan/jun. 2004.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz, NAZARI, Juliano, **Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar.** [efdeportes.com.](http://www.efdeportes.com/) Revista Digital - Buenos Aires - Año 12 - N° 112 - Septiembre de 2007

RECTOR, M., TRINTA, A, R. **Comunicação do Corpo.** Série Princípios. Editora Ática. São Paulo, SP. 1990.

RIBEIRO, Sônia Maria. **A formação acadêmica refletindo na expansão do esporte adaptado: uma abordagem brasileira.** Revista brasileira de ciências do esporte, Campinas, v. 25, n.3, p. 57-69, maio, 2004.

RIBEIRO, Sônia Maria. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física**. Piracicaba, 2009. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Metodista de Piracicaba.

RODRIGUES, A. T. **Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, vol. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SEYBOLD, A. **Educação Física Princípios Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico, 1994.

SILVA, Afonsa Janáina. **Esporte Educacional e Deficiência: encontros esportivos no contexto escolar**. 2008 Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da Silva. **Adaptações curriculares nas aulas de educação física para alunos com deficiência**. 2011. Monografia (Especialização em Educação Especial). Universidade Estadual de Feira de Santana.

SILVA, Tatiane, SILVA, Rita de Fátima da. **Metodologias utilizadas pelos professores de educação física escolar para inclusão de crianças com necessidades especiais**. Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 10, n. 14, Jan./jun. 2009.

SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar**. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org). Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs. Ijuí/RS: Sedigraf. p:75-85. 1997.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? isso é história?** Recife: EDUPE. 1999.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William, STEFANICH, Greg, ALPER, Sandy. **Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?** In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Ed. Artmed (Tradução Magda França Lopes) Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA LEI 10.639/03: A HISTÓRIA E AS NOVAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.

Anália de Jesus Moreira⁸
Maria Cecília de Paula Silva⁹

RESUMO

O presente artigo reflete sobre as ocorrências históricas da Educação Física no Brasil, confrontadas com a implantação da Lei 10.639/03 (que obriga a inclusão do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio). Resulta este texto das reflexões da pesquisa “A Cultura Corporal e a Lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física nas escolas de Salvador - Ba”, dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Analisa o percurso da Educação Física e a ligação destas ocorrências com a efetivação de políticas educacionais de ideologia eugênica que marcaram o governo brasileiro, especialmente no período do Estado Novo, (1920-1964). Sendo o corpo um dos campos objetivados de estudos da Educação Física e os jogos, esportes, danças e lutas, seus principais conteúdos, conclui a pesquisa que compreender este objeto demanda aprofundamento nas questões das relações étnico-raciais, implicando em novas abordagens em corporeidade, educação, história e cultura. Objetiva contribuir de forma efetiva para o combate a todo e qualquer tipo de discriminação dentro da escola e fora dela.

Palavras-chave: cultura corporal; escola; legislação; cultura afro-brasileira

ABSTRACT

This article reflects on the historical occurrences of Physical Education in Brazil, linked to eugenic practices and ideologies, the challenge of implementation of the Law 10639/03 which requires the inclusion of the teaching of African history and culture and african-Brazilian in the curricula of schools for elementary and high school. Examines the history of Physical Education and the contribution this field for effective educational policies of eugenic ideology that marked the Brazilian government, especially during the Estado Novo (1920-1964). As the body of the subject Physical Education and games, sports, dances and fights, its main content, concludes a search to understand this object further demand on the issues of ethnic-racial relations and new approaches to corporeality, history and culture to enable this area contribute effectively to combat any kind of discrimination within the school and beyond.

⁸ Licenciada em Educação Física pela UCSAL, mestre e doutora em Educação pela UFBA. Professora adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. e-mail: nanamoreira@bol.com.br.

⁹ Licenciada e Bacharel em Educação Física (UFV-MG), Mestre e Doutora em Educação (UFG-RJ), professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Pós-Doutorado em Sociologia em Estrasburgo/França. e-mail: cecilipaula@gmail.com.

Keywords: body culture; school; law; culture african-Brazilian

Introdução

Este artigo resulta das reflexões da pesquisa *A Cultura Corporal e a Lei 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física nas escolas de Salvador - Ba*, dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa em seu procedimento empírico analisou depoimentos de professores e alunos de Educação Física, e coordenadores pedagógicos de quatro escolas de Salvador - Ba, (uma de cada rede: estadual, municipal, federal e privada) sobre os impactos da referida lei na área da Educação Física. A construção teórica recortou a historicidade da Educação Física ligada à ideologia eugênica e seus efeitos na Educação. Analisou a influência do pensamento médico higienista na formulação de políticas educacionais, notadamente racistas. Desta forma, mostrou a identificação da Educação Física brasileira com práticas de negação gestual e estética das culturas indígena-brasileira e afro-brasileira.

Tais aspectos são confrontados com a validade política da Lei nº 10.639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003. Esta lei surgiu do Projeto de Lei nº 259 de 1999, de autoria dos deputados Esther Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira (PT-MS), substitutivo do Projeto de Lei do deputado Humberto Costa. A Lei 10.639/03 alterou a LDBEN nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, configurando-se, atualmente, em instigante fonte de debates por colocarem no centro da discussão nossas etnicidades¹⁰. A proposta é problematizar questões indenitárias, como a ancestralidade e a cultura, sugerindo para esses pilares a utilização de novas matrizes teóricas que contemplem outros olhares sobre o processo histórico da cultura afro-brasileira com fins de legitimar a sua validade civilizatória.

Defende este texto que, diante da emergência da Lei 10.639/03, as práticas eugenistas e higienistas não podem escapular do debate sobre as relações étnico-raciais

¹⁰Termo que abrange pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos da nossa sociedade. Outras leituras, veja em Nilma Lino Gomes (2005).

dentro e fora da escola. Problematizar a questão no âmbito da Educação Física é propiciar um debate sobre a constituição epistemológica deste campo do saber, marcado especialmente por práticas militares e eugenistas. Desta forma, espera-se uma compreensão sobre a dificuldade desta área em lidar com diferenças culturais e raciais. À luz das exigências da Lei 10.639/03, tais discussões podem apontar novos caminhos para que a Educação Física se efetive, junto com outras áreas do saber, no combate a toda forma de discriminação dentro da escola e fora dela.

A eugenia na educação brasileira: Uma breve cronologia

O Brasil foi o primeiro país sul-americano a ter um movimento eugenista organizado, a partir da criação da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918), responsável pelos primeiros trabalhos sistematizados na área. Nome central dessa sociedade é do médico Renato Ferraz Kehl. Entre 1917 e 1937, Kehl foi ativo no movimento, publicou livros e fez palestras em todo o país. Em seu livro de 1923, intitulado “Por que sou eugenista”, Kehl afirma ser necessário “instruir, eugenizar e sanear”. O movimento eugênico atuou junto à saúde pública e ao saneamento, bem como, à psiquiatria e à “higiene mental”, ao longo das décadas de 1920 e 1930.

Sobre a eugenia, no referido período, é preciso dimensionar seus efeitos na contemporaneidade: segundo Dávila (2006, p. 93), “A Ciência da eugenia forneceu uma ponte entre a ideologia racial e a cultura popular, definindo uma cultura de pobreza”. Reiteramos o elo da diretriz eugênica nos anos de declínio da era Vargas, considerada “[...] tão forte que resistiu por mais tempo do que o apoio oficial à ciência que a orientou”. O autor conclui que, “[...] embora a eugenia tivesse perdido a legitimação, após o fim da Segunda Guerra Mundial, as instituições, práticas e pressuposições que ela criou persistiram”. (DÁVILA, 2006, p. 93)

Pensamos que a eficácia da ideologia eugênica encontrou ressonância entre as instituições escolásticas e as práticas políticas e decretou para a epistemologia afro-brasileira uma posição fronteiriça entre a acomodação e a resistência.

O termo eugenia foi assumido, cientificamente, por Francis Galton, em 1883, no livro *Inquiries into human faculty*. Influenciado por obras do seu primo, Charles Darwin, Galton defendeu que a capacidade humana está mais associada à hereditariedade que à

educação, e a eugenia foi, então, descrita como “ciência” que lida com todas as influências que melhoram as qualidades natas de uma raça.

Na Escola do Brasil, as heranças e concepções de Francis Galton sobre eugenia e higieia foram mais largamente difundidas nas décadas de 30 e 40¹¹, quando os princípios eugênicos colaboraram para orientar as políticas estruturais de saúde e educação.

Considerados proficuos para a educação brasileira, os anos 30 e 40 são refletidos na contemporaneidade como marcos da educação pública no país. Os pilares sobre os quais foram construídos os pensamentos educacionais da época validam essa perspectiva. Ideologicamente, o Estado Novo se justificou na visão macro de realidade, a partir da economia, da política e do social, elevando sentimentos de antiliberalismo, antitotalitarismo e o nacionalismo, bases de contraposição do “sufrágio internacional”, principalmente, nas questões relacionadas à Itália, Alemanha e Rússia e seus regimes totalitários cujos modelos não se encaixavam na realidade brasileira.

Os pensadores educacionais do Estado Novo ambicionavam um sentido amplo de função educativa, formatado não apenas nas bases pedagógicas, mas, sobretudo, em elementos coletivos como consciência cívica e moral, cujo centro era a valorização das elites intelectuais e seus papeis. Os traços e ranços da ideologia eugênica se prevaleceram nas políticas públicas e na produção de recursos pedagógicos, nas décadas de 50 e 60, principalmente livros e vídeos. Atribuo o fenômeno à eficiência das políticas públicas populistas da época e seus reflexos ideológicos na escola.

Em 1923, ocorre a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental, por Gustavo Riedel, com fortes influências no sistema educacional brasileiro. O objetivo era “[...] erradicar a identidade cultural daqueles que frequentavam as Macumbas e os centros de feitiçaria”, gente considerada pelos higienistas, como “grupos sociais atrasados em cultura”. (SANTANA, 2006, p. 43)

Educadores influentes, a exemplo do professor Fernando de Azevedo (1918), defendiam uma ligação simbiótica entre cultura atlética ou Educação Física e a eugenia.

¹¹Essa análise de tempo procura situar o recorte metodologicamente traçado: a Educação Física e a eugenia. Diante disso, necessário se faz considerar os fatos históricos como elementos não voláteis.

Membro da Sociedade Eugênica de São Paulo, Azevedo pregava a regeneração da raça brasileira por meio de um controle corporal:

Fernando de Azevedo entendia a eugenia como uma ciência capaz de intervir no meio ambiente físico, valendo-se dos avanços conseguidos pela engenharia sanitária, para exercer uma ação higiênica, educacional e sexual. (SOARES, 2004, p. 120-121)

Outro exemplo marcante da afirmação eugênica na educação brasileira foi dado no período entre 1933-1938, quando foi criado o Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE). A base científica do IPE se apoiava na realização de testes de inteligência, físicos e psicológicos, que serviam para apartar alunos por turmas, determinando conceitos de “fracos, fortes, brancos, negros”. Entretanto, a valorização eugênica não acontecia apenas entre os sujeitos principais da escola, como também, na área de formação de professores. Para isso, o Ministério da Educação e da Saúde Pública (MES) escolheu como método científico, a aplicação dos testes para medir a intelectualidade e a maturidade dos alunos, por meio de um processo de “embranquecimento da pedagogia”.

A reforma Francisco Campos (1931) pode ser considerada um marco na elitização do ensino secundário. Estruturando o ensino em duas etapas: cinco anos para o fundamental e outros dois anos preparatórios para o ensino superior, com rigidez avaliativa, a reforma tinha forte impacto na “formação identitária do país”. Por meio da disciplina História, Campos evidenciava a unidade nacional, destacando a questão étnico-racial e a busca às origens do povo brasileiro. No contexto exigido pela reforma, o negro era o “dominado pelo colonizador”:

Ele sempre era tratado como mercadoria, produtor de outras mercadorias. Enquanto ao índio se conferia o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação. (ABUD, 1998, p. 3)

No Estado Novo, 1937-1945, as práticas elitistas na educação foram ampliadas por meio da reforma Gustavo Capanema que demarcou os tipos de educação e cultura no país, a partir das representatividades de classes, cultas e subcultas, pobres e ricos. Um dos

marcos da reforma Capanema foi à instituição de educação intelectualizada e educação profissionalizante.

Contraditoriamente, as décadas de 30 e 40 também ficaram marcadas como início da “rendição culta” à capoeira ou a sua “desmarginalização”, com o reconhecimento de mestres, como Bimba e Pastinha, ao tempo em que surgiram debates mais sistematizados sobre as origens da manifestação cultural.

Atribuímos este episódio a utilização das imagens dos mestres famosos na formulação de um governo popular, demarcando também a capoeira como manifestação de “cultura nacional”, negando, portanto, sua identificação epistêmica e histórica com a cultura popular resistente e a luta histórica dos negros contra a opressão brancocêntrica.

A eugenia e a educação física: os traços e os ranços

O grande debate provocado pela Lei nº 10.639/03, no ensino da Educação Física se detém no problema do percurso epistemológico dessa área. A Educação Física tem sua origem ligada às instituições militares e à classe médica e essa relação se assumiu também como simbiótica na pedagogia.

Pregando a educação do corpo e tendo como modelo de perfeição um físico saudável e equilibrado organicamente, a origem da Educação Física associa-se a médicos higienistas que buscavam modificar os métodos de higiene da população. Essas diretrizes assumiram importância vital na construção da matriz racista e na ideologia racial brasileira, formulada e difundida no século XIX. As passagens históricas mais importantes da Educação Física no Brasil revelam a estreita relação entre Educação Física, adaptação e pensamento dominante, conforme nos lembra Oliveira:

Um dos exemplos mais enfáticos é o da formação de associações civis destinadas a “prestar culto à pátria”. Soam bem significativos os modelos do tipo “Juventude Hitlerista”, “Juventude Brasileira”, “Mocidade Portuguesa”, “Juventude Comunista”, etc., criados na primeira metade do século. Estas instituições tinham, oficialmente, a finalidade de proporcionar educação cívica, moral e física aos cidadãos. (OLIVEIRA, 2004, p. 98)

Faz-se oportuno pontuar que a eugenia no Brasil considerou a Educação Física como estratégica na difusão e organização de suas práticas. Podemos sintetizar o pensamento eugênico descrevendo, brevemente, a realização no Rio de Janeiro, em 1929,

do I *Congresso Brasileiro de Eugenia* onde se firmou a idéia de que a Educação Física ajudaria a “regeneração e o revigoramento da raça brasileira”:

Apresentando o tema “Da educação pysical com o fator eugênico e sua orientação no Brasil”, o Dr. Jorge de Moraes registra as seguintes conclusões: 1º - A bem da saúde e desenvolvimento da raça, o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia appella para a classe médica a fim de aprofundar a cultura nacional no que diz respeito às bases e orientações científicas da Educação Physica a começar pela escolha do methodo apropriado aos brasileiros e seu clima. (SOARES, 2004, p.119)

As bases da construção histórica da Educação Física favoreceram aos interesses eugenistas. Afora o processo pedagógico, atentamos para o fato de que os métodos franceses e suecos de ginástica, largamente difundidos no Brasil, foram eficazes para os ideais de corpo mecânico e disciplinado. A esportivização, por sua vez, abraçava a idéia de superioridade branca, apoiada na imagem helênica corporal mitologicamente ambicionada. [...] Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco”. (MATTOS, I., 2007, p. 11)

Portanto, a Lei nº 10.639/03 obriga a problematização do termo raça¹² no ambiente escolar. Indica que lidar com a palavra se torna especialmente relevante, quando associamos o termo à complexidade dos seus significados e representações para “desconstruir” estereótipos e criarmos imagens positivas do grupo étnico.

Consideramos oportuno referir à “raça” para denunciarmos o uso desta palavra em seu sentido puramente biológico no escamoteamento dos debates e discursos, quando o assunto são as diferenças culturais, os abismos sociais e as identidades étnico-raciais. Essa idéia de raça como identidade fixa e estável, está projetada na contemporaneidade.

Muitas identidades étnicas negras em lugares diversos do mundo formam-se e se constituem a si mesmas como sendo fixas e estáveis. De modo geral, as identidades negras de fundo mais essencialista transitam em torno de dois eixos básicos: a ideia de “raça negra”, no

¹² Termo que abrange pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos da nossa sociedade. Outras leituras veja em Nilma Lino Gomes (2005).

qual o fenótipo, principalmente a cor da pele e a textura dos cabelos exerce um papel identificador fundamental; e o mito da Mama África, que difunde a crença de que todos os negros do mundo estariam unidos através de uma essência originada da África e transportada em seus corpos e almas. (PINHO, 2004, p. 78-79)

Em outro ponto, explicitar o corpo numa perspectiva cultural e identitária é favorecer a compreensão de totalidade humana, subjetiva e criativa, percebendo a cultura corporal como afirmativa e produtora de sentidos. Esse perfil valida a busca da Educação Física de uma posição legítima que não seja a de subalternidade epistêmica e curricular. [...] A luta que se trava é por uma emancipação corporal, por uma homogeneização do corpo sem hierarquias estabelecidas corporal/socialmente (classe dominante/dominada; corpo/mente etc.) ”. (SILVA, M., 2003, p. 142)

A constatação indica que a lei é impactante nos conteúdos da Educação Física que valorizam manifestações como a capoeira, o samba-de-roda e o maculelê, por comportarem elementos identitários que vão além de sua validade cênica. Por tais considerações, essa corporeidade deveria refletir-se com alteridade na prática pedagógica numa cidade de maioria afrodescendente:

A localização dessas corporeidades no tempo e no espaço de uma cidade de maioria negra deveria refletir a corporificação dessas alteridades, mas o que noto é uma aceitação deslocada de identidade voltada para o imaginário das presenças folclóricas e artísticas, em determinadas épocas do ano. Ainda assim, suponho que quando há aceitação e o modelo corporal negro, o estereótipo se configura por reconhecer nesses modelos atributos contrários aos padrões normais. (MATTOS, I., 2007, p. 56).

Entendemos que a discussão sobre busca identitária deve ser comportada, também, na relação de poder, vez que representa vivências históricas e sociais e não apenas de apropriações e marcas do sujeito. Significa afirmar que, no contexto de busca identitária, os sistemas de poder estão bem definidos e se firmam por meio da representação. Identidade e diferença, segundo a teoria cultural recente (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000), coexistem a partir de sistemas de significação ou representação: [...] Quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000, p. 91)

Sustentamos que preocupar-nos com os conceitos de cultura, identidade e poder na escola sugere uma busca sobre construção identitária e um debate sobre relações sociais no plano das hegemonias. É Gramsci (1981, p. 37) quem nos lembra do entrelaçamento entre “hegemonia” e sua materialização. Diz o autor que “[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolásticas através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários”. E nos instiga a perceber essa relação de hegemonia, em outras esferas sociais:

Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. (GRAMSCI, 1981, p. 37)

Considera-se ainda que falar em identidade remete, também, aos contextos sóciohistóricos e, no caso especial de Salvador, revela uma preocupação com as invisibilidades geradas pelo fator da hierarquização racial repercutidas no tempo presente em forma de desigualdades.

Números do IBGE relativos ao PIB¹³ colocam Salvador em penúltimo lugar entre as capitais do país em renda *per capita*. Entre os 5.560 municípios pesquisados, a capital baiana ficou à frente apenas de Teresina, no Piauí. A pesquisa mostra que a soma dos bens e serviços dividida pelo número de habitantes de Salvador foi de R\$ 4.624,00 para uma média nacional de R\$ 8.694,00. O quadro se agrava mais ainda, quando o parâmetro é a pesquisa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), publicada no *Atlas de desenvolvimento humano da Região Metropolitana de Salvador*, em 2005¹⁴, que confirma que a Região Metropolitana de Salvador é a mais desigual entre todas as regiões do País. Um dos resultados prova que um morador de “área nobre” ganha em média 25 vezes a mais que, por exemplo, um cidadão residente no subúrbio ferroviário, uma das regiões mais pobres da capital baiana e onde a população é de maioria negra.

¹³ Os números do Produto Interno Bruto utilizados referem-se aos dados de 2003, do IBGE. O indicador PIB mede a produção do País.

¹⁴ Dados coletados pela Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER).

Significa dizer que o Coeficiente de Gini¹⁵ de Salvador, 0,66, é o mais grave no Brasil e, comparado aos dados mundiais, perde apenas para a Namíbia, na África, onde o Gini é de 0,743.

Por esses aspectos reflexivos e comparativos, observamos que a questão identitária contemporânea se debruça sobre a problemática das desigualdades sociais da população negra. Compreendemos que essas constatações encontram ressonâncias no enfraquecimento dos critérios identitários, favorecendo a prática das relações hierárquicas raciais e crença da mestiçagem como ideais de identidade nacional, cordial e valorativa. É o que percebemos em Kabengele Munanga (apud GOMES, 2005a, p. 40), face à busca de uma definição para identidade.

O autor sustenta que identidade é “[...] uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio”. Em seguida, Kabengele Munanga e Gomes (2004, p. 177-178) dizem que a autodefinição de si e a definição atribuída pelos outros têm funções conhecidas: “[...] a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.”.

Hall (2007, p. 91) explicita as formas de atuação da cultura nacional, definindo-a como “[...] discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Compreendemos assim, que é preciso desconsiderar a dimensão de cultura nacional como unificada e ambígua entre passado e futuro, voltando o olhar para as identidades na dimensão de suas representações e deslocamentos. Consideramos que tais deslocamentos e representações são provocados, também, pela globalização definida como “complexos processos e forças de mudanças”.
Globalização:

¹⁵ Índice que mede o grau de distribuição da renda (ou em alguns casos os gastos com o consumo) entre os indivíduos em uma economia. Medido com referência ao desvio de uma distribuição perfeita, um índice de GINI zero implica uma perfeita equanimidade na distribuição da renda, enquanto que um índice de 100 implica perfeita desigualdade.

[...] se refere àqueles processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (HALL, 2006, p. 67-68)

Já em 2007, Hall pergunta “[...] onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre ‘identidade’?” “Quem precisa dela?”. Para o autor, é preciso uma abordagem conceitual estratégica e posicional para identidade, fugindo do caráter relativamente estabelecido, comportado na semântica oficial do termo (HALL, 2007, p. 108). Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de avaliarmos as identidades, porquanto construídas dentro e não fora do discurso:

[...] compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem do interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional, isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2007, p.109)

Conclui Hall (2007, p. 111-112) que “[...] identidade se aproxima do ‘ponto de encontro’”, o ponto de sutura. Por um lado, “[...] os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar, para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares” e, por outro lado, “[...] os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar”. Dessa forma, o autor destaca o processo de subjetivação ou identificação na relação entre sujeitos e as “práticas discursivas”, estas últimas traduzidas por Hall (2007, p. 105) como posição conceitual de “identidade”.

A cultura afro-brasileira e a educação física: por uma nova abordagem valorativa

Reunir elementos sobre a valorização da cultura corporal afro-brasileira não é tarefa fácil. Esta se torna ainda mais complexa quando buscamos estudos sistematizados. Destacamos neste momento, a dificuldade que tivemos em recolher referências bibliográficas locais para fundamentar a presente pesquisa. Atribuímos tal dificuldade à

necessidade categórica do trabalho que buscou, também, problematizar as identidades e culturas afro-brasileiras na escola, mas não deixaremos de patentear a constatação de que existe pouca literatura a respeito do assunto no campo da Educação Física.

Em função dessa observação é que evidenciamos a iniciativa do grupo de pesquisa – História da Cultura Corporal, Educação, Sociedade e Lazer (HCEL) – da FAGED/UFBA, em catalogar e analisar o acervo do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), intitulado *Projeto Bahia Singular e Plural* sobre a cultura corporal, o lazer e a história da Educação Física na Bahia.

O trabalho, iniciado em 2006, abriu novas possibilidades do contato acadêmico com a história por meio de diálogos e da imagética. O estudo suscitou uma forma original e local de perceber o envolvimento da cultura corporal com a formação da sociedade brasileira, a partir da constituição do corpo afro-brasileiro, suas representatividades e sentidos. O trabalho do IRDEB foi sistematizado para oferecer novos campos de pesquisas sobre a produção do conhecimento, prática pedagógica, políticas públicas e formação de professores, possibilitando construir novas articulações e ampliar os conhecimentos histórico-culturais.

A proposta do grupo HCEL se fundamenta na região do Recôncavo Baiano, reconhecendo o território como representativo na produção da cultura corporal baiana. Os pesquisadores do grupo analisaram o acervo de imagens do Projeto e o resultado propicia uma base teórica mais consistente para a área de cultura corporal.

A sistematização e compreensão da pesquisa permitiram ao HCEL desvelar a complexidade da produção construída por um coletivo através da lógica dialética. O resultado do trabalho do grupo é ressaltado no volume incipiente da temática e no desejo de enveredar novos estudos sobre a riqueza da Cultura Corporal na Bahia:

Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade do desenvolvimento de estudos e investigações no campo da história da Cultura Corporal da Bahia, visto que a produção do conhecimento sobre história da cultura corporal na Bahia é inexpressiva considerando os grupos de pesquisa relacionados a esta temática. Sendo o HCEL único grupo cadastrado no CNPq que desenvolve estudos e pesquisa nesta temática; a relação de livros, dissertações e teses sobre a temática também são inexpressivas, e não valorizadas

pela formação humana na graduação, seja no curso de Educação Física ou em outros cursos. Esses são os resultados de uma investigação inicial e indicam a necessidade de maiores aprofundamentos, sistematizações e publicações. (DOMINGUES; SILVA, 2007).

Tais dificuldades explicitadas neste trabalho nos levam a refletir sobre o risco de perpetuação da normalidade com relação às diferentes identidades e culturas e sugiro atenção para formas mais eficazes de tratar a questão na escola. Como disse Gramsci (1981, p. 13), “[...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’” (nota IV). Reiteramos que é preciso, sobretudo, “[...] difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação de ordem intelectual e moral”.

Pensamos que é preciso avançar na discussão sobre a Lei Nº 10.639/03, considerando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendemos que “desconstruir” conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demandam uma luta política vigorosa que precisa ser exercitada na escola muito mais por repercussão da sociedade do que por simples rotinas escolarizadoras. Tal decisão se edificará também por meio de um processo amplo de negociação política, envolvendo a escola, a comunidade e a sociedade.

Consideramos a necessidade de uma lei para valorizar tal movimento e a dificuldade encontrada para fazer cumprir seus dispositivos prova que lidamos com uma sociedade racista e desigual, interessada, sobretudo, em manter-se privilegiada. Interpreto o fato de a lei mirar a escola como uma estratégia de desconstrução da síntese social que a escola representa. Uma síntese hegemônica elitista.

Em relação ao campo de estudo da Educação Física, compreendemos corpo e movimento como produtores de sentidos e significados. Afirmamos que sentidos e identificações de corpo e movimento sofreram forjamentos históricos que precisam ser problematizados num país onde é grave a desigualdade social e racial. Entendemos que tais forjamentos foram baseados nas ideologias de branqueamento, salientadas na cor da pele e no ideal de corpo e aparência, resultando na dificuldade que temos em corporificar valores identitários de matriz étnico-racial negra e indígena e apropriá-los como

civilizatórios. Observamos que é preciso considerar corpo no contexto de sociedade como elemento que não se resume à biologia, fisiologia ou mecanicidade de movimentos, e, sim, como dotado de identificações culturais, étnicas, sociais e raciais.

Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a ‘referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas’. (MARTINS, 1999, p. 54)

Tornou-se urgente uma releitura sobre corpo, sociedade, educação e cultura, bem como, se constitui como ação simultânea, outras leituras sobre corporalidade negra e movimento no campo de estudo da cultura corporal.

Considerando a dicotomia concepcional saúde/educação enraizada em sua constituição epistemológica, sustentamos que a Educação Física tem possibilidades de reconhecimento na Lei nº 10.639/03 por explicitar em suas funções sociais anseios que justificam a prática pedagógica a partir de abordagens sóciohistóricas, culturais, filosóficas e políticas. Na prática cotidiana, entretanto, é preciso superar a visão pedagógica conteudista, predominantemente “branquela”¹⁶, buscando visibilizar as manifestações que afirmam mais fortemente a cultura afro-brasileira, a exemplo da capoeira, maculelê e samba-de-roda. Percebemos, dessa forma, a dificuldade de associação entre o objeto da Educação Física e a questão étnico-racial.

No campo acadêmico, afirmamos que ainda é incipiente a disposição de problematizar a relação corpo, movimento e etnicidades, principalmente, na formação de professores e nos programas de pós-graduação. O debate, portanto, suscita novas e possíveis reflexões sobre formação de professores, responsabilidades pedagógicas e concepções de escola e educação, especialmente porque a escola, mas não somente a escola, historicamente segregou saberes de raízes afro-brasileiras e indígenas, ajudando a edificar as diferenças desiguais.

Este pensamento aproxima-se de Kunz (2004) quando o autor nos reporta à necessidade de se fazer cumprir o papel sócioeducacional da Educação Física,

¹⁶ Branquela: termo superlativo do vocabulário popular, utilizado, aqui, para traduzir uma predominância indisfarçável de cor; metáfora, não tem sentido pejorativo.

transcendendo às especificidades da área e fundamentando ações de planos macros, sociais, epistemológicos, educativos e econômicos e, dessa forma, colaborar junto com outras áreas para reflexões sobre as contradições e injustiças sociais:

Essa função só será alcançada quando o solipsismo prático predominante perder o seu poder e se adotar uma concepção de ensino que entende a Educação Física como mais um espaço da práxis social, em que a comunicação e a reflexão crítica relacionadas à globalidade da estrutura sócio-política e econômica sejam possíveis e necessárias. (KUNZ, 2004, p. 132)

Entendemos que a invisibilidade das culturas afro-brasileiras nas escolas atende a um apelo dominante centrado em dois poderosos instrumentos da cultura escolar: currículo e projeto político-pedagógico. Não concebemos como ingênuas nem de interesses apenas cordiais as dificuldades encontradas para a afirmação da Lei nº 10.639/03 nas escolas de Salvador. Afirmamos que os entraves estão ligados às repercussões que essas culturas, negra e indígena, têm na sociedade, sendo que a escola, apesar de ser um núcleo social poderoso, apenas legitima tais respostas. Historicamente, esse processo de legitimação obedeceu às hegemonias e fenômenos que edificaram as diferenças desiguais no campo social, econômico e cultural.

Sabemos que no Brasil, cerca de 100% dos cidadãos entram na escola (ECA..., 2008) onde devem permanecer por um período mínimo de 12 anos (entre o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio). Se analisarmos os impactos dessa formação escolástica na vida política e cultural de cada um desses cidadãos, poderemos dimensionar os danos causados por uma escola etnocêntrica, que privilegia determinados saberes e invisibiliza outros. No caso de Salvador, a situação é bem mais grave porque as invisibilidades e silêncios atingem saberes e culturas de uma população demograficamente majoritária.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 3 mar. 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. 3. ed. Brasília, DF, 2001. v.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945**. Tradução Cláudia Santana Martins. São Paulo: UNESP, 2006.

DOMINGUES, Soraya Corrêa; SILVA, Maria Cecília de Paula. **A iconografia como possibilidade de valorização da história da cultura corporal afro-brasileira**. Recife: CONBRACE, 2007. Apresentado no XV Congresso Brasileiro das Ciências do Esporte, Recife, 2007.

ECA comemora 18 anos com 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola. **Agência Brasil**, 13 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/07/10/materia.2008-07-10.4155289623/view>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: GONÇALVES, Petronília Beatriz; ASSUNÇÃO, Lícia Maria de (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil, expressões do movimento**. São Carlos: Editora UFSCar, 1997.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: KABENGELE MUNANGA (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Thomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathyn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Educação pós crítica)

IBGE. **Produto Interno Bruto (PIB)**. 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

KABENGELE MUNANGA. Apresentação. In: _____. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 15-20

_____; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.

KUNZ, Eleanor. **Educação Física, ensino e mudança**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2004. (Educação Física).

MARTINS, José de Souza. A dialética do corpo no imaginário popular. **Sexta-feira**: antropologia, artes, humanidades, São Paulo, n. 4, p. 46-54, 1999.

MATTOS, Ivanilde Guedes. **A negação do corpo negro**: representações sobre o corpo no ensino de educação física. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

OLIVEIRA, Vítor Marinho. **O que é educação física?** São Paulo: Brasiliense, 2004. (Primeiros Passos).

PINHO, Patricia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Salvador**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_salvador/index.php>. Acesso em: 3 fev. 2008

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e a formação docente**: currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

SAWAIA, Baden Burihan. **Identidade**: uma ideologia separatista: as artimanhas da exclusão, análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado**: desvelando o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Tese. (Doutorado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathyn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. (Educação pós-crítica)

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física, raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

A LÍNGUA DA GENTE: UM ESTUDO SOBRE O ALTEAMENTO DAS VOGAIS PRETÔNICAS NO PORTUGUÊS FALADO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA (BA)

Deuzina Almeida Sousa¹⁷
Eliene dos Santos Silva
Gleiciane de Souza Feitosa
José Ronaldo dos Santos Pereira

RESUMO

O presente trabalho trata de um estudo sobre o alteamento de vogais, na posição pretônica, no português falado no município de Amargosa - BA. A pesquisa tem como objetivo identificar quais são os fatores linguísticos e extralinguísticos que podem favorecer a ocorrência do fenômeno analisado. Como fundamentação teórica, utilizaram-se os trabalhos de Leda Bisol (1981), Tais Cristófaró (1998), Hosokawa e Silva (2011), Mattoso Camara Jr (1970), entre outros, os quais serviram de base para a análise da situação fônica em questão. Para a coleta dos dados, escolheram-se onze palavras as quais haviam a possibilidade de alteamento da vogal pretônica, como tomate e pepino. Essas palavras foram separadas em grupos de acordo com o modo e o ponto de articulação das consoantes adjacentes à pretônica. Desse modo, criou-se um questionário a fim de obter essas palavras como resposta, em situação de fala o mais natural possível. O instrumento de coleta dos dados foi aplicado a dezesseis informantes provenientes tanto da zona urbana quanto da zona rural da cidade de Amargosa - BA. A análise dos dados levou em consideração alguns condicionamentos linguísticos, como a tonicidade da sílaba, ponto e modo de articulação das consoantes antecedentes e ponto e modo de articulação das consoantes subseqüentes à vogal pretônica, além de aspectos extralinguísticos. A análise dos dados nos permitiu concluir que este fenômeno ocorre na realização linguística de todos os informantes, porém com maior frequência na fala das pessoas que residem na zona rural. Com esse estudo espera-se, também, colaborar para o registro da norma popular do português do Brasil.

Palavras-chave: alteamento; harmonização, pretônicas; vogais.

ABSTRACT

This work is a study of the heightening of vowels in pretônica position in the Portuguese spoken in the town of Amargosa - BA. The research aims to identify what are the

¹⁷ Graduandos em Letras/LIBRAS/Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores.

linguistic and extralinguistic factors that may favor the occurrence of the phenomenon analyzed. As a theoretical framework, we used the work of Leda Bisol (1981), Tais Cristófaró (1998), Hosokawa and Silva (2011), Mattoso Camara Jr (1970), among others, which were the basis for the analysis of fact in phonic concerned. To collect the data, picked up eleven words when there was the possibility of heightening the pretônica vowel, such as tomatoes and cucumbers. These words were separated into groups according to the mode and the point of articulation of the consonants adjacent pretônica. Thus created a questionnaire in order to get these words in response, in speech situation as natural as possible. The data collection instrument was applied to sixteen informants from both the urban area as the rural town of Amargosa - BA. Data analysis took into account some linguistic constraints, as the tone of the syllable, place and manner of articulation of consonants background and place and manner of articulation of consonants following the vowel pretônica, and extralinguistic aspects. Data analysis allowed us to conclude that this phenomenon occurs in the linguistic realization of all informants, but more often in the speech of people living in the countryside. With this study is expected to also contribute to the record of the popular norm of the Portuguese in Brazil.

Keywords: heightening; harmonization, pretonic; vowels

Introdução

O presente trabalho trata-se de um estudo sincrônico do português falado atualmente no município de Amargosa (BA), no que se refere ao alteamento das vogais pretônicas. Aqui consideramos como casos de alteamento tanto os fenômenos de harmonização vocálica, motivados pela presença de vogal alta em sílaba adjacente, quanto os casos motivados por influência de consoante adjacente e os de alteamento sem motivação aparente.

Ao estudar a língua portuguesa, percebemos que uma característica que fica bastante evidenciada é a variação, que pode ser encontrada em todos os níveis estruturais da língua. Conscientes da forte presença dessas variações linguísticas, objetivamos com esse estudo verificar quais são os fatores condicionantes para o fenômeno de variação aqui tratado genericamente por alteamento das vogais pretônicas.

Considerando a existência de vários outros estudos realizados em algumas cidades baianas e em várias outras regiões brasileiras, sobre o mesmo fenômeno, acreditamos que ao traçar um panorama do comportamento das vogais em posição pretônica nos falares amargosenses, estamos além de contribuir para um registro histórico da língua dessa

população, contribuindo também para o entendimento do comportamento desse aspecto fonético em nível regional e nacional. É sob essa perspectiva que se justifica o presente trabalho.

Avaliando a natureza e a ocorrência do alteamento, acreditamos tratar-se de um traço não estigmatizado. Por concordar com Cavalcante (2012) quando diz que o alteamento “é um processo muito comum em quase todas as regiões brasileiras, [...], o que gera a sua aceitação em diversos contextos sociais” e com base em observações informais, nossa hipótese é que o fenômeno em questão se realizará com frequência significativa entre os informantes.

Este artigo foi organizado da seguinte maneira: na seção 1, abordamos os aspectos relativos à fonética, na seção 2, discorremos brevemente sobre as vogais portuguesas, na seção 3, tratamos dos conceitos de alteamento e harmonização vocálica, na seção 4, apresentamos a metodologia que foi separada da introdução por termos sentido a necessidade de explicitar de maneira um pouco mais detalhada o processo de pesquisa e desenvolvimento deste artigo, na seção 5 encontra-se a análise dos dados e na seção 6, as considerações finais.

1. Aspectos da Fonética

A Fonética foi desenvolvida para que pudéssemos estudar os sons produzidos na fala humana, compreender como a corrente de ar sai do aparelho fonador, passa por vários órgãos, e por fim é pronunciado pelo falante.

Vários órgãos trabalham para que o som seja pronunciado, esses órgãos não são especificamente para a realização da fala, mas são utilizados para esta função. Podemos dividir o aparelho fonador em três sistemas: articulatório (faringe, nariz, palato, língua, dentes e lábios), fonatório (laringe) e respiratório (pulmões, músculos pulmonares, brônquios e traqueia). A corrente de ar sai dos pulmões, passa pelos brônquios e traqueia, depois pela laringe que é onde se encontram os músculos (glote) responsáveis pelo vozeamento ou desvozeamento, e por fim chega ao sistema articulatório.

Não podemos confundir Fonética com Fonologia, apesar de serem interdependentes, pois a primeira estuda apenas como os sons da linguagem humana são

produzidos fisicamente, a segunda abrange o contexto em que esses sons são realizados e as variações que ocorrem em cada comunidade linguística. Para que possamos compreender melhor a fonética, podemos subdividi-la em três domínios: articulatória, acústica e auditiva. Na primeira, os aspectos fisiológicos são levados em consideração para que se possa observar de que forma o som é expelido, a segunda é responsável pela análise de como o som chega ao ouvido do interlocutor, esse dado é calculado a partir de programas computacionais especializados, no terceiro caso, a percepção dos sons em seus mínimos detalhes é abordada. Tendo em vista os poucos estudos concernentes à fonética auditiva e acústica, sabemos que o âmbito mais explorado ainda é a fonética articulatória visando observar a forma como cada órgão trabalha para a pronúncia dos sons.

O campo da Fonética é de suma importância para várias áreas de conhecimento, mas aqui nos detemos especificamente à área da variação linguística, pois, como discentes de Letras e futuros docentes de Língua Portuguesa, entendemos que compreender a forma como acontece a fala de cada indivíduo desde a região pulmonar até ser propagada, com certeza irá nos fornecer um suporte para que possamos estar conscientes dos preconceitos linguísticos que acontecem, e saber lidar com essa realidade em nossa rotina de trabalho. Sabendo dessa necessidade, vamos nos debruçar em análises de materiais que apresentam dados de suma importância visando a uma melhor compreensão a respeito dos metaplasmos, principalmente no que tange ao alteamento das vogais pretônicas.

Chamamos por metaplasmos as alterações fonéticas que ocorrem na língua. Algumas variações são estigmatizadas e incompreendidas pelos puristas que prezam por uma língua homogênea e sem “barbarismos”. Esse apreço pela língua culta acompanha a humanidade desde tempos remotos, especificamente na sociedade grega. “Famosos pensadores gregos, como o próprio Aristóteles, foram sustentados entre figos e uvas, tendo como principal missão ensinar às gerações de famílias ricas e poderosas o “correto uso da língua” e o domínio da palavra” (FERRAREZI JUNIOR, TELES, 2008, p. 35).

Segundo Bagno (2007), se formos pensar nas mudanças que ocorreram do latim para o português, algumas palavras que eram escritas com L passaram para R. Temos então o exemplo: “plaga” que passou a se chamar “praga”, e “blandu” que passou a ser “brando” no nosso Português Padrão. Então por que será que insistimos tanto em estereotipar as variações linguísticas em que um indivíduo da zona rural fala “frô” e não

“flor”? Essas práticas preconceituosas podem estar associadas ao contexto social em que o falante está inserido.

Se dizer Cráudia, praca, pranta é considerado "errado", e, por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, Praga é considerado "certo", isso se deve simplesmente a uma questão que não é lingüística, mas social e política - as pessoas que dizem Cráudia, praca e pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada "feia", "pobre", "carente", quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola. (BAGNO, 2007, p. 42)

O fato é que as transformações pelas quais as línguas passam são inevitáveis e os estudos dos metaplasmos esclarecem esta realidade. As alterações variam das mais sutis e presentes na língua dita “cultura” até as mais visíveis nas estigmatizadas. Podemos citar aqui os quatro tipos de fenômenos: por aumento, supressão, transposição e transformação. Respectivamente de um modo geral são: quando acrescentamos um fonema na palavra: (voar – avoar), apagamos: (homem - homi), deslocamos de um lugar para outro: (perfume - prefume), e por fim, quando trocamos um pelo outro: (travesseiro - trabesseiro). Neste último caso podemos citar metafonia que é o nome dado à alteração do timbre de determinada vogal, tanto abaixando como alteando, como nas palavras m[e]nino que alteou para m[i]nino e c[e]bola para c[i]bola.

Como podemos observar, os metaplasmos ocorrem nas várias camadas sociais e precisam ser estudados e compreendidos principalmente pelos professores de língua portuguesa que têm a obrigação de estar preparados para se deparar com situações adversas em sala de aula na sua rotina de trabalho. Com a intenção de compreender um desses fenômenos especificamente (alteamento das vogais pretônicas) é que desenvolvemos a presente pesquisa.

2. As vogais portuguesas

No sistema ortográfico do português existe apenas cinco símbolos para representar as vogais. Porém, no que tange à oralidade, o que temos são sete vogais que

podem ainda dividir-se em vários alofones. Podemos então dizer que estudar as vogais e tentar prever seus comportamentos é mais intrincado do que pode parecer em primeiro momento. Com relação a este tema Câmara Jr. (2011, p. 39) afirma: “Em referência às vogais, a realidade da língua oral é bem mais complexa do que dá a entender o uso aparentemente simples e regular das cinco letras latinas”.

Ao discorrer sobre as vogais do português, Câmara Jr. (2011) as apresenta em um esquema triangular mostrando sete vogais em posição tônica que se restringem a cinco na posição átona. A classificação feita por esse autor fica da seguinte forma: em relação à altura da língua: vogais altas - /i/ e /u/-, baixa - /a/-, e médias, que se dividem em médias altas - /e/ e /o/ - e médias baixas - /ɛ/ e /ɔ/; Em relação à forma dos lábios: arredondadas - /u/, /o/, /ɔ/ -, e não arredondadas - /a/, /i/, /e/, /ɛ/-; Em relação ao posicionamento da língua: posteriores - /u/, /o/, /ɔ/-, anteriores - /i/, /e/, /ɛ/ - e centrais - /a/-.

Sobre o comportamento das vogais em posição pretônica Bisol (1981, 1988) apud Hosokawa e Silva (2011, p. 4), diz: “as vogais /e/ e /o/ assumem diferentes realizações na posição pretônica: ora como médias (/e/ e /o/), ora como altas (/i/ e /u/), e ora como vogal de timbre intermediário, que entre as duas se coloca.” Ainda com relação às vogais médias podemos dizer que as médias altas favorecem o alteamento das pretônicas e em contrapartida as baixas, tendem a favorecer o abaixamento¹⁸.

Por ser o alteamento das vogais pretônicas o objeto de estudo deste artigo, apresentaremos na seção seguinte discussões teóricas acerca da natureza desses fenômenos.

3. Alteamento e harmonização vocálica

A harmonização vocálica é um fenômeno fonético-fonológico que pode ser explicado como sendo o alçamento de uma vogal média, por influência da presença de vogal alta, tônica ou átona, em sílaba contígua. Este processo ocorre com mais frequência com as vogais médias em posição pretônica. Os exemplos mais comuns deste fenômeno são os casos de m[i]nino por m[e]nino e p[i]pino por p[e]pino. Cavaliere (2002), define a harmonização com uma “tendência de assimilação vocálica tradicional no português, em

¹⁸ Informação verbal fornecida pela professora M^a. Geisa Borges da Costa, em orientação para o desenvolvimento do presente trabalho.

que uma vogal média pretônica cede espaço à correspondente alta da mesma zona articulatória por influência da vogal tônica alta. ” Já Bisol (1981, p. 259), citada por Hosokawa e Silva (*idem*), diz que “A harmonização vocálica é um processo de assimilação regressiva, desencadeado pela vogal alta da sílaba imediatamente seguinte, independentemente de sua tonicidade, que pode atingir uma, algumas ou todas as vogais médias do contexto”. Dessa afirmação podemos depreender que Bisol acredita que a posição da vogal alta em relação à média é mais determinante para a ocorrência do alteamento do que a sua tonicidade.

Entretanto, podemos perceber que há casos em que mesmo com a ausência de vogal alta na sílaba tônica as pretônicas, em contextos específicos, também se elevam. Como exemplos desses processos podemos citar as palavras, b[o]neca, t[o]mate e c[o]légio que podem ou não alçar a vogal para b[u]neca, t[u]mate e c[u]légio. Nesses casos explica-se o alteamento por meio da influência que determinadas consoantes podem exercer sobre as vogais ou diz-se que o alteamento não tem uma causa aparente que de acordo com Grassi e Miranda (s./d.) são “aqueles casos em que a motivação não advém da vogal alta em sílaba adjacente e tampouco da posição de início de palavra”.

Explicitaremos melhor o alteamento por influência de consoante adjacente na seção em que fazemos a análise dos dados.

4. Metodologia

Os dados utilizados para a elaboração deste artigo foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, feitas com 16 informantes de área rural e urbana do município de Amargosa. Os informantes foram estratificados em dois grupos para cada aspecto: faixa etária -18 a 35 e acima de 65 -, sexo, procedência geográfica – zona rural e zona urbana -, e escolaridade – analfabetos ou que tenham cursado somente até o quinto ano e nível superior -. A descrição estratificada dos informantes está apresentada na tabela abaixo.

FAIXA ETÁRIA	SEXO	ESCOLARIDADE	PROCEDÊNCIA
De 18 a 35 (4)	Masculino (2)	Analfabeto (1)	Zona Urbana
		Superior (1)	
	Feminino (2)	Analfabeto (1)	
		Superior (1)	
Acima de 65 (4)	Masculino (2)	Analfabeto (1)	Zona Rural
		Superior (1)	
	Feminino (2)	Analfabeto (1)	
		Superior (1)	

Para constituir o grupo de palavras a partir das quais analisamos o fenômeno estudado, escolhemos as que possuíssem consoantes adjacentes à vogal pretônica de acordo com seu modo e ponto de articulação. As palavras são: tomate, cebola, pepino, menino, boneca, tesoura, colher, melhor, governo, coelho e colégio. A tabela abaixo mostra as palavras de acordo com a classificação do segmento consonantal subsequente e antecedente.

Consoante antecedente	Palavra	Consoante subsequente
Modo e ponto de articulação		Modo e ponto de articulação
Nasal bilabial	Menino	Nasal alveolar
	Melhor	Lateral palatal
Oclusiva bilabial	Boneca	Nasal alveolar
	Pepino	Oclusiva bilabial
Fricativa alveolar	Cebola	Oclusiva bilabial
Oclusiva alveolares	Tomate	Nasal bilabial
	Tesoura	Fricativa alveolar
Oclusivas velares	Colégio	Lateral alveolar
	Coelho	Lateral palatal
	Colher	Lateral palatal
	Governo	Fricativa labiodental

Com as gravações efetuadas e transcrições das palavras feitas, partimos para a análise quantitativa dos dados, com o objetivo de retirar os percentuais de ocorrência do

alteamento. Para isso criamos um arquivo contendo as palavras escolhidas e os dados relativos aos informantes. A partir destas informações fizemos um cálculo de média simples para a demonstração da frequência com a qual ocorreu o fenômeno entre os grupos selecionados. As variáveis que consideramos para a realização da análise dos dados se dividem em linguísticas e sociais.

5. Análise dos dados

As variáveis que escolhemos para tentar explicar o alteamento das pretônicas foram: linguísticas - contexto antecedente e subsequente das consoantes adjacentes a vogal pretônica (no que se refere ao modo e ponto de articulação), e sílaba tônica, e as sociais – faixa etária, escolaridade, localidade e sexo. A fundamentação teórica da análise baseia-se principalmente nos trabalhos de Leda Bisol, Dinah Callou, e Yonne Leite, citados no artigo de Antonieta Buriti de Souza Hosokawa e Priscila Souza da Silva, publicado nos anais do XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia.

5.1 Fatores linguísticos

Total geral de alteamentos entre as 178 ocorrências de palavras



Gráfico 1: Total geral de alteamentos.

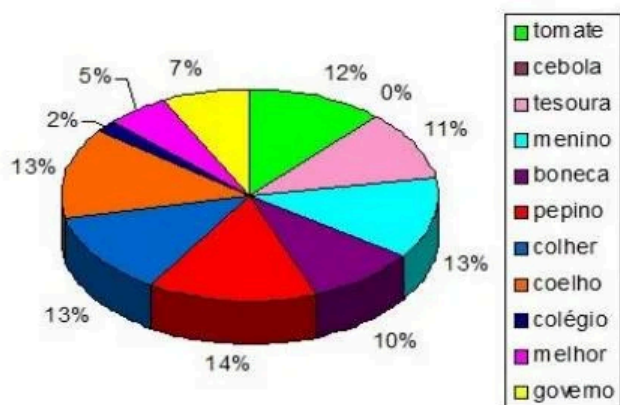


Gráfico 2: A palavra que teve maior frequência de pepino, seguida por colher e menino e a que apresentou menor frequência de alteamento foi colégio. Em cebola não houve alteamento.

Os gráficos acima mostram o total geral de alteamento, 54,9%, e o percentual de alteamento de cada palavra de acordo com a frequência com que foi alteada. Para fazer a análise, como mencionado anteriormente, os fatores linguísticos utilizados aqui foram: modo e ponto de articulação das consoantes adjacentes e sílaba tônica. As palavras escolhidas deveriam ter consoantes antecedentes à pretônica com os modos de articulação fricativo e oclusivo e as consoantes subsequentes com os modos de articulação nasal, oclusivo, fricativo e lateral. Os pontos de articulação escolhidos foram os seguintes: bilabial, velar, alveolar, dental e palatal, isto tanto para os contextos subsequentes quanto para os antecedentes. Passaremos agora a descrição desses fatores.

5.1.1 Sílaba tônica

Com relação às vogais da sílaba tônica, a análise nos mostrou que os três contextos que se mostraram mais favorecedores para a ocorrência do alteamento foram a presença da vogal alta [i] (81,2%), da baixa [a] (68,75%) e da média alta [ɛ] (62,5%). Foram os casos de harmonização, em menino e pepino, que apresentaram um índice mais alto de elevação das pretônicas. Uma das explicações possíveis para este índice elevado é que, provavelmente, estes alteamentos são causados tanto pela influência da vogal alta quanto pelas das consoantes – ‘p’ e ‘m’ - adjacentes das palavras. Abaixo apresentamos tabela contendo o percentual de alteamento para cada vogal na sílaba tônica.

Embora saibamos que na palavra cebola pode existir alteamento não encontramos nenhum caso disso entre nossas amostras. O que provavelmente ocorre com essa palavra é que apesar de possuir consoante subsequente que favorece o alteamento, ela está sofrendo maior influência da fricativa alveolar [s], que nesse contexto desfavorece o alteamento.

Vogais Tônicas	Ocorrência	Número de Alteamentos	% de Alteamento
[a]	16	11	68,75%
[e]	32	20	62,5%
[ɛ]	47	23	48,9%
[o]	29	09	31,03%
[ɔ]	14	05	35,71%
[u]	03	01	33,3%
[i]	32	26	81,25%

5.1.2 Contexto antecedente

A análise das consoantes antecedentes na sílaba pretônica indicou que elas desempenham papel significativo para a ocorrência do alteamento, tornando-se, portanto importante para explicar alguns casos deste fenômeno. Percebemos que a presença de algumas consoantes se mostrou extremamente favorável para que a elevação das vogais acontecesse. A presença da lateral palatal [ʎ], das oclusivas bilabiais [p] e [b]’, das fricativas labiodentais [f] e [v], da nasal bilabial [m]’ e da oclusiva velar [k], aparentemente, tem o efeito de provocar o alteamento das pretônicas (LEITE; MORAES; CALLOU, 2002 apud HOSOKAWA; SILVA, 2011).

A partir da análise das tabelas apresentadas abaixo, podemos depreender que o modo de articulação que mais favoreceu o alteamento foi o oclusivo, com 61,4% e o que o desfavoreceu foi o fricativo. Com respeito ao ponto de articulação o mais favorecedor, nesse caso, foi o bilabial, com 64% de percentual de alteamento.

Modo de Articulação	Ocorrência	Número de Alteamentos	% de Alteamento
Nasal	30	17	56,6%
Oclusivo	127	78	61,4%
Fricativo	16	0	0%

Ponto de Articulação	Ocorrência	Número de Alteamentos	% de Alteamento
Bilabial	62	40	64,5%
Alveolar	48	21	43,75%
Velar	63	34	53,96%

5.1.3 Contexto subsequente

As consoantes subsequentes mostraram-se igualmente importantes para nossa análise, uma vez que mesmo as palavras que não possuem no contexto antecedente as consoantes citadas no tópico anterior, tiveram uma frequência que consideramos significativa de elevação.

As palavras que apresentaram modo de articulação nasal foram as que mais sofreram alteamento, o percentual foi de 66,6%. O ponto de articulação menos favorecedor foi o palatal. Abaixo, as tabelas referentes a esses dados.

Modo de Articulação	Ocorrência	Número de Alteamentos	% de Alteamento
Nasal	48	32	66,6%
Oclusivo	32	14	43,75%
Fricativo	32	17	53,12%
Lateral	61	32	52,45%

Ponto de Articulação	Ocorrência	Número de Alteamentos	% de Alteamento
Palatal	46	30	65,2%
Alveolar	63	33	52,3%
Bilabial	48	25	52,08%
Labiodental	16	7	43,75%

5.2 Fatores sociais

Abordados os componentes linguísticos operantes no alteamento da vogal pretônica [o] > [u] e [e] > [i], e tendo analisado dados tais como b[u]neca no lugar de b/o/neca; assim como os do tipo m[i]ninu no lugar de m/e/nino. Objetivamos verificar os condicionamentos dessas variações, inclusive na perspectiva da possibilidade de interferência da vogal tônica, quando esta for alta.

Passamos a descrever as variações do ponto de vista social, visando analisar o fenômeno a partir da **procedência geográfica** (Localidade); **variações de Sexo** (masculino e feminino); **variação etária** (concernente à idade); e **escolaridade**.

5.2.1 Localidade

Numa sociedade supostamente culta, são estereotipadas, as variações linguísticas apresentadas pelas pessoas que moram na zona rural, e que falam “tumate” e não “tomate”. Essas variações associam-se ao contexto social em que o falante está inserido. Ou seja, não é por questões linguísticas e sim sociais. Em boa parte dos casos essas pessoas não têm acesso ou permanência à educação formal ou aos bens culturais da elite. Constatamos que mesmo crianças que têm acesso a educação formal, contrastam-se com uma realidade deveras diferente daquela experimentada no seu grupo de convívio, onde os seus amigos e familiares utilizam variações que não obedecem as regras da gramática normativa.

Ao analisarmos o fator variante referente à localidade do informante, constatamos que os da zona rural realizaram mais alteamento (60%), enquanto que os da zona urbana realizaram 40%.

5.2.2 Sexo

O fator variante sexo/gênero do informante nos mostrou que os indivíduos do sexo masculino realizaram mais alteamento (59%), enquanto que os informantes pertencentes ao sexo feminino realizaram 47,7% de alteamento. Mesmo com a proximidade de percentuais, os resultados só confirmam uma tendência clássica em estudos de sociolinguística variacionista, segundo a qual o homem é responsável pela pronúncia mais “solta” ou “desleixada”, sem se preocupar com a maneira de falar, já a mulher, que tende

a permanecer mais tempo na escola do que o homem se polícia mais em sua maneira de falar, por ser mais suscetível a obedecer aos bons modos que a sociedade prega.

Consoante Paiva (2004, p. 40), a maior consciência feminina ao status social das formas linguísticas pode ser atribuída também ao maior formalismo associado aos papéis femininos e ao fato de a posição da mulher estar menos assegurada do que a do homem. Tal formalismo, transferido para as situações de interação vivenciadas pela mulher, se traduz na necessidade de resguardar a face e de manifestar um comportamento que garanta sua aceitação social.

No entanto, em nível de frequência, os valores não mostraram uma grande discrepância, (55,8 % para os informantes do sexo masculino e 44,2% para os do sexo feminino), o que indica a inserção do fenômeno na fala de ambos os sexos naturalmente.

5.2.3 Faixa etária

Outro fator social se refere à faixa etária do informante que, sem dúvidas, pode nos dizer muito sobre o estágio em que o dialeto está em termos de alternância das vogais. “É a faixa etária que nos sinaliza uma provável mudança em tempo aparente” (Duarte; Paiva, 2003). Os percentuais que obtivemos nos mostraram que os informantes pertencentes à faixa etária a partir de 65 anos obtiveram um nível de alteamento de (57,9%), porém a faixa etária de 18 a 35 anos (42,1%). Estes dados mostram uma nítida queda em termos percentuais da realização de alteamento, sendo que os mais velhos realizam com maior frequência o alteamento da pretônica no município estudado.

5.3.4 Escolaridade

Outro fator extralinguístico observado como significativo para a ocorrência do fenômeno diz respeito a escolaridade dos informantes da cidade de Amargosa. Os resultados mostraram que a presença da vogal /i/ ou /u/ contígua à sílaba pretônica favorece a aplicação da regra, assim, a escolaridade também se mostrou favorecedora da aplicação da regra, pelo fato de que os que mais estudaram altearem menos do que aqueles que possuem menos anos de estudo ou não frequentaram a escola. Entretanto, observamos que alguns informantes, que tiveram acesso à educação, apresentaram variações semelhantes em ambas as localidades.

Os resultados obtidos nos mostram que 60% dos informantes com nível de escolaridade até 5º ano realizaram alteamento da vogal pretônica, por outro lado 40% dos informantes que tinham escolaridade de nível superior realizaram em menor frequência o alteamento.

Com base nos percentuais podemos concluir que quanto maior a escolaridade menor as possibilidades de realização do alteamento na fala de indivíduos com diferentes níveis de escolarização, o que pode significar que os indivíduos de nível superior têm um maior cuidado ao falar.

6. Considerações finais

Diante do exposto é possível afirmar que mesmo não sendo um fenômeno estigmatizado, o alteamento das vogais pretônicas ocorreu no Município de Amargosa em maior índice na localidade da zona rural e na fala de pessoas com baixa escolaridade, de gênero masculino e com faixa etária a partir de sessenta e cinco anos. A harmonização mostrou-se um fator condicionante considerável para a realização do alteamento, sendo que as palavras que tinham como contexto antecedente e/ou subsequente consoantes bilabiais e adjacentes “m” e “p” foram as mais suscetíveis. Em outros casos, o alteamento da pretônica se deu apesar de a vogal tônica ser média.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo. 2007, p. 42

BISOL, Leda. **Harmonização Vocálica: uma regra variável**. Tese de Doutorado em Linguística e filologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1982.

CAVALCANTE, Marcilene da S. N. **A língua que falamos: um estudo sobre as variantes fonéticas do português na fronteira Tabatinga (Brasil)** - Leticia (Colômbia). Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

CAVALIERE, R. S. **Aspectos fonológicos do português contemporâneo**. Cadernos da Academia Brasileira de Filologia, v. 1, n. 1. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/abf/volume1/numero1/03.htm>. Acesso em: 29 de agosto de 2013

DIAS, M. P.; CASSIQUE, O.; CRUZ, R. C. F. **O alteamento das vogais pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves (PA): uma abordagem variacionista.** *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; PAIVA, Maria da Conceição de. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; TELES, Iara Maria. **Gramática do brasileiro: uma nova forma de entender a nossa língua.** São Paulo: Globo, 2008.

GRASSI, Luísa Hernandes; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Dados da escrita inicial: alçamento e harmonia vocálica.** Anais do XVII CIC e X ENPOS. UFPEL, 2008.

HOSOKAWA, Antonieta B. de S.; SILVA, Priscila S. da. **Harmonização vocálica do /e/ e do /o/ no município de rio branco – Acre.** *Cadernos do CNLF*, v. 14, n. 4, pp. 2715- 2727.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Da zona urbana à rural/entre a tônica e a pré-tônica: o alteamento /o/ > [u] no português falado no município de Cametá/Ne paraense - uma abordagem variacionista.** Belém: Universidade Federal do Pará, 2005. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.* São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Ana Lúcia Costa S. Neri
Clélia Alves Oliveira
Isadora da Silva e Silva
Jucelma Brito dos Santos
Rosamaria Mascarenhas Guimarães

RESUMO

O presente artigo busca apresentar a relação entre educação do campo, escola e a Pedagogia da Alternância, destacando o trabalho como princípio educativo para um ensino que atenda as especificidades do povo camponês. A Pedagogia da Alternância, aqui, é compreendida como possibilidade, visto que, para que a escola atenda às demandas do campo, é preciso que essa encare o trabalho com um princípio educativo, de modo que os povos que precisam/realizam do quesito laboral não sejam impedidos de estudar, conhecer, transpor ideias e conhecimentos da escola para o trabalho, mas também do trabalho para a escola, enquanto espaço de aprendizagem embebido dos saberes oriundos das atividades diárias do povo camponês. Podemos dizer que a Educação do Campo se relaciona com a Pedagogia da Alternância, pois seus pilares se constituem pelas ideias de luta do povo do campo que através de movimentos se reúnem para concretizar suas ideias. Ideias de transformação social, de luta pelos direitos e de cidadania. A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância são exemplos de tal concretização.

Palavras-chave: escola, campo, trabalho, pedagogia da alternância.

ABSTRACT

This article seeks to present the relationship between rural education, school and the Pedagogy of Alternation, highlighting the work as an educational principle to education that meets the specifics of the peasant people. The Pedagogy of Alternation here is understood as a possibility, since, for the school to meet the demands of the field, it is necessary that face the job with an educational principle, so that people who need / not perform labor Question They are prevented from studying, knowing, transpose ideas and school knowledge to work, but also from work to school while learning space steeped in the knowledge arising from the daily activities of the peasant people. We can say that the field of education relates to the Pedagogy of Alternation, as its pillars are constituted by the struggle of ideas of the agricultural population that through movements come together to realize their ideas. Ideas for social change, fighting for the rights and citizenship. Education Field and the Pedagogy of Alternation are examples of such realization.

Keywords: school, field work, the alternation pedagogy.

Introdução

Para que possamos falar sobre a Educação do Campo, precisamos falar primeiramente sobre seus protagonistas, os camponeses. A Educação do Campo se constitui e se constitui pelas “mãos” dos sujeitos do campo. Mãos que lidam com a terra na plantação do alimento essencial para sobrevivência do ser humano.

O povo do campo, organizado em movimentos, em sindicatos, ONG's e outros, vem dando, ao longo da história, exemplo de luta. Luta por políticas públicas para Educação, pela reforma agrária, pelo direito a terra, pelo direito de usufruir dos direitos com cidadãos de direitos e compreendendo, assim, o seu lugar, o seu contexto social, cultural e político.

A Educação do Campo parte da luta para conquista da utopia de escolas que valoriza seus alunos, que vai além de ter essas escolas (que valoriza os sujeitos, formando-os para que conheçam a realidade global do país e dos seus direitos como cidadãos), mas é a luta pelo um direito legitimado, a Educação Pública e de qualidade. Os objetivos de luta do povo do campo organizados são amplos, envolvendo a luta pelos os direitos. Assim a Educação do Campo, como nos diz Caldart (2012):

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.

Por meio das lutas realizadas pelo povo do campo é que, desde 1930, vem se pensando em uma educação que seja realmente para os sujeitos do campo, várias conferências foram e está sendo feita para em discussão do tema. Foram estabelecidos por meio de tais conferências, várias denominações, e hoje, temos o termo Educação do Campo, que nos quer dizer que a Educação não é *no* ou *para* Campo, mas é *do* Campo. Garantindo assim por lei, escola pública e de qualidade nas comunidades do campo para atender seus moradores, e metodologias que dialoguem com as suas necessidades e especificidades.

Pensando nesse contexto, cabe destacar o conceito que se tem de escola. O termo escola deriva do latim *schola*. Ela é uma instituição ideal para o ensino de alunos contendo

direção e professores, onde são estabelecidas diversas instruções. Em que essas doutrinas são obrigatórias hoje na sociedade.

Sendo assim, existem escolas públicas e as privadas, nas quais é oferecida a educação para os indivíduos da sociedade. Essas escolas públicas são de responsabilidade do Estado, as quais devem assegurar toda a educação e as privadas são de responsabilidades de empresas. Neste sentido, todas elas são responsáveis por uma boa educação, fazendo com que esses alunos sejam conhecedores e que possam planejar seu futuro através de uma educação adequada.

Todas as escolas se dividem em níveis como a educação infantil o ensino fundamental, o ensino médio e para dar continuidade a uma formação existe as instituições para o ensino superior as faculdades ou universidades. A escola é um espaço onde são aplicados conhecimentos através de educadores, para as todas as pessoas de uma sociedade as quais estão dispostas a aprender e a valorizar seus conhecimentos, projetando assim uma qualidade de vida e trabalho melhor.

Porém, o conceito e o papel da escola mudaram ao longo dos tempos e pensar em escola no contexto campesino é um grande desafio, fruto das lutas desse mesmo povo, para que essa se constitua um espaço, como está previsto por lei, de todos. Ainda assim, ser de todos não basta. É preciso que a escola se reinvente para o campo que se reinventou. Escola que leve em conta, para além de discursos vazios sobre isso, toda a particularidade que emana do espaço do campo.

Sabendo disso, é preciso destacar que não se pode falar de campo sem pensar na força do povo desse espaço. Força dispensada diariamente, sol a sol, por uma dignidade, por vezes, conquistada através do trabalho. Mas o campo não é só trabalho. E é nisso onde está um paradoxo digno para se pensar o ensino no campo.

Para que a escola atenda às demandas do campo, é preciso que essa encare o trabalho com um princípio educativo, de modo que os povos que precisam/realizam do quesito laboral não sejam impedidos de estudar, conhecer, transpor ideias e conhecimentos da escola para o trabalho, mas também do trabalho para a escola, enquanto espaço de aprendizagem embebida dos saberes oriundos das atividades diárias do povo campesino.

Daí a importância de se ter no campo uma escola “específica”, que comungue princípios do trabalho (prática já tão comum para esse povo) com o direito de aprender pelo e para o trabalho dentro da escola, enquanto instituição formalizada de ensino.

Assim, precisamos pensar em algumas iniciativas como a da Pedagogia do Movimento, Socialista e, indispensavelmente, na Pedagogia da Alternância, como possibilidade para que os povos do campo consigam estudar, sem necessariamente deixarem de trabalhar. A seguir, discutiremos as características da mesma.

A Pedagogia da Alternância

Falar sobre a Pedagogia da Alternância é falar sobre inquietações de pessoas preocupadas com a educação e o desenvolvimento do campo. Inquietações essas que se concretizam nas escolas como as EFA (Escola Família Agrícola) e suas derivações, pois são nessas escolas que se aplica tal método pedagógico. Na França, o Padre Granereau (educador) preocupava-se com a falta de interesse dos seus alunos camponeses pelo ensino e o com o êxodo rural. Constatou que as escolas rurais não despertavam o interesse dos alunos, não atendiam as suas reais necessidades e não faziam correspondência com o seu contexto, por serem cópias dos modelos (tradicionalistas, teóricos) das escolas das cidades. Cópias essas que na maioria das vezes não tinham a mesma qualidade da versão original. Camponeses com maior poder aquisitivo viam as escolas das cidades como mais adequada para formar intelectualmente seus filhos, e para os desligarem da vida laboral do campo. Pensava-se que o trabalho desenvolvido no campo, o trabalho braçal, não tornava o sujeito intelectual, não contribuía na aquisição de conhecimentos.

O Padre, com a ajuda de alguns pais que se interessavam com o desenvolvimento rural e dos alunos, fundaram as primeiras *Maisons Familiales Rurales* (MFR) que implantou modelos de escolas com uma pedagogia que não se enquadrava mais com as escolas tradicionais, mas que se enquadra, ou melhor, que faz correspondência com os seus sujeitos (alunos e comunidade do campo) e seu cotidiano na lida. Essa proposta educacional se espalhou pelos países. No Brasil, em 1968, no Estado do Espírito Santo, implantou-se a EFA (Escola Família Agrícola) pelo Jesuíta Umberto Peitogrande. Hoje podemos encontrar variações da EFA em todo o país.

A Pedagogia da Alternância que rege esse modelo de educação criada pelo o pessoal do campo e para o campo tem como o objetivo formar e profissionalizar os alunos a partir da sua realidade. Para que os mesmos possam contribuir com a produção agrícola do seu entorno e das suas propriedades. Ajudando assim, na valorização e no desenvolvimento do campo, do povo do campo e de si. Segundo Vergutz:

[...] Pedagogia da Alternância pretende oportunizar tempo e espaço para a vivência e a convivência no ambiente escolar e no ambiente familiar e comunitário. Possibilitando trocas, buscas, inquietações, perturbações, soluções, interações, diferenciações e/ou associações com os saberes da família e os saberes da escola, possibilita que, haja tempo e espaço para experimentar de maneira mais observadora-pesquisadora o contexto sócio-profissional-familiar e o contexto escolar, bem como apontar propostas de temáticas e alternativas a serem trabalhadas na ação educativa.

A Pedagogia da Alternância parte da:

[...] proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação para jovens do meio rural centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sujeito que assim pode ser compreendido na perspectiva de “um produtor de singularidades” autônomo, mas também, dependente das condições culturais e sociais (VERGUTZ, 2012. P. 4).

Podemos dizer que a Educação do Campo se relaciona com a Pedagogia da Alternância, pois seus pilares se constituem pelas ideias de luta do povo do campo que através de movimentos se reúnem para concretizar suas ideias. Ideias de transformação social, de luta pelos direitos e de cidadania. A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância são exemplos de tal concretização.

A Pedagogia da Alternância tem uma grande importância devido à maneira que está organizada na rede escolar do campo, pois, através desse ensino e das práticas e atividades desenvolvidas nesse espaço, os alunos têm a possibilidade de adquirir conhecimentos e a ter experiências em sua formação profissional.

A pedagogia da alternância se caracteriza como um período intercalado, um tempo em sala de aula e o outro nas comunidades onde os alunos residem, assim evitando o aumento da evasão escolar nas zonas rurais, a participação familiar também é de suma importância para a permanência dos alunos nas escolas, fazendo com que os alunos percebam que no campo também se pode aprender e ensinar, aplicando os conhecimentos obtidos na escola na sua comunidade.

Por isso, além das disciplinas escolar básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente, e a formação integral nos meios profissionais, social, político e econômico. (Gimonet, 1999; Estevam, 2003; Silva; Begnomin, 2006).

Inicialmente deve-se conhecer a realidade do aluno para a partir daí criar metodologias eficazes e capazes, de fazer o aluno se interessar a permanecer na escola, aprendendo novas técnicas e a utilizarem de forma positiva e beneficiadora a comunidade como um todo. A pedagogia da alternância permite de forma satisfatória aos sujeitos que nela estão inseridos, façam a associação teoria - prática, observando a importância que há entre a escola e a comunidade.

[...] Pois, utiliza em seu processo de aprendizagem situações vividas pelos jovens, encontradas e observadas pelo seu meio, em vez da simples aplicação da prática, das aulas teóricas, como acontece nas escolas tradicionais. (Estevam, 2005, p.26).

Na Pedagogia da Alternância, os alunos são inseridos nas escolas por um período, tratando-se de uma formação nos períodos intercalados, sendo que essa formação é acompanhada pelos monitores. Além de que essa metodologia de ensino beneficia e dá oportunidades aos jovens e adultos do campo para a continuação de seus estudos, de modo que não deixem seus estudos para trabalhar ou vice-versa.

Nesse sentido, eles adquirem conquistas e metas através de sua própria realidade da vida. Nesta perspectiva o INEP revela que:

Assumindo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano. (INEP, 1981, p. 116).

Sendo assim os alunos têm sua realidade de vida considerada, já que os trabalhos desenvolvidos nos períodos escolares estimulam um “profissional” no âmbito familiar, no qual esses jovens irão depositar seu trabalho adquirido no espaço escolar em sua propriedade rural, unindo sua realidade de vida com o conhecimento escolar. Essa proposta da educação busca a melhoria e condições dos indivíduos do campo, tentando

resolver os problemas dessa realidade, sendo que busca uma transformação na realidade dessas comunidades rurais.

As experiências vividas no momento geram conhecimentos através desse método de ensino e cada experiência nova desse jovem é uma forma de aprendizagem. O INEP nos diz:

Assim, a pedagogia da Alternância passa a ser entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural. (INEP, 1981, p. 120).

Nesta visão vale ressaltar que nos períodos que os jovens adquirem o ensino são de duas semanas a dois meses. Nesse caso, dependendo do curso, os alunos ficam em processo de internato. Após esse período os alunos retornam às suas casas para colocarem em prática os conhecimentos que adquiriram na escola.

Nesse sentido a Pedagogia da Alternância tem uma formação qualificada e próspera para um trabalho produtivo desses jovens do campo. Para que aconteça esse bom resultado, a Pedagogia da Alternância determina que a formação dos professores, dessa modalidade, seja, de modo geral, agrônomos ou técnicos agrícolas. Esses movimentos trazem uma nova educação para esses jovens do campo, além de experiências coletivas.

A Pedagogia da Alternância é muito importante e fundamental uma boa formação para o povo do campo que necessitam trabalhar e também estudar, pois possibilita que os mesmos possam imergir nas duas opções.

Pedagogia da Alternância no Brasil

A Pedagogia da Alternância é um projeto para a população do campo em que passam um período de convívio na sala de aula e outro no campo, permitindo que os assuntos ensinados nesse projeto sejam conectados ao meio de vida dos alunos, sendo que umas expectativas e possibilidades para designar uma educação onde possa desempenhar

o valor cultivo da terra, tornando esses jovens a agricultores de suas próprias terras, ajudando assim sua família.

Essa Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969 através de uma missão Jesuíta no Espírito Santo por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), e logo de se espalhou por 20 estados, vem se adaptando de diversas formas pelos movimentos comunitários, que lutam por terras e trabalho, apoiando e concretizando experiências adquiridas por essas pessoas o qual faz parte desse movimento de pedagogia e esse método de educação e conhecimentos. “O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente do que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico” (PESSOTTI, 1978).

Devido ao êxodo rural, a Pedagogia da Alternância surgiu para diminuir este impasse, sem contar com a diminuição da evasão escolar, pois esta Metodologia de Organização do ensino intercala um período de convívio em sala de aula com outro no campo. Portanto, esta pedagogia vem ajudando a enfrentar todas as dificuldades que a educação do campo traz ajudando a formar cidadãos com conhecimento intelectual sem prejudicar seu trabalho manual no campo, pois o ensino traz também disciplinas da agropecuária que, portanto, o indivíduo acaba aperfeiçoando suas habilidades no cotidiano do campo.

Os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do médio, além de outras voltadas à agropecuária e, quando retornam para casa, devem desenvolver projetos aplicados às técnicas que apresentam em hortas, pomares e criações. Esses diversos alunos analisam suas realidades através das atividades trabalhadas em períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio sócio-profissional e no meio familiar.

A vida no campo também ensina. Esse é o preceito básico da Pedagogia da Alternância, proposta usada em áreas rurais para mesclar períodos em regime de intervalo na escola com outros em casa. Por 30 anos, a receita foi aplicada no Brasil por associações comunitárias sem o reconhecimento oficial. Agora, o Ministério da Educação (MEC), não apenas aceitou a Alternância como também quer vê-la ainda mais disseminada. As primeiras escolas a surgir no Brasil foram a Escola Família Rurais de Alfredo Chaves,

Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta.

No início a Pedagogia da Alternância trouxe um receio aos moradores do campo, pois é fácil participar de um projeto educacional tradicional e convencional que é posto pela sociedade no espaço urbano, mas uma nova metodologia de ensino proposta, trás um receio e o medo da mudança. Contudo a sociedade foi percebendo que a Pedagogia da Alternância é de tamanha importância, pois forma indivíduos que visam à coletividade e sua formação integral, é o estudo que parte da realidade e trata especificamente das necessidades do povo do campo, onde as experiências ficam sempre presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta por uma escola do campo que atenda às particularidades desse meio não deve cessar. Iniciativas, pautadas na Pedagogia da Alternância, ou nas ideias socialistas, na pedagogia do movimento ou em quaisquer outras, que venham a potencializar o trabalho e possibilitar o estudo digno e significativo para o povo do campo, devem sim ser conhecidas e melhor estudadas para que se efetive o “uso” dessas nesse espaço.

Após tantos anos de luta por direitos iguais, principalmente na escola, e por uma escola “real”, a Pedagogia da Alternância deve ser entendida como uma alavanca para outras e maiores iniciativas de se pensar o futuro do povo de campo que não precisa sair do campo para estudar, ou deixar de estudar para estar no campo.

A ideia de campo como um espaço “atrasado”, ruim, que precisa ser deixado, aos poucos vem perdendo a força e os sujeitos desse lugar precisam continuar a protagonizar suas lutas, buscando mecanismos que os permitam apresentar o real valor de sua história. Agora, outra história.

REFERÊNCIAS:

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

FÁVERO, Osmar e OLIVEIRA, Rosa dos Anjos. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981. Disponível em:

<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/REVISTECA/revista%20em%20aberto%20n%C2%BA%2077.pdf>

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: UM DIÁLOGO ENTRE OS PRINCÍPIOS, AS METODOLOGIAS E AS DEMANDAS ATUAIS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Ma. Carolina Gusmão Magalhães¹⁹

RESUMO

Neste artigo, foram traçados aspectos históricos e conceituais, bem como, princípios e metodologias relevantes abarcados pela educação alimentar e nutricional e, com base neles, apresentados direcionamentos teóricos para apoio às intervenções em alimentação e nutrição. Desafios e limitações encontrados no campo da Educação Alimentar e Nutricional na promoção de abordagens e práticas educativas também foram expostos. Realizou-se revisão bibliográfica crítica mediante seleção direcionada de referências, com o propósito de apresentar conceitos, princípios e metodologias que compõem o panorama atual da educação alimentar nutricional, sem a pretensão de esgotamento do tema. Evidenciou-se os avanços conquistados, sobretudo, na publicação do Marco de Referência em EAN para políticas públicas, publicado em 2012. Dentre os desafios do campo, destaca-se a fragilidade da formação acadêmica em decorrência de matrizes curriculares dos cursos superiores que não privilegiem o debruçamento em torno das ciências humanas e sociais; a distância entre as formulações das políticas públicas e as práticas locais; a incoerência entre discurso de tais políticas e a prática educativa encontrada na realidade; a ausência da sistematização e reflexão em torno das práticas educativas em EAN; e a ausência de uma base teórico-metodológica consolidada que respalde as ações do nutricionista no contexto.

Palavra-chave: Educação Alimentar e Nutricional; princípios; práticas educativas.

ABSTRACT

In this article, we were historical and conceptual aspects outlined, as well as relevant principles and methodologies embraced by food and nutrition education and, based on them, presented theoretical directions to support interventions in food and nutrition. Challenges and limitations encountered in the field of Food and Nutrition Education to promote educational approaches and practices were also exposed. Held bibliographic critical review by targeted selection of references, in order to present concepts, principles and methodologies that make up the current situation of nutritional food education,

¹⁹ Mestra em Desenvolvimento e Gestão Social UFBA, Especialista em Metodologia do Ensino Superior | UNEB e Bacharel em Nutrição | UNEB, pesquisadora do Grupo de Pesquisa GUETO | CFP | UFRB, email: brisacapoeira@msn.com;

without the issue of exhaustion of pretense. Showed up the advances made, especially in the publication of EAN in Reference Framework for public policies, published in 2012. Among the challenges of the field, there is the fragility of academic formation as a result of curriculum matrices of higher education that does not favor the debruçamento around the humanities and social sciences; the distance between the formulation of public policies and local practices; the inconsistency between the discourse of such policies and educational practice found in reality; the lack of systematization and reflection on educational practices EAN; and the absence of an established theoretical and methodological base that supports the nutritionist's actions in context.

Keyword: Food and Nutrition Education; principles; educational practices.

Introdução

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) constitui um processo por meio do qual se obtém mudanças de conhecimentos da nutrição, atitudes com relação a alimentação e práticas alimentares conducentes à saúde, visando a melhoria da saúde pela promoção de hábitos adequados, eliminação de práticas dietéticas insatisfatórias, introdução de melhores práticas de higiene e uso mais eficiente de recursos alimentares (BOOG, 1984).

Sendo assim, a EAN tem se configurado, há alguns anos, em um campo de conhecimento da Nutrição diretamente envolvido nas perspectivas de mudança dos atuais quadros de desigualdade e exclusão social. Este reconhecimento tem se dado tanto através de documentos oficiais, políticas públicas que a evidenciam no contexto da promoção da saúde e da alimentação saudável, através de leis, marcos de referência, manuais quanto por diferentes pesquisadores e seus estudos científicos, que acentuam sua crescente importância enquanto mecanismo de ação em Saúde Pública.

Este interesse, obviamente, pode ser associado, por sua vez, a um crescente interesse dos ideais projetados pelo modelo econômico em acelerar o acúmulo de capital, investindo inicialmente na melhoria da capacidade produtiva da mão-de-obra através dos programas de Alimentação do Trabalhador, bem como, na diminuição dos gastos governamentais com saúde através dos programas que visam melhorar o acesso e a qualidade do alimento e nutrição.

Desta forma, os avanços alcançados no campo das *políticas públicas de Alimentação e Nutrição* no Brasil nos últimos anos, apontam para uma necessidade crescente de que as ações educativas projetadas para a ambiência local sejam

influenciadas por uma abordagem teórico-metodológica que promovam uma educação transformadora, dialógica e “problematizadora” e que ultrapasse a perspectiva instrucional e instrumental, característica do modelo biomédico vigente. Porém estas ações nem sempre tem dialogado com as premissas idealizadas em tais políticas públicas.

Por outro lado, o profissional nutricionista formado a partir dos *cursos superiores de Nutrição* nem sempre encontram em seu arcabouço curricular, ampla formação que dialogue suficientemente com as Ciências Humanas e Sociais e que lhe deem embasamento teórico-metodológico na estruturação de tais práticas educativas preconizadas nas políticas públicas nacionais.

Destarte, Santos (2005) sinaliza para o *hiato* que se consolidou entre as formulações das políticas públicas e as ações educativas desenvolvidas em âmbito local, bem como, entre o que se tem enquanto discurso e prática dentro da Educação Alimentar Nutricional no país, o que nos convida a pensar sobre estratégias de ações que equilibrem tal práxis pedagógica no campo da ação local.

Recentemente, o governo federal lançou através do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Marco de Referência da EAN para as políticas públicas, o que segundo Santos (2013), no estudo intitulado “Avanços e desdobramentos do Marco de Referência em EAN para as políticas públicas”, passa a figurar como uma “bússola” no campo da EAN indicando seus princípios e diretrizes.

O desejo é que se possa construir pontes entre tais formulações e o cenário de prática em EAN, repleto de obstáculos burocráticos e de formação, que estagnam tais práticas em uma abordagem estritamente instrumental e instrucional, levando os indivíduos assistidos a estabelecerem uma relação distanciada com o profissional da saúde, bem como, com o conhecimento “libertador”.

Breve histórico da EAN

No Brasil, o interesse pela Educação Alimentar e Nutricional nasce na *década de 40* vista como alavanca para determinar mudanças nas condições de alimentação da população trabalhadora, conforme cita Castro & Peliano (1985), em seu artigo intitulado “Novos alimentos, velhos hábitos e o espaço para as ações educativas”, período em que gozou de *status privilegiado* e firmava-se como um princípio nos programas governamentais de proteção ao trabalhador.

Nas décadas de 50 e 60, a EAN foi marcada por *interesses econômicos* ligados a alguns produtos, como soja e feijão. Por ser a soja um produto de exportação, muitas campanhas foram desenvolvidas com o objetivo de incentivar sua introdução na alimentação do brasileiro, ignorando a preferência nacional pelo feijão. Vemos ainda neste período uma educação nutricional voltada para incentivar o consumo dos produtos adquiridos pelo convênio *MEC/USAID*, agência norte-americana que estabeleceu programa de ajuda externa em virtude de seus excedentes agrícolas.

Durante as décadas de 60 e 70, após a instauração do *regime militar*, o *pensamento técnico-científico* marca as políticas de alimentação substituindo o paradigma social pelo técnico. Segundo Boog (1997), em seu artigo intitulado “Educação Nutricional: Passado, Presente e Futuro”, ainda neste período, trabalhos realizados por economistas apontam para a substituição do binômio alimentação-educação para *alimentação-renda* como premissas para a mudança dos problemas alimentares no Brasil, lançando ao “*exílio*” as discussões e programas de educação alimentar. Nas duas décadas seguintes a EAN ficou distante dos programas de Saúde Pública, estando presente somente na prática profissional dos nutricionistas.

A partir da década de 90 até os dias atuais temos visto a EAN figurando nas inúmeras discussões acadêmicas da área, bem como crescente importância sendo dada a mesma dentro das políticas públicas nacionais, tais como: Política Nacional de Alimentação e Nutrição – PNAN; a Política Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; dentre outras.

Um significativo avanço foi a publicação do Marco de Referência da EAN para as políticas públicas (BRASIL, 2012) que buscou orientar através de conceitos, princípios e diretrizes a EAN, projetando reflexões, avanços e desdobramentos no que tange aos aspectos culturais da alimentação e no âmbito da universidade, no seu clássico tripé de pesquisa, ensino e extensão.

Para Santos (2013), este foi um importante passo para as políticas públicas no Brasil, no momento em que se reconhece a importância da EAN como estratégia para a promoção da alimentação saudável dentro do contexto do Direito Humano à Alimentação Adequada - DHAA e da garantia da Segurança alimentar e Nutricional- SAN.

Princípios da Educação Alimentar e Nutricional

A partir deste Marco referencial, lançado em parceria dos Ministérios da Educação, Saúde e Desenvolvimento Social e de Combate à Fome, o campo da Educação Alimentar e Nutricional ganha uma espécie de bússola, conforme Santos (2013) em estudo sobre os avanços e desdobramento do Marco de Referência da EAN. Este instrumento de orientação traz em seu bojo a sistematização de princípios, metodologias e diretrizes para a EAN, que poderá servir como *documento vivo* para o campo, conforme cita Santos (2013).

Abordamos a seguir os princípios envolvidos na Educação Alimentar e Nutricional, sistematizamos no bojo do Marco de referência da EAN:

1. Sustentabilidade social, ambiental e econômica

Sustentabilidade neste sentido não se limita à dimensão ambiental, mas estende-se às relações humanas, sociais e econômicas estabelecidas em todas as etapas do sistema alimentar. Desde o a escolha do alimento a ser cultivado, a escolha de sementes, preparo do solo, semeadura, irrigação, cuidados, colheita, acondicionamento, beneficiamento, distribuição, dentre outras são etapas onde o homem deverá lançar o olhar sensível ao estabelecimento de relações duradouras, humanizadas e sustentáveis.

2. Abordagem do sistema alimentar, na sua integralidade

As ações educativas em Alimentação e Nutrição necessitam propor temas e estratégias vinculados a todas as etapas do sistema alimentar (do acesso à terra e água à destinação de resíduos), de forma a contribuir para que os indivíduos e grupos façam escolhas conscientes.

3. Valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas

É preciso considerar a legitimidade dos saberes oriundos da cultura, religião e ciência, incorporados e difundidos em todo o nosso continente como forma de respeitar e

valorizar as diferentes expressões da identidade e da cultura alimentar de nossa população, e, ainda, como estratégia de apropriação e atuação frente a essas realidades.

4. A comida e o alimento como referências, valorizando a culinária enquanto prática emancipatória.

“Pelo fato de sermos onívoros, a incorporação da comida é sempre um ato com significados, fundamental ao senso de identidade” (FISCHLER, 1999), logo é preciso reconhecer o ato alimentar enquanto um ritual recheado de símbolos e dimensões, legitimando a identidade dos comensais e seus grupos. Quando as ações educativas em Alimentação e Nutrição abordam estas múltiplas dimensões conseguem se aproximar da realidade das pessoas, estabelecendo vínculos necessários entre o processo pedagógico e as diferentes realidades e necessidades locais e familiares.

Da mesma maneira, reconhecemos que a ciência do preparo do próprio alimento gera, gradativamente, independência e autonomia que permite ao indivíduo a prática das informações técnicas e a ampliação do conjunto de possibilidades dos mesmos.

5. A Promoção do autocuidado e da autonomia

As ações programadas para a EAN devem ter como foco o autocuidado e a autonomia. O autocuidado se estabelece em ações voluntárias e intencionais, que promovem a tomada de decisões (autonomia), e que objetiva contribuir de forma específica para a integridade estrutural, o funcionamento e o desenvolvimento humano, estabelecendo o indivíduo enquanto agentes produtores sociais de sua saúde.

Desvincula o indivíduo da dependência estabelecida e proposta, historicamente, pelo modelo biomédico, onde a pessoa só pode tomar decisões emitidas pelo profissional de saúde. A instauração deste processo de autocuidado gera autonomia como efeito imediato e estabelece uma rede de conhecimentos, que serão repassados de geração em geração, e que trarão como consequências, a longo prazo, a ampliação dos quadros de saúde para a sociedade.

6. A Educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos

As abordagens educativas e pedagógicas incorporadas pela EAN precisam figurar como ações contínuas e dar preferência aos processos ativos que se valham dos conhecimentos e práticas populares, que emergem dos cotidianos dos indivíduos e coletividades e integrem teoria e a prática, movimento sem o qual não poderíamos edificar aprendizado pleno e autônomo, baseado na máxima ação-reflexão-ação, em busca de soluções e práticas alternativas para a efetividade do bem-estar social.

7. A diversidade nos cenários de prática

As ações e estratégias desenvolvidas devem ser adequadas aos cenários de prática onde a EAN se desenrola afim de construir sinergia entre agentes e educandos, corroborando com o alcance dos objetivos da Educação Alimentar e Nutricional. Ignorar tais cenários e suas particularidades é apostar em caminhos metodológicos menos sinérgicos e com menor probabilidade de alcance de suas metas traçadas.

8. Intersetorialidade

Na Intersetorialidade as ações em EAN ganham capilaridade, pois, articulam distintos departamentos governamentais convergindo e corresponsabilizando esforços para a garantia da alimentação saudável e adequada, princípio estabelecido pelo Direito Humano à Alimentação Adequada - DHAA. Estes esforços são lançados por cada setor a fim de consolidarem ações mais efetiva e eficaz, através da capacidade de análise e transformação de seu *modus operandi* na busca de interrelação setorial otimizada.

9. Planejamento, avaliação e monitoramento das ações

Planejamento participativo, com pessoas legitimamente inseridas no processo decisório, bem como avaliação e monitoramento para projeção de novas prospecções para a área.

O referido planejamento terá seus resultados otimizados quanto mais estimularem e efetivarem a participação e legitimação de seus integrantes. A partir da efetivação deste planejamento, edificado pelo coletivo, ações deverão ser monitoradas a fim de serem revisadas e reestruturadas, e novamente acionadas e avaliadas numa cadeia cíclica.

Estes princípios, consolidados no Marco de Referência para as políticas públicas em EAN (BRASIL,2012), estruturam ações metodológicas mais abrangentes e condizentes com o pensamento atual direcionado para perspectivas educacionais em saúde que visem uma abordagem mais transformadora, crítica, criativa, solidária e interdisciplinar.

Metodologias na Educação Alimentar e Nutricional

As metodologias mais encontradas nas abordagens da Educação Alimentar e Nutricional são as oriundas da pedagogia tradicional, freireana e construtivista. A seguir abordaremos sobre cada uma dessas abordagens metodológicas que tem influenciado a Educação Alimentar Nutricional.

Pedagogia Tradicional x Pedagogia Transformadora

As estratégias de ação educativa utilizadas no campo da EAN vêm se alterando ao passar dos anos, partindo da perspectiva de educação nos moldes tradicionais, de caráter instrumental e instrucional, característicos do modelo biomédico, até concebê-la enquanto prática transformadora, dialógica e emancipatória, sob influência da pedagogia freireana, tendo o educando como foco de todas ações. Porém, conforme cita Santos (2012) percebemos que tal mudança ainda se dá no campo das formulações das políticas públicas, configurando-se num hiato entre o que é preconizado em tais formulações e a prática educativa realizada em ambiência local.

Segundo Boog & Motta (1985), a metodologia da EAN visa a mudança do comportamento alimentar dos indivíduos. Para além, pensamos ser necessário a conscientização diante dos princípios envolvidos no ato de alimentar-se, bem como, na escolha do alimento.

Antes apresentaremos a definição da *educação alimentar e nutricional crítica*:

“ (...) um conjunto de estratégias sistematizadas para *impulsionar a cultura e a valorização da alimentação*, concebidas no reconhecimento da necessidade de *respeitar, mas também modificar*, crenças, valores, atitudes, representações, práticas e relações sociais que se estabelecem em torno da alimentação, visando ao acesso econômico e social a uma alimentação quantitativa e qualitativamente adequada, que atenda aos objetivos de saúde, prazer e convívio social. (BOOG, 2004)

Esta perspectiva teórica é influenciada por alguns conceitos, dos quais dentre eles encontramos a educação em saúde, o aconselhamento dietético, a psicologia grupal, a antropologia da alimentação e a segurança alimentar e nutricional, que por sua vez são submetidos a um cotidiano de práticas educativas reflexivas que revisam tais conceitos, mantendo-os ou alterando-os a partir das necessidades do coletivo.

As políticas públicas atuais na área de Alimentação e Nutrição, formuladas pelos Ministérios da Saúde (MS), Educação (MEC) e Desenvolvimento Social (MDS), tem discutido amplamente sobre as bases teórico-metodológicas que regem a EAN. Tais formulações tem preconizado que essas abordagens sejam influenciadas pela *perspectiva pedagógica freireana da problematização*, consolidando uma *EAN transformadora e dialógica*, que considere os sujeitos como partícipes do processo, promovendo a autonomia destes indivíduos, baseadas na *transdisciplinaridade e interdisciplinaridade*, respeitando as culturas e seus saberes populares, valorizando a história e a diversidade regional.

As referidas práticas educativas, situadas na ambiência da saúde pública local, ainda são hegemonicamente estruturadas enquanto *ações conservadoras, situadas no modelo biomédico tradicional*, voltadas para a prevenção de doenças e não à promoção da saúde, que apenas reproduzem protocolos de abordagem ao paciente, onde imperam as prescrições e determinações do profissional de saúde aos sujeitos, desconsiderando-os enquanto indivíduos dotados de saber, hábitos, crenças, valores que podem corroborar na construção de estratégias educativas mais eficientes.

Este tipo de abordagem vem sendo amplamente criticada pela nova perspectiva de Educação em Saúde, que procura efetivar a participação popular nos processos educativos em saúde, garantindo o diálogo, o respeito aos saberes popular e a autonomia enquanto estruturador das estratégias educativas.

Contudo, os modelos de intervenção educativa em EAN ainda estão muito aquém de se tornarem um modelo problematizador, e ainda figuram como hegemônicas as técnicas tradicionais como palestras e cursos (com métodos expositivos). Existem ainda técnicas como as dramatizações, vídeos, aconselhamento dietético, oficinas culinárias e hortas escolares, que dão conta de materializar o princípio defendido no Marco de Referência para políticas públicas em EAN que estabelecem abordagens educativas e pedagógicas baseadas em processos ativos.

Conclusões

A partir das considerações levantadas em torno da EAN e consonantes com autores e discussões atuais (SANTOS, 2011) consideramos que existem algumas limitações e desafios quando tratamos de abordagens educativas e pedagógicas no campo da Educação Alimentar e Nutricional.

Estas lacunas se dão por exemplo diante de dois vieses. Primeiramente, pela grande lacuna existente entre as formulações de políticas públicas, atualmente bem consoantes com os pensamentos mais progressistas diante da discussão de metodologias e princípios constitutivos de tais ações, em contraposição as ações educativas efetivamente operacionalizadas em ambiência local, muitas vezes distintas de tais princípios e metodologias preconizadas pelas referidas políticas públicas (SANTOS, 2011). Isso demonstra o quão distante estão, ainda, as discussões baseadas na realidade de cada cenário de pratica encontrados no vasto território brasileiro que efetivem mudanças por conhecerem e proporem alternativas operacionalizáveis.

Em seguida discutir a grande distância encontrada entre o que se diz e o que se faz dentro das ações em EAN. Como dizia Freire (1987) “ É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” e essa fala nos faz lembrar outra grande contradição e desafio frente as ações executadas no fazer Educação Alimentar e Nutricional que preconiza um discurso, transformador, crítico, autônomo e libertador, mas opera um prática extremamente limitadora, acrítica, criando dependência dos ditos donos do conhecimento em saúde e que demandam as instruções para a cura e o cuidado em saúde.

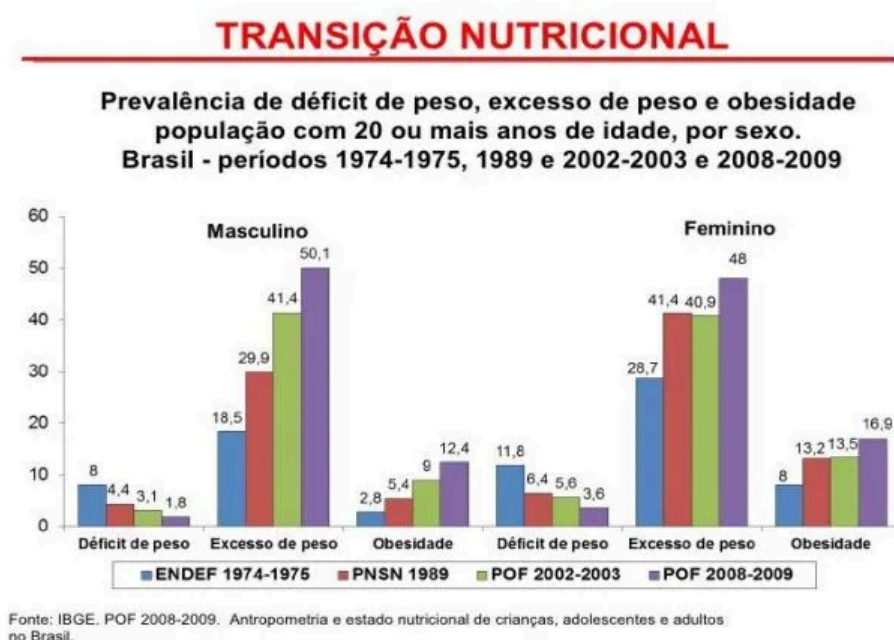
Outro grande ponto a ser pensado e transformado é o pouco aprofundamento nas abordagens teórico-metodológicas, que fundamentam e servem de princípio na construção das práticas educativas geradoras de indivíduos autônomos, críticos e criativos no autocuidado e alimentação saudável. Estas abordagens estruturam as ações implementadas por isso pesquisa-las, discuti-las, critica-las, supera-las e efetiva-las é o caminho seguro para uma prática educativa condizente com o que se preconizada na educação alimentar e nutricional crítica.

Encontramos ainda pouca sistematização das experiências, positivas ou não, e posterior reflexão em torno das atuais práticas educativas em EAN, que posam projetar um novo campo de práticas para este cenário que resvalam na preparação de indivíduos conscientes, autônomos, multiplicadores. Essa sistematização poderia, a longo prazo por

exemplo, determinar um conjunto de práticas que auxiliem na superação de nossos quadros de saúde atual, frente as patologias nutricionalemnte consolidadas, Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT's) e outros, que afligem a população mundial (Figura 1).

É sabido, que tais metas destoam das políticas econômicas mundiais que privilegiam o lucro, a acriticidade e a ignorância, perfis encontrados em indivíduos fruto do modelo biomédico, em detrimento da autonomia e da saúde, provocando quadros de sobrepeso e obesidade, além das síndromes metabólicas, fenômeno da contemporaneidade (Figura 1).

Figura 1. Transição nutricional no Brasil



E, por fim, estabelecer a crítica a *formação acadêmica deficiente dos nutricionistas* do ponto de vista didático-pedagógico, não tendo aproximação dialógica com os campos das ciências humanas e sociais e, ainda, a pouca valorização do estudo teórico em relação a prática nos cursos de formação superior em Nutrição.

Sendo lançasse para uma análise do futuro *fazer EAN*, a necessidade de revermos a matriz curricular dos cursos superiores de Nutrição e sua valorização das disciplinas das ciências sociais e humanas que deem ao profissional egresso o direito a compreensão e apropriação em torno deste *fazer*, empoderando-o em torno do educar em nutrição.

Referências

BOOG, Maria Cristina Faber. **Educação nutricional: passado, presente, futuro.** Revista de Nutrição. PUCCAMP, Campinas, v.10, n.1, p. 5-19, 1997.

_____. **Contribuições da educação nutricional à construção da segurança alimentar.** Saúde Rev. 6 (13):17-23. 2004.

BOOG, Maria Cristina Faber. & MOTTA D.G. **Educação Nutricional.** 3ª ed. São Paulo: Ibrasa; 1985.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas.** – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

CASTRO, Cláudio de Moura & PELIANO, Anna Medeiros. Novos alimentos, velhos hábitos e o espaço para ações educativas. In: CASTRO, C.M. & COIMBRA, M. org. **O problema alimentar no Brasil.** São Paulo, Ed. UNICAMP Almed, p. 195-213. 1985.

FISCHLER, Claude. **L'homnivore.** Paris: Poche Odile Jacob, 1999

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SANTOS, Lígia Amparo Silva. **O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão.** Ciência & Saúde Coletiva, 17 (2): 453-462, 2012.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS: UM OLHAR A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Heleny Andrade Nunes²⁰
Caliane Costa dos Santos da Conceição²
Danila dos Santos Santana³

RESUMO

O presente artigo traz a análise do Projeto Político Pedagógico-PPP de uma escola do campo, multisseriada, de um dos municípios do Recôncavo da Bahia. Esta experiência faz parte das atividades desenvolvidas no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, da linha: Organização do Trabalho Pedagógico nas Classes Multisseriadas. Utilizamos como técnica de pesquisa e suporte metodológico a análise documental. Compreendendo que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que exprime a autonomia da escola, porém é preciso que ele seja um documento vivo e não apenas um documento burocrático para cumprir as exigências do sistema educacional. Acredita-se que o Projeto Político Pedagógico se constitui num importante instrumento capaz de promover propostas que consigam romper com a negação de direitos que foram apregoados pela lógica dos grandes latifundiários às escolas do campo. Negligenciar a forma de organização, multisseriada, de uma escola significa continuar reproduzindo neste contexto, uma cultura urbano-industrial seriada que contribui para a fragmentação do conhecimento, precarização da multissérie e possivelmente a tradição do fracasso escolar. Nesse sentido, é de suma importância que o PPP das escolas do campo dialogue com a cultura camponesa e com os modos de produção da vida que se configura nesse contexto, a fim de que possa contribuir na construção das identidades locais dos sujeitos, ajudando-os a compreender crítica e politicamente o mundo que os cerca. A materialização dos pressupostos legais é a garantia de sua efetivação.

Palavras-chave: Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico, Classes Multisseriadas.

²⁰ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB, CFP- Centro de Formação de Professores), graduada em Normal Superior pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), Pós- Graduada em Educação e Interdisciplinaridade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Professora Supervisora PIBID - Bolsista.

² Graduanda do 6º semestre do Curso de Pedagogia.

³ Graduanda do 5º semestre de Pedagogia.

ABSTRACT

This article presents the analysis of the Pedagogical-Political Project PPP a field school, multiseriate, one of the municipalities of Bahia Reconcavo. This experience is part of the activities developed in the Fellowship Program Introduction to Docência- PIBID, the Line: Pedagogical Work Organization in Multiseriated Classes. We use as a research technical and methodological support for document analysis. Understanding the Political Pedagogical Project is an instrument that expresses the school autonomy, but he must be a living document and not just a bureaucratic document to meet the requirements of the educational system. It is believed that the Pedagogical Political Project constitutes an important tool capable of promoting proposals that they can break the denial of rights that have been touted by the logic of the big landowners schools field. Neglecting the form of organization, multiseriate, a school means continue playing this context, a serial urban-industrial culture that contributes to the fragmentation of knowledge, precariousness of multigrade and possibly the tradition of school failure. Therefore, it is critical that the PPP of field schools dialogue peasant culture and the life modes of production which is configured in this context, so that it can contribute to the construction of local identities of the subjects, helping them understand critical and politically the world around them. The materialization of the legal requirements is to guarantee its effectiveness.

Keywords: Rural Education , Pedagogical Political Project, Multiseriated classes.

Introdução

O presente artigo apresenta a análise do Projeto Político Pedagógico – PPP de uma escola do campo multisseriada de um município do Recôncavo da Bahia. Esta experiência faz parte das atividades desenvolvidas no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, especificamente do subprojeto do Curso de Pedagogia intitulado “A Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas”. Utilizamos como técnica de pesquisa e suporte metodológico a análise documental, pois ela permite “a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (MOREIRA, 2005, apud SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012), permitindo uma compreensão fiel dos fatos, já que não altera o ambiente de análise.

No município onde a pesquisa foi realizada, as escolas do campo estão organizadas por núcleos administrativos. O Núcleo do qual faz parte a escola foco de nossa análise é constituído por cinco escolas. Cada núcleo é gerido por uma diretora e uma coordenadora pedagógica, em parceria com a coordenação de Educação e de

Educação do Campo. O núcleo é caracterizado pela nucleação administrativa, estratégia utilizada pela secretaria Municipal de Educação para dá mais assistência e organização às escolas do campo. As escolas do núcleo atende aos níveis de ensino da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A maioria das escolas são uni docentes, possuem apenas uma sala de aula e, um único professor e atendem aos níveis de ensino supramencionados concomitantemente. Para Hage, (2005), um dos principais desafios colocados à educação do campo está relacionado ao ensino das escolas com salas multisseriadas. Estas compreendem alunos de diferentes comunidades, séries, idades, níveis de aprendizagem e de conhecimentos. São turmas heterogêneas, que têm como característica central a diversidade. Em muitas regiões rurais do Brasil, a educação escolar é organizada em turmas multisseriadas devido à grande distância entre as comunidades e ao baixo número de alunos em cada série/ano. Neste sentido, Hage vem nos dizer que:

A escola localizada no próprio espaço em que vivem e convivem os sujeitos do campo pode constituir-se num centro de desenvolvimento cultural da comunidade, envolvendo a todos, sem exceção: crianças, adolescentes, jovens e adultos, estudantes, pais, lideranças e membros da comunidade nos processos de apropriação do conhecimento e de mobilização e participação coletiva na construção de uma sociedade inclusiva, democrática e plural. (HAGE, 2014, p. 57)

O PPP das cinco escolas é o mesmo, pois, é construído pensando em sua organização administrativa, ou seja, cada Núcleo possui um projeto político pedagógico, este por sua vez, também é o PPP de cada escola que compõe o Núcleo diferenciando-se apenas nos itens que tratam do histórico e das características físicas estruturais de cada escola.

Assim, analisamos além dos elementos estruturais que são indispensáveis na construção de um PPP tais como: conceituação, determinações legais, paradigma de gestão, processo de construção, outras informações que consideramos como sendo necessárias em um PPP, que considere as especificidades das classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo, como: concepção de Educação, articulação com o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, problematização do contexto das classes multisseriadas. Esses aspectos provocam-nos a pensar na importância da construção de um Projeto Político Pedagógico que atenda a realidade da comunidade e mais especificamente, as necessidades propostas para Educação no/do Campo e classes multisseriadas.

Defendemos que as escolas do campo têm um papel fundamental no desenvolvimento da comunidade e, muitas vezes, é a única forma de relação direta entre a comunidade e o poder público. As escolas do campo em sua maioria ficam isoladas, afastadas dos centros, as equipes de trabalho são mínimas, resumindo-se quase sempre a uma professora, uma merendeira e um motorista. Devido a distância e pela quantidade de escolas que têm no núcleo, a presença da gestão é comprometida, já que a mesma precisa dá conta de aspectos administrativos e pedagógicos de todas as escolas, garantindo ainda presença semanal na instituição para acompanhar e dá suporte no processo de ensino e aprendizagem.

As multisseriadas segundo Hage (2005, p. 56), “têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo”, ao reproduzir um o currículo urbano seriado. Partindo desse pressuposto, torna-se evidente que a formação indenitária dos sujeitos do campo fica comprometida quando se nega ou invisibiliza a cultura deste espaço de produção e reprodução da vida, pois compreendemos que a cultura também forma os sujeitos.

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos a partir de uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (CONCEIÇÃO, BARRETO e LIMA, 2013, p. 8-9)

Sendo assim, os sujeitos do campo tem direito a uma educação pensada, a partir do seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Estes sujeitos precisam compreender seus lugares (micro) como identidade para a partir desse espaço dialogar com o mundo (macro) envolvendo assim globalmente nas discussão e lutas por direitos e igualdade. Nesse sentido o PPP assume um papel político e pedagógico na construção desse direito.

Político Pedagógico da Educação do Campo: Possibilidades para se pensar a Escola do Campo e o contexto das Classes Multisseriadas

A instituição escolar passou por diversas modificações historicamente no que tange a sua organização administrativa, mas especificamente sobre “o direcionamento” da gestão escolar, devido aos interesses políticos e sociais subjacentes. O Projeto Político Pedagógico surge enquanto necessidade no momento em que se reconhece a importância da descentralização de poder, favorecendo um paradigma de gestão mais democrática

Gestão democrática é um exercício de cidadania, fundamental para o avanço da sociedade que planeja ser mais justa ou igualitária. Para a sociedade, trabalhadores da educação e especialistas, a democracia da e na escola é o único caminho para a reconstrução da Escola pública de qualidade (SOUZA, 2015, p.2).

Exercer uma gestão democrática supõe, sobretudo, a participação de todos os envolvidos (professores, gestores, pais, alunos e comunidade) no processo escolar na administração e nas instâncias de decisão da escola. Tal pressuposto torna-se uma obrigação para todas as escolas na medida em que se encontra legitimado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB-9394/96, que estabelece em seu Art.14 que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A construção do Projeto Político Pedagógico é de grande importância para as escolas em qualquer modalidade de ensino. É através dele que a escola poderá traçar objetivos e metas a serem trabalhados e determinar como serão os caminhos a serem percorridos. No projeto haverá momentos para análise de metas e objetivos; as que foram alcançadas e quais poderão ser reformuladas ou mudadas para atingirem os objetivos propostos.

As ações políticas e pedagógicas da escola são o retrato da realidade e da filosofia educacional concebida por seus integrantes. Elas devem ser pautadas a partir da concepção de mundo, de educação e de formação. O PPP reflete a identidade da escola, portanto, orienta e conduz as atividades pedagógicas da escola como também, a “organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua

relação com o contexto social imitado, procurando observar a visão da totalidade” (VEIGA, 1995, p.14).

Os caminhos possíveis para o trabalho pedagógico e o trabalho docente em ação direta e indireta na sala de aula, deverão estar pautados neste projeto. Assim, se faz necessário agir em conjunto na sua construção. Com este projeto será possível pensar num referencial pedagógico voltado para a realidade na qual a escola está inserida. Existem diversas dimensões que o Projeto Político Pedagógico irá atuar, pensando em atividades que possibilitem a formação cidadã, autônoma e integrada. Neste sentido Silva afirma,

A educação de qualidade demanda uma política educacional compromissada com a formação de seus alunos, dando-lhes a capacidade de auto realização. A educação de qualidade é capaz de enxergar a profissionalização e a sua competência, não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de realização da cidadania. Uma política educacional, para ser de qualidade, deve estar voltada para os direitos da população economicamente empobrecida. (SILVA, 1995, p.101).

Contudo, o que temos visto historicamente é um descaso com as escolas do campo, a negação de políticas públicas que atendam as especificidades deste contexto. Para estas escolas foram sempre reservadas os resquícios da educação oferecida no meio urbano ou políticas compensatórias que buscavam manter os sujeitos do campo no lugar de origem, visando diminuir o inchaço das cidades provocado pelo êxodo rural a partir do processo de industrialização e urbanização ocorrido no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1940. “[...] A sociedade brasileira somente despertou para educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo” (LEITE, 2002, p.28).

Por isso, as escolas do campo têm sofrido com as mazelas e a precarização, pois com esse novo modelo de desenvolvimento em curso desde o século passado, o campo tem sido visto como algo que precisa ser superado para que atenda as exigências da lógica urbano-industrial em curso. Devido a todo esse processo, a população do campo tem diminuído significativamente, segundo os dados do IPEA (2014) em 1995 a população rural correspondia a 31.792.00, já em 2013 essa população caiu para 30.677.00, ou seja, em vinte anos a população rural diminuiu em mais de um milhão.

Assim, também nas escolas do campo tem reduzido o número de estudantes, fato que implica para que estas escolas tornem-se multisseriadas, geridas em sua maioria por

um professor, essa é uma estratégia utilizada atualmente pelos gestores/as para diminuir os gastos com a escolarização dos sujeitos do campo, devido o reduzido número de matrícula. Entretanto, “tal formato tem sido historicamente implantado no Brasil como forma de atender à população residente em localizações pouco povoadas, geralmente no campo” (PARENTE; SANTANA, 2015, p.1), a multisséries só começou a ser substituída pela seriação por pressão da sociedade civil organizada que demandava escolarização para a classe trabalhadora e devido ao processo de industrialização, que demandou a expansão da escola para formar mão de obra.

Devido a esse descaso com a população do campo, as escolas têm sofrido com a falta de políticas que dêem subsídios para realização de um bom trabalho em sala de aula, sejam elas: formação docente, material didático específico, estrutura física, dentre outras necessidades que vem sendo negadas pelo poder público para estes sujeitos. As escolas multisseriadas, em específico, sofrem duplamente estas mazelas, pois a elas são destinadas um planejamento pedagógico seriado, o qual não dá conta de atender a heterogeneidade que as caracteriza.

Acreditamos que o Projeto Político Pedagógico se constitui num importante instrumento capaz de promover propostas que consigam romper com a negação de direitos que foram apregoados pela lógica dos grandes latifundiários as escolas do campo. Pois:

A escola não é um feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa, reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (SNYDERS, *apud* HORA, 1994, p. 34).

Nesse sentido, o PPP das escolas do campo precisa expressar estas contradições que se desenvolvem na sociedade, a existência determinada pela condição da classe social, as contradições geradas no confronto entre valores culturais dominantes e subalternos, a exemplo da conflituosa relação entre campo-cidade e, as relações de poder diversas que implicam em relações sociais estabelecidas num espaço-tempo físico, histórico e cultural, que atingem diretamente os sujeitos que vivem nesse contexto. Essa construção torna-se importante tanto para direcionar o trabalho nas escolas, quanto no sentido de se constituir em uma teoria que subsidia a luta por políticas para educação do

campo, o qual deve ser construído coletivamente para e com os sujeitos. Corroborando com esta assertiva, Caldart (2003) afirma que:

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, que lhe permitam ser obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identificam com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2003, p. 3).

Assim, a construção do PPP dessas escolas deve levar em consideração os princípios da Educação do Campo, as especificidades e as escolas do campo enquanto “espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho” (BRASIL, 2010), a partir deste pressuposto legal, entendemos que as práticas educativas devem ajudar na construção das identidades locais alicerçadas nas capacidades e nos valores dos educandos, permitindo-os compreender, crítica e politicamente, o mundo, o significado das coisas e das relações sociais (CONCEIÇÃO, BARRETO e LIMA, 2013). Nesta perspectiva, os elaboradores devem buscar a produção de uma proposta curricular diferenciada capaz de atender a diversidade e as especificidades do campo, valorizando a necessidade de afirmação da identidade do campo dialogando com uma perspectiva emancipatória de currículo.

Possibilidades para se pensar a Educação do Campo e as Classes Multisseriadas

Pensar em PPP para educação do campo exige conhecimento de todo aparato legal que orientam o trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino, como também, se faz necessário conhecer historicamente os processos de luta empreendidas pelos movimentos sociais do campo para que tais conquistas fossem legitimadas pelo Estado Brasileiro. O movimento *Por uma Educação do Campo* surge a partir das demandas sociais dos povos do campo, da necessidade de políticas públicas e educação de qualidade para os povos que vivem no/do campo. A escola neste contexto é uma das possibilidades de efetivação

desta educação, entretanto não é a única, visto que entendemos a educação do campo como uma prática social e como tal, não se restringe ao âmbito escolar.

As escolas do campo através do seu documento de identidade - o Projeto Político Pedagógico (PPP) - deve tencionar a discussão sobre a educação do campo e classe multisseriadas, bem como incorporar nos seus currículos os princípios norteadores da mesma, a fim de que essas políticas sejam efetivadas. Polon e Marcoccia (2014, p.8) argumentam que:

Nesse sentido, uma das questões que podem dar sustentação ao debate sobre os PPPs seria nos interrogarmos: qual a especificidade do PPP das escolas do campo? Quais são os princípios que devem nortear o trabalho com os povos do campo? Quais seriam os princípios organizadores do PPP das escolas do campo? Que valores? Que saberes e fazeres são necessários problematizar com os povos do campo? Como construir o coletivo da comunidade escolar em lugares que não possuem organização política, tais como, movimentos sociais, organizações e associações que lutam pelos direitos dos povos do campo?

A fim de trazer algumas proposições para estes questionamentos apontamos, inicialmente, para a necessidade de se tencionar no PPP das escolas do campo e o próprio conceito de campo, pois é algo que deve ser pensado para demarcar o lugar de onde se fala, para não cairmos em visões equivocadas. Nesse sentido Caldart (2003, p. 9) aponta que:

Se pensarmos o campo como latifúndio, não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses.

O Parecer 36/2001²¹ ratifica esta ideia, no sentido de apontar para uma concepção de campo, “o campo, nesse sentido, é mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (p.1). Assim, a que se considerar a dimensão política de que se trata este conceito, o qual vai influenciar diretamente na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, já que o campo que caracteriza a educação do **campo** se difere do **rural** da educação rural não apenas pela nomenclatura, mas por constituir uma luta política por uma educação

²¹ Este documento institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

diferenciada para as populações do campo e um projeto de desenvolvimento social neste espaço. É pensar o Projeto da Educação do Campo a partir dos sujeitos sociais concretos que vivenciam uma luta histórica. Neste sentido Caldart aponta que:

Agora é preciso pensar em um projeto a partir das necessidades das trabalhadoras e trabalhadores do campo sem desvincular a dimensão política da pedagógica, para isso precisamos trabalhar com a memória e resistência cultural destes sujeitos a fim de potencializar sua autoestima e contribuir na construção de sua identidade alicerçada nos valores locais (CALDART, 2003, p.).

Assim, o diálogo com as teorias pedagógicas é de suma importância, sobretudo, com as pedagogias críticas (Pedagogia Socialista, do Oprimido e do Movimento). A educação do campo precisa de uma epistemologia que permita aos sujeitos compreender a posição social que ocupam, que foi historicamente construída, a fim de emanciparem-se. Abranger nos seus currículos a dimensão da cultura e do trabalho produtivo como matrizes do conhecimento. Dialogar também com os movimentos sociais do campo, uma vez que a educação é uma das pautas políticas destes movimentos e, por existir dentro deste uma pedagogia que possui tanto uma dimensão pedagógica quanto política, a qual só se constrói na vivência. Assim, Polon e Marcocchia (2014, p.8) afirmam:

Os movimentos sociais indicam que a escola não está desvinculada dos acontecimentos sociais, assim, os direitos à saúde, moradia, educação, justiça, trabalho digno, transporte entre outros, devem ser temas a serem tratados quando da elaboração ou avaliação dos PPPs, pois a conjuntura política, social e econômica que envolve a escola do campo apontam caminhos para se pensar a educação.

Essas teorias precisam ajudar a dar conta da heterogeneidade que permeiam as classes multisseriadas, enquanto forma de organização que atende a maioria da população que temos no campo brasileiro. Os dados do Censo Escolar de 2011 indicaram ainda a existência de 45.716 estabelecimentos de ensino exclusivamente formados por turmas multisseriadas, destas 42.711 ficam na zona rural, no que se refere as matrículas contabilizam 1.040.395, das quais 91.491 encontram-se nas zona rural, entretanto elas tem sido invisibilizadas no campo das políticas públicas e vem sendo timidamente discutida em âmbito acadêmico. O modelo multisseriado é mais que uma aglutinação de séries, é isso que precisamos compreender para superar o paradigma seriado, “o conceito

de multisseriação, se ampliado, pode significar multi-idade/multigraduado, envolvendo sujeitos pertencentes a um tempo de vida específico (infância, por exemplo) e, nesta perspectiva, pode avançar para a construção de alternativas pedagógicas” (PARENTE; SANTANA, 2015, p.1).

É neste sentido que Salomão Hage, protagonista na discussão acadêmica sobre multissérie vai propor a transgressão do modelo seriado, pois este traz implícita uma concepção de sociedade e de conhecimento capitalista e fragmentado, respectivamente. A partir das pesquisas realizadas no estado do Pará, Hage diz que:

[...] temos apostado na “*transgressão do paradigma seriado e urbano de ensino*” como possibilidade do enfrentamento às mazelas que permeiam a escolarização dos sujeitos do campo, materializado predominantemente através das escolas multisseriadas. (HAGE, 2014, p.11)

A heterogeneidade que compõe a multissérie reflete a singularidade de cada ser humano no processo de ensino e aprendizagem, por isso, o atual modelo de escola e metodologias de ensino não dá conta de atender as demandas e necessidades das salas multisseriadas já que, buscam sempre a homogeneidade, assim, a que se pensar a partir das teorias críticas da pedagogia possibilidades de trabalhar com esta questão, buscando a superação do paradigma vigente.

Portanto, torna-se imperativo pensar em políticas públicas que efetivem a educação como direito universal e não mais com política compensatória, permitindo a cada pessoa o direito de participar da sociedade de forma crítica. A escola é um elemento fundamental na educação do campo, pois nela os sujeitos terão acesso aos conhecimentos que lhes foram negados historicamente, no entanto será necessário rever os objetivos da escola na sua tarefa educativa: socialização, construção de uma visão de mundo, formadora de identidades, memória, resistência cultural, autoestima e militância social (CALDART, 2003).

O PPP das escolas do campo precisa propor metodologias que deem conta desta diversidade de saberes, pois como a educação encontra-se organizada atualmente, não dá conta de atender a este projeto, uma vez que não valoriza os saberes oriundos da prática social, e tenta separar ao máximo a dimensão política da pedagógica contribuindo para a alienação dos sujeitos.

Para tanto, precisamos pensar a formação de educadores e educadoras do campo para além dos espaços formais, a educação do campo é uma prática social, e com tal não se limita aos muros das escolas, ela está imersa na comunidade e comunga dos problemas sociais que a mesma enfrenta. Assim a que se pensar na formação de educadores que dê conta de abranger também os espaços não formais de educação, permitindo-os interagir nos espaços extraescolar.

Ao questionar o que é educação do campo, seus pressupostos e fundamentos retrata-se uma preocupação eminente dos desafios e perspectivas, não apenas por parte dos docentes e discentes, mas por parte daqueles que almejam uma sociedade que oportunize aos indivíduos escolhas. Visto que a educação campesina é um direito e não favor. Lutar por ela, nos possibilita alçar vôos e construir objetivos para propiciar conhecimentos sistematizados com valorização e reconhecimento dos saberes campesinos.

Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo: Um relato de experiência

Nesta seção apresentaremos a análise realizada no PPP da escola investigada, a partir dos elementos que consideramos necessários para sua construção. Para tanto utilizamos como aporte teórico para análise Vasconcellos (2002), Veiga (2002) e Caldart (2003), além dos documentos legais que obrigam a existência do PPP, enquanto documento indenitário das escolas e enquanto instrumento legal para promoção da descentralização e da democracia no cotidiano e na gestão escolar. Utilizamos também autores como Parente e Santana, 2015 e Hage, 2005, os quais nos dão subsídios para tencionar o contexto das classes multisseriadas.

O PPP analisado foi construído em 2008 e contempla cinco escolas, está organizado estruturalmente nos seguintes itens: apresentação, introdução; histórico; proposta do Núcleo; visão, missão e objetivo, fundamentação teórica e avaliação. Nesse sentido consideramos que o PPP está organizado de maneira objetiva e enuncia elementos importantes para a construção deste documento.

Na apresentação o documento traz a definição de Projeto Político Pedagógico, como deve ser sua elaboração (etapas) bem como sua importância na construção da identidade e autonomia da escola, a partir dos marcos legais e da LDB. Estes elementos são fundamentais na elaboração do PPP, uma vez que apresenta qual a concepção política

e pedagógica da escola e conseqüentemente social, e isto só é possível porque a escola conquistou esta autonomia. Nesta perspectiva Veiga (2002) aponta:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 2002, p.2).

O processo de construção é apontado na introdução do projeto, como sendo realizado coletivamente segundo o que orienta a legislação, já que o mesmo será vivenciado por todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar. Nesta seção do projeto aponta-se para a existência das classes multisseriadas, enquanto um imperativo a que precisa ser tensionado, contudo em seguida vem discutindo o ensino escolar de forma seriada, a partir das diretrizes para o ensino fundamental de nove anos, concebendo a multissérie como uma modalidade seriada, invisibilizando sua especificidade no que tange a heterogeneidade de níveis de aprendizagem.

Conforme informações colhidas sobre o PPP analisado, a sua elaboração foi feita por uma equipe de professores (as), alunos (as), funcionários (as) da escola, direção, coordenação, pessoas da comunidade, pais, representantes da Secretaria de Educação, representantes do Colegiado Escolar e representante de uma ONG. Com base em alguns questionamentos como: Quais os tipos de escola os núcleos querem construir? Que conhecimento será necessário aos nossos alunos oriundos da Zona Rural? Assim, a equipe de elaboração foi discutindo a dimensão do real e projetando a nível ideal e concreto as ações a serem implementadas a partir do PPP.

Na parte do histórico apresenta como o núcleo foi construído e traz uma breve caracterização das escolas que o compõe. Destaca a condição do trabalho docente ressaltando que a maioria do professores são contratados, o que dificulta a construção de um identidade e continuação de trabalhos. Outro aspecto enfatizado nesse item é o fato de que a maioria dos docentes residirem na zona urbana. Ainda um outro aspecto que, a nosso olhar, merecia mais dedicação quando se caracteriza a escola é contextualizar a comunidade onde ela está inserida, em seus aspectos econômicos, sociais e, sobretudo culturais. É preciso problematizar tais elementos, pois a Educação do Campo enquanto prática social fala do lugar, do território já que:

A Educação do Campo tem um vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura, ela nasce aderida ao trabalho e à cultura do campo, os processos culturais formadores dos sujeitos que vivem no e do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo levando em conta a concepção de sua identidade (CONCEIÇÃO, BARRETO e LIMA, 2013, p. 8).

Tal pressuposto encontra-se legitimado pelas Diretrizes para Educação do Campo em Amargosa (2012).

No que se refere a Proposta do Núcleo apresenta em linhas gerais a organização pedagógica do núcleo (avaliação, metodologia, capacitação docente, dentre outros), apesar de trazer elementos importantes para se pensar a prática pedagógica, o projeto, nesta seção, não problematiza a especificidade da Educação do Campo e mais especificamente das classes multisseriadas que caracteriza o núcleo, apenas reconhecer a existência não é o suficiente, torna-se necessário empreender esforços para dá conta deste contexto que exige metodologias e teorias específicas. Com isso não desejamos mais um modelo a ser reproduzido mas, bases epistemológicas sólidas que permitam a construção de práticas que valorizem a cultura e o modo de vida dos sujeitos, sem negar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

A Visão, Missão e Objetivo são apresentados de maneira sintética e traduz os eixos gerais que norteiam o trabalho das instituições. Já a fundamentação teoria traz detalhadamente desde a concepção de mundo até o planejamento, vale ressaltar a conceituação do termo “Educação do Campo” apontada nesta seção do projeto, trazendo elementos importantes do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo que explicitam o modo como o campo é concebido, não apenas no seu aspecto legal, mas também no plano concreto.

Entretanto é preciso sublinhar que o projeto não problematiza o contexto das classes multisseriadas. Defendemos que a sua forma de organização escolar deveria também ser um pressuposto para orientar o trabalho pedagógico nessas turmas, visto que a heterogeneidade que a compõe impõe formas diferentes de organização do trabalho pedagógico. A multissérie não traduz apenas uma forma de organização escolar, mas uma forma de “cultura escolar” pautada no princípio da coletividade, do trabalho e da cultura como matrizes do conhecimento e da participação dos sujeitos em todo processo, favorecendo uma educação humanizadora.

Para não concluir...

Compreendendo que o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que, de certa forma, exprime a autonomia da escola para decidir qual paradigma de educação deseja seguir e os modos como ela irá se desenvolver. Porém, é preciso que ele seja um documento vivo e não apenas um documento burocrático para cumprir as exigências do sistema educacional. A partir da análise realizada torna-se evidente que, embora a Educação do Campo seja pautada no Projeto Político Pedagógico do Núcleo, apesar da maioria das escolas do Núcleo serem constituídas por classes multisseriadas, o contexto da multissérie não é problematizado, enquanto modo de organização escolar que demanda outras formas de pensar a sua organização política e pedagógica. Negligenciar a forma de organização, multisseriada, de uma escola significa continuar reproduzindo neste contexto, uma cultura urbano-industrial seriada que contribui para a fragmentação do conhecimento, precarização da multissérie e possivelmente a tradição do fracasso escolar.

Nesse sentido, é de suma importância que o PPP das escolas do campo dialogue a cultura camponesa e com os modos de produção da vida que se configura nesse contexto, a fim de que possa contribuir na construção das identidades locais dos sujeitos, ajudando-os a compreender crítica e politicamente o mundo que os cerca. A materialização dos pressupostos legais é a garantia de sua efetivação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer 036/2001 CEB/CNE sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação na Reforma Agrária** (Decreto nº 7.352, 04/11/2010).

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.** (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002). Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 023/2007 que estabelece Orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Resolução 01/2002 CEB/CNE, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC, 2002.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v.3, nº1, p.60-81, jan./jun., 2003.

_____. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo.** Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario/rcaldart%20TN2.htm Acesso em: 20 novembro 2014.

CONECEIÇÃO, C. C. S.; BARRETO, J. S.; LIMA, S. L. S. A Cultura e sua Inserção nos Currículos das Escolas do Campo em Amargosa/Ba. IN: **Anais do II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo** e a "IV Jornada de Educação Especial no Campo", de 15 a 18 de outubro de 2013.

HAGE, S. A. M. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** Disponível em: http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

HORA, D. L. da. **Gestão Democrática na escola: Artes e ofícios de participação coletiva.** Campinas, SP: Papyrus, 1994. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** - 2. Ed.- São Paulo, Cortez, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** 6. ed. -São Paulo: Cortez; Instituição Paulo Freire, 2006. (Guia da escola cidadã; v. 7).

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; SANTANA, Susilene de Oliveira. **Perfil dos professores de escolas multisseriadas: contribuições de um estudo de caso.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03_38/Claudia%20da%20Mota%20Daros%20Parente_int_GT3.pdf. Acesso em: 21 jan 2015.

POLON, S. A. M. MARCOCCIA, P. C. de P. **Reflexões acerca do projeto político-pedagógico das escolas localizadas no campo no estado do paraná.** Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/4.-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/reflexoes-acerca-do-projeto-politico-pedagogico-das-escolas-localizadas-no-campo-no-estado-do-parana/at_download/file. Acesso em: 01 de novembro de 2014.

SANTOS, Fábio Josué; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógicas e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. IN: HAGE, Salomão Mufarrej. ANTUNES, Maria Isabel. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada.** - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, R. C. **Educação - a outra qualidade.** Piracicaba, Ed. UNIMEP, 1995.

SOUZA, Jacqueline; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em < <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewArticle/5252>> Acesso em: 30 jun 2015.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 3^a.ed. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

TERAPIA ATRAVÉS DA MASSAGEM: MASSOTERAPIA NO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL DE AMARGOSA/BA

Jucelma Brito dos Santos²²
Jean Adriano Barros da Silva²³

RESUMO

Nossa pesquisa tem como objetivo mostrar os benefícios da massoterapia, isto é, da terapia através da massagem para aos usuários do Centro de Atenção Psicossocial - CAPS Pássaro Livre, localizado na cidade de Amargosa/BA. Desse modo, dialogaremos com teóricos da área de massoterapia e relataremos um ano de experiência de inclusão da massoterapia para o relaxamento dos usuários da Instituição. As atividades de massoterapia foram realizadas através do Programa de Extensão e Pesquisa Balaio de Gato - UFRB/CFP (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores) financiada pelo PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Dessa maneira, levaremos em consideração a experiência obtida no referido Programa, mostrando como a Iniciação Científica proporciona aos bolsistas pesquisar cientificamente temas que contribuem em âmbitos acadêmicos e sociais, tais como o aprimoramento de estudos e benefícios para a comunidade envolvida com a pesquisa. Nesse sentido, nossa pesquisa trata-se de uma pesquisa de campo descritiva e exploratória de cunho qualitativo. Ou seja, a verificação de nossos estudos realizados na prática desempenha papel de grande importância para construção do conhecimento e de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Massagem, toque, benefícios.

ABSTRACT

Our research aims to show the benefits of massage therapy, ie therapy through massage for users of the Psychosocial Care Center - CAPS Free Bird, located in Amargosa / BA. Thereby question with theorists massage therapy area and report a year of inclusion of massage therapy experience for relaxation of the users of the institution. The massage

²² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia – UFRB/CFP, bolsista PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica) do Projeto de Extensão e Pesquisa Balaio de Gato. jucelmabsantos@hotmail.com

²³ Professor Assistente, Pró-reitor de Extensão da UFRB, pesquisador do Centro de Formação de Professores, UFRB. Possui graduação na licenciatura em educação física pela Universidade Federal da Bahia (2001), Especialista em Educação Física Escolar (2003), Mestre de Capoeira, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2008). Doutorando pela Universidade do Minho em Portugal, autor de livros nas áreas de Cultura e Educação, Coordenador do Grupo de Pesquisa GUETO/UFRB e Colaborador do Programa de Extensão Balaio de Gato - UFRB. Atualmente é vice-presidente - cargo não remunerado da Associação Cultural Grupo Unido Para Educação e Trabalhos de Orientação.

therapy of activities were carried out through the Outreach Program and Research Balaio Cat - UFRB / CFP (Recôncavo Federal University of Bahia / Teacher Training Center) funded by PIBIC (Institutional Scholarship Program for Scientific Initiation). In this way, we will take into account the experience gained in the Program, showing how the Scientific Initiation scholarship provides scientifically research themes that contribute to academic and social environments, such as the improvement of studies and benefits for the community involved with the research. In this sense, our research it is a descriptive and exploratory study of qualitative nature. In the verification of our studies in practice plays a role of great importance to the construction of knowledge and quality education.

Keywords: Massage, touch, benefits.

Introdução

A palavra *massagem* é de origem grega *masso* que significa amassar, originou-se em Roma, China, Índia e Grécia, povos que deixaram contribuições para a civilização, pois, segundo Cassar (2001) o histórico da massagem é composto por uma vasta literatura. “Sendo tanto uma arte quanto uma ciência, sua evolução continuará enquanto continuar sendo explorada e pesquisada por estudantes e profissionais” (CASSAR, 2001, p. 32). Desde a pré-história a massagem fazia-se presente no cotidiano de diversos povos. Sendo que cada cultura tinha seu modo particular de aplicação da técnica. Assim “As grandes civilizações da idade antiga, como a egípcia, persa e japonesa descreveram o uso da massagem associada a banhos com ervas” (ABREU; SOUZA; FAGUNDES, 2012, p. 3). Tais técnicas usadas com fins terapêuticos têm como um dos seus benefícios o relaxamento (além de vários outros benefícios) que por sua vez é de fundamental importância no bem-estar e na qualidade de vida do ser humano. Na Idade Moderna, com avanço científico, pode-se compreender melhor tais benefícios e ampliar as técnicas que contribuiu no reconhecimento internacional e na massagem atual. Um dos responsáveis foi Pehr Henrik Ling, criador da massagem sueca. “As raízes da massoterapia moderna são atribuídas a Peter Henry Ling, que, já em 1913, fundou em Estocolmo o Instituto Central Ginástico de Estocolmo, sendo ele próprio o diretor” (ARAÚJO, 2013, p. 26).

Pensando nos benefícios da massagem para o ser humano, como por exemplo, o relaxamento, a presente pesquisa tem como objetivo mostrar os benefícios da massoterapia, isto é, da terapia através da massagem para aos usuários do Centro de Atenção Psicossocial - CAPS Pássaro Livre, localizado na cidade de Amargosa/BA. Desse modo, dialogaremos com teóricos da área de massoterapia e relataremos um ano de experiência de inclusão da massoterapia para o relaxamento dos usuários da Instituição. As atividades de massoterapia foram realizadas através do Programa de

Extensão e Pesquisa Balaio de Gato - UFRB/CFP (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores) financiada pelo PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Dessa maneira, levaremos em consideração a experiência obtida no referido Programa, mostrando como a Iniciação Científica proporciona aos bolsistas pesquisar cientificamente temas que contribuem em âmbitos acadêmicos e sociais, tais como aprimoramento de estudos e benefícios para a comunidade envolvida com a pesquisa.

O Programa de Extensão e Pesquisa Balaio de Gato há cinco anos desenvolve trabalhos que contribui na inserção social, elevação da autoestima e na saúde global (mental e física) dos usuários dos CAPS Pássaro Livre, através de atividades lúdicas como a capoeira, o futebol, alongamento, dinâmicas e massoterapia (a última atividade foi incluída em 2014; o projeto iniciou em 2010). A massoterapia só foi implantada devido às discussões entre o orientador do Programa com os bolsistas sobre os benefícios do toque da massagem no corpo humano. Por também notarmos que a Instituição (CAPS) no momento não trabalha diretamente com o toque, o toque direto proporcionado pela massagem. Resolvemos nos debruçar nos teóricos que tratam do tema e com base nos estudos feitos, concordamos que a massagem poderia contribuir no tratamento dos usuários, devido a sua potencialização no relaxamento físico e mental.

A partir dessas considerações, uma questão que surge e que interessa a pesquisa é esta: Quais benefícios à massoterapia, terapia através da massagem, proporcionarão para a qualidade de vida dos usuários do CAPS Pássaro Livre da cidade Amargosa/BA?

Afirmamos que a massoterapia proporcionará momentos de relaxamento aos usuários do CAPS Pássaro Livre, pois o toque desperta sentimentos. O toque proposto pela massagem relaxante desperta emoções positivas e minimiza as emoções negativas combatendo o estresse. Sabemos que nós seres humanos carregamos bagagens de sentimentos tanto ruins quanto bons, os sentimentos ruins como, por exemplo, o trauma, medo, tristeza, ansiedade, entre outros, afetam não só o psicológico, mas também o físico, fazendo com que os músculos do corpo fiquem rígidos, além também das doenças crônicas que afeta na qualidade de vida, tornando as pessoas estressadas. As pessoas com problemas psíquicos se tornam ainda mais vulneráveis aos efeitos dos sentimentos ruins. Segundo Seubert e Veronese (2008, p. 2):

A terapia através da massagem pode auxiliar o trabalho do psicoterapeuta, na eliminação ou amenização de diversos estados

mentais, como: a depressão, ansiedade, angústia e a insônia. Muitas doenças como a obesidade e a bronquite quando analisadas pela teoria corporal podem ser entendidas devido à história pessoal de cada um, na falta ou mau contato com o outro, nos primeiros meses ou anos de vida, e que através da massoterapia podem, de alguma forma, suprir a pessoa desta “falta”.

As atividades propostas pelo CAPS Pássaro Livre contribuem na inserção social dos usuários, a massoterapia na rotina dos mesmos, ajudaram a ter momentos relaxantes através da autopercepção. “A autopercepção pode ser compreendida pela capacidade do indivíduo em centrar sua atenção sobre seu corpo e suas emoções, gerando consciência de si mesmo” (BRAUNSTEIN; BRAZ; PIVETTA, 2011, p. 2). A consciência de si mesmo ajuda a desfazer a visão deturpada que o indivíduo pode ter de si, resultado do olhar preconceituoso do outro. A autopercepção estimulada através do relaxamento pode então ajudar na inserção social, pois lhe dará confiança e elevará a autoestima.

Através da massagem o terapeuta leva a pessoa a ampliar sua percepção sobre as regiões do seu corpo, aguçando sua concentração e proporcionando relaxamento. Este por sua vez, proporciona a pessoa uma sensação de bem-estar, e de harmonia íntima (BRAUNSTEIN; BRAZ; PIVETTA, 2011, p. 4).

Segundo Araújo (2013, p. 29):

A massagem terapêutica além de efeito calmante relaxante e de proporcionar apoio emocional, exerce influência sobre os diversos processos orgânicos através de efeitos mecânicos, neurais, químicos e fisiológicos. Há uma conexão de forma contínua e ininterrupta estabelecida entre a pele e o encéfalo, sendo que este é o responsável por diversas sensações que são desencadeadas por hormônios endógenos que são carreados para a corrente sanguínea.

Dentro desta perspectiva justifica-se a importância da massoterapia para contribuir na qualidade de vida dos usuários do CAPS Pássaro Livre através do relaxamento proporcionado pelo toque. Portanto, a presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva e exploratória e de cunho qualitativo. Ou seja, a verificação de nossos estudos na prática desempenha papel de grande importância para construção do conhecimento.

1. Massoterapia: mãos que tocam; corpo que sente.

A massoterapia complementa as outras atividades realizadas pelo CAPS para o tratamento dos usuários. Uma maneira alternativa, não medicamentosa e natural que contribui na promoção da saúde global (física e mental). A maioria das pessoas que escolhem ser tratadas pela Terapia Alternativa, ou Medicina Alternativa, por causa dos benefícios que elas trazem. Alguns exemplos de Terapia Alternativa são: acupuntura, fitoterapia, ioga, massagens, entre outras. “Estas terapias, que são complementares visam mostrar ao sujeito que ele pode voltar a ter prazer na vida e ser alguém mais saudável em nível físico e mental e mais consciente na sua vida” (SEUBERT e VERONESE, 2008, p. 4). Nesse sentido que o Ministério da Saúde tendo como base a Portaria Nº 971, De 03 De Maio De 2006, aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde.

Considerando que a Organização Mundial da Saúde (OMS) vem estimulando o uso da Medicina Tradicional/Medicina Complementar/Alternativa nos sistemas de saúde de forma integrada às técnicas da medicina ocidental modernas e que em seu documento “Estratégia da OMS sobre Medicina Tradicional 2002-2005” preconiza o desenvolvimento de políticas observando os requisitos de segurança, eficácia, qualidade, uso racional e acesso (Portaria Nº 971, de 03 De Maio De 2006).

Oferecer a Medicina Alternativa gratuitamente para complementar a Medicina Tradicional no SUS (Sistema Único de Saúde) é uma excelente iniciativa, pois, as Terapias não tratam apenas da doença, mas do paciente de maneira global. Seu tratamento é menos invasivo, o paciente consome menos remédios, relaxa o corpo como um todo, controla o estresse do dia a dia, diminui dores no corpo, permite mais disposição para tarefas diárias, colabora para o controle emocional, ajuda na prevenção de doenças e proporciona a consciência corporal. Araújo (2013, p. 32) discute que:

[...] o movimento de medicina alternativa é uma proposta que está fora do modelo biomédico, da medicina especializada e tecnológica. Propõe uma revolução científica, que na prática possibilitaria o surgimento de uma ciência mais humana, ecológica e integradora. Através deste movimento seria possível emergir um novo paradigma que superaria o positivismo cartesiano e newtoniano.

1.1.O toque

A arte de fazer massagem não é exclusividade dos profissionais de saúde como o fisioterapeuta e massoterapeuta, todos que desejam usufruir dos benefícios dessa arte,

aprendendo algumas técnicas de massagens podem dar no outro e pode se autoaplicar. Estudos comprovam que as mães devem dar massagens em seus bebês, pois o toque da mãe ajuda do desenvolvimento do filho. A massagem é uma arte, a arte do toque que explora o corpo e desperta sensações agradáveis, induzindo a atenção para si e para o outro. Ser tocado pelo outro de maneira “carinhosa” se torna uma demonstração de cuidado e atenção. Pessoas com algum problema mental correm o risco de sofrer com a discriminação da sociedade que os exclui, desviando o olhar e conseqüentemente evitando o contato físico com os mesmos. Isso leva também que o próprio sujeito discriminado se exclua, evitando ambientes públicos, não interagindo socialmente. Reyes (2011, p.1) afirma que:

As pessoas deficientes por não serem vistas pela sociedade como “normais”, muitas vezes são dela excluídas e, conseqüentemente sem acesso à educação, lazer, vida social. Assim, tendem a se fecharem no ambiente familiar, que, frequentemente, também, é um lugar de exclusão.

Assim, a experiência do toque oferecido pela massagem, pode contribuir na elevação da autoestima, na relação interpessoal e supri de alguma forma o toque ausente do outro. A consciência corporal que o toque proporciona ao paciente é significativa no tratamento de pessoas que sofrem com doenças mentais, pois ajudam na percepção do outro e de si como parte integrante de um todo. Segundo Nóbrega (2008 apud PONTY 1945/1994), o Todo (mundo, objeto, sujeito, o outro...) está no fenômeno do corpo (o corpo todo, não o corpo fragmentado) *aprendente*. O entendimento desse fenômeno parte do movimento do corpo para perceber. A experiência através dos sentidos, obtida pelo corpo na percepção, na aprendizagem atribui significados ao mundo. Levando ao corpo que vive o mundo a viver seu corpo no mesmo momento fenomenológico (a corporeidade vivida), ou seja, o corpo ativo na interação com o mundo e na incorporação do mundo, para o conhecimento de si, do outro e do meio. Entende-se que o mundo faz parte do ser. Compreender o mundo é compreender a si e compreender o outro, usando-se das diversas perspectivas adquiridas nessa vivência com o Todo. O ser humano se constitui como sujeito a partir das relações com o outro, nas percepções e nas avaliações, não só no ato de verbal, mas não verbal, os gestos, o toque. O corpo assim, só é corpo quando está em movimento, quando sente. Para perceber o outro, primeiro sente o outro.

Braunstein, Braz e Pivetta (2011, p. 2), discutem que o toque bem aplicado desperta no paciente a atenção para os benefícios que a massagem oferece e estimula a autopercepção. A autopercepção faz com que o indivíduo se conheça, conheça suas emoções, seu corpo. “Esta, volta-se ao próprio indivíduo no momento em que ele está recebendo a massagem e por esse, e outros fatores, a massagem proporciona tranquilidade, diminui a ansiedade e propicia consciência corporal e emocional” (BRAUNSTEIN; BRAZ; PIVETTA, 2011, p. 1).

1.2. Benefícios da massagem terapêutica

Além da autopercepção, as sensações agradáveis e a elevação da autoestima, a massagem terapêutica garantem outros efeitos benéficos, o combate com o estresse através do relaxamento é um deles. Sabemos que em nossa volta há sempre situações estressantes, como por exemplo, o trânsito. Estar estressado é um estado comum entre as pessoas. É correto afirmar que há pessoas menos e mais propícias a ficarem estressadas, as pessoas menos estressadas sabem controlar melhor suas emoções certamente não ficarão estressadas tão facilmente. Abreu, Souza e Fagundes (2012), afirmam que para o combate e prevenção do estresse, muitos profissionais da saúde reconhecem a massoterapia como uma excelente opção. Prevenir o estresse é prevenir os sintomas acarretados por ele como, por exemplo, dores musculares, cansaço físico/mental, preocupação, ansiedade, nervosismo, insônia e má digestão. Os mesmos autores definem estresse:

A definição de estresse é compreendida como uma resposta do organismo tanto na área física quanto psicológica causada por alterações psicofisiológicas atuando sobre o indivíduo quando este se depara com situações que lhe proporcionem medo, excitação, confusão, raiva ou até mesmo que lhe provoquem muita tristeza esclarecem os efeitos da massoterapia sobre o estresse físico e psicológico (ABREU; SOUZA; FAGUNDES, 2012, p. 2).

A massoterapia previne o estresse e segundo Seubert e Veronese (2008), a massagem terapêutica auxiliando também na prevenção e tratamento das doenças físicas e psicológicas, sendo a mesma a mais eficaz entre as terapias. Numa visão holística, as terapias alternativas não separam o corpo do psíquico, assim, antes de iniciar as sessões de massagem, o massoterapeuta ou o responsável na aplicação da massagem devem fazer

o diagnóstico do paciente visando sua postura e expressões faciais. Uma boa avaliação inicia com a “INSPEÇÃO (verificação de vértebras rodadas ou deslocadas e postura como um todo incluindo respiração), PALPAÇÃO dos ossos deslocados (sub-luxados), órgãos internos tensionados, bem como todo o tônus muscular” (SEUBERT; VERONESE, 2008, p. 2). Às vezes a postura errada do indivíduo não corresponde a um problema físico, mas psíquico. O corpo e a mente respondem a estímulos de maneira conjunta. Como nos afirma Abreu, Souza e Fagundes (2012, p. 2):

O psiquismo, portanto, não é nada separado do corpo. Através da somatização podemos interpretar que toda não elaboração, ou seja, os traumas que o sujeito não conseguiu superar, poderão se tornar em feixes musculares enrijecidos, a couraça, descrita por Reich, que atua em nível psíquico e muscular.

Relatamos alguns dos muitos benefícios da massoterapia, benefícios que contribuem para qualidade de vida, ajuda na promoção de saúde para as pessoas que gozam de boa saúde e para aqueles que sofrem com problemas, sendo uma ótima opção para complementar tratamento.

2. A massoterapia no tratamento de pessoas com sofrimento mental

Iremos fazer uma breve discussão sobre como a massoterapia ajuda no tratamento de pessoas com algum sofrimento mental, citando alguns exemplos. Tendo em vista que:

[...] a massagem sempre representou papel importante no tratamento de pessoas deficientes ou traumatizada durante muitos séculos, sendo considerados por alguns especialistas como uma das primeiras formas de “tratamento”, sendo mencionada nos primeiros registros médicos (ARAUJO, 2013 apud CESANA; KUPRIAN, 2004, p. 40).

Domingos e Braga (2014) discorrem em seu Artigo: *Significado da massagem com aromaterapia em saúde mental*, sobre a intervenção da massagem com aromaterapia durante a internação psiquiátrica. Em uma unidade psiquiátrica de um hospital geral do estado de São Paulo, foram entrevistados 22 pacientes internados com diagnóstico de Transtorno de Personalidade, os quais foram submetidos a intervenções com a massagem com aromatizantes, tendo como objetivo compreender o significado da intervenção de

massagem com aromaterapia em saúde mental para o usuário durante a internação psiquiátrica. Verificou-se que os pacientes submetidos à massagem com aromas sentiram-se menos ansiosos, possibilitando o autoconhecimento que lhes ajudaram a enfrentar o transtorno mental, tais fatores ajudaram na melhoria no cuidado de enfermagem e no tratamento no período da internação (DOMINGOS; BRAGA, 2014, p. 583). Assim, a intervenção da massagem com aromaterapia contribuiu na:

[...] promoção de autoconhecimento, resultado que a torna uma ferramenta enriquecedora para as ações de Enfermagem ao usuário portador de transtornos mentais no ambiente da internação psiquiátrica em hospitais gerais, que devem estar centradas em propiciar ao usuário a possibilidade de reconhecer-se em seus atos (DOMINGOS; BRAGA, 2014, p.583 a 584).

No Centro de Convivência Arte de conviver veiculado ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) de Jataí/GO, também a massagem faz parte do tratamento de pessoas com algum sofrimento mental, no artigo intitulado: *A massoterapia na qualidade de vida e saúde mental dos participantes do Centro de Convivência Arte de Conviver de Jataí-Go*, autoria de Silva et al. (2012) relata a experiência. Tendo como objetivo da pesquisa proporcionar aos participantes do Centro de Convivência, os benefícios da massoterapia, para o relaxamento corpóreo, a fim de diminuir possíveis queixas. Tal pesquisa relata que os pacientes após a massagem se sentiram relaxados, com sonolência e aliviados da dor qual se queixavam. Silva et al. (2012, p 4), destacam algumas das declarações feitas pelos usuários do CAPS como: “foi muito bom, meu nervosismo até melhorou”; “na hora melhora tudo”; “fico esperando o dia da minha massagem”; “sinto falta da massagem”.

3. Método

O método da pesquisa é também do tipo pesquisa de campo, descritiva e exploratória. Segundo Gerhardt e Silveira (2009 apud FONSECA 2002, p. 37):

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)

A pesquisa ocorreu no CAPS Pássaro livre na cidade de Amargosa/BA, no período de um ano (de 01/08/2014 a 31/07/2015). Em 1999 se iniciou O Programa de Saúde Mental em Amargosa no Ambulatório de Saúde Mental, só em 2002 que foi inaugurado O CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). Os usuários da Instituição que apelidaram o local de Pássaro Livre, assim o CAPS passou a ser chamado CAPS Pássaro Livre, o qual está instalado na antiga Santa Casa de Misericórdia, o CAPS possui cerca de cento e quinze usuários cadastrados com diferentes modalidades e níveis de sofrimento mental, como por exemplo, neuroses graves, psicoses, oligofrências leves a moderadas, esquizofrenia e transtornos bipolares.

As atividades realizadas pela Instituição que colaboram para inserção dos seus usuários à sociedade são: acolhimento, atendimento individual, atendimento em grupo, palestras, atendimento de família, visitas domiciliares, oficinas profissionalizantes (artesanato com materiais reciclados, culinária), oficinas terapêuticas (violão, karaokê, relaxamento, comemoração dos aniversariantes do mês, participam anualmente de passeio para a Ilha de Itaparica e diversas apresentações culturais na cidade), assembleias, parcerias interinstitucionais e encaminhamentos.

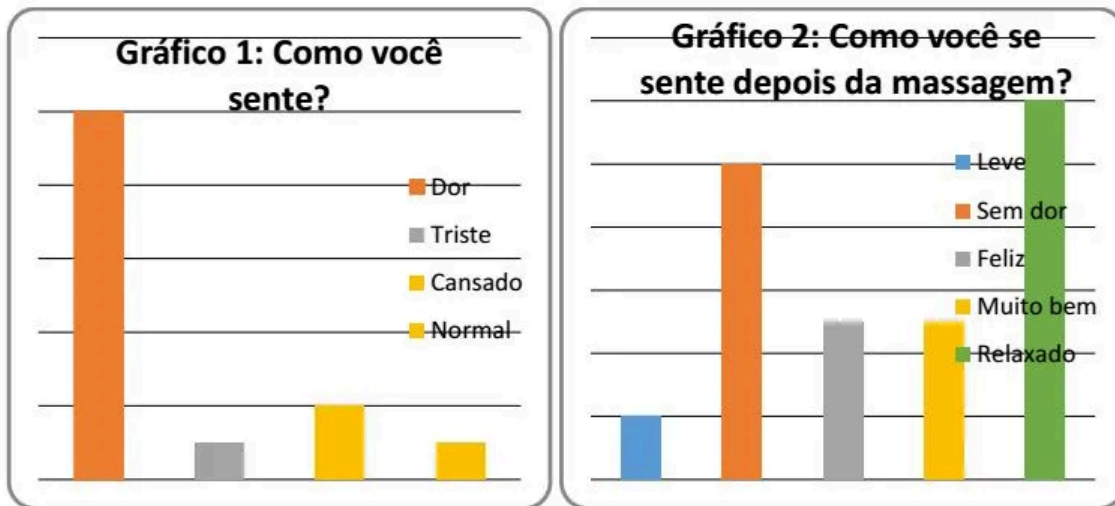
A pesquisa procedeu da seguinte forma: Depois da preparação teórica e prática da massoterapia fomos apresentar a coordenação da Instituição o Projeto de inserção da massagem nas atividades para contribuir no tratamento dos usuários. Com a aceitação e apoio da coordenação, reunimos os usuários para uma roda de conversa, onde discutimos a importância da massoterapia e perguntamos quem gostaria de se inscrever nas sessões. Dividimos os inscritos em dois grupos de acordo com o sexo, os quais recebiam a massagem duas vezes por semana, com duração de uma hora. No formulário de inscrição coletamos os dados do paciente e realizamos anamnese, com as questões: queixa principal, história doença atual, história patológica pregressa, história familiar e observações gerais. A partir das respostas que obtivemos com ajuda da coordenação e do psicólogo responsável pelo usuário, estabelecemos quais técnicas de massagem e qual parte do corpo deveríamos aplicar. Também aplicamos outro formulário antes e depois da massagem com as seguintes perguntas para os usuários: Você tem dor? Onde é sua dor? Como você classifica a sua dor? (leve, moderada ou forte) “Uma anamnese fornece ao terapeuta todas as informações relevantes sobre o paciente e ajuda a revelar qualquer condição crucial que possa ser uma contraindicação; também fornece uma estrutura para o tratamento” (CASSAR, 2001, p.32).

Participaram da pesquisa 12 usuários do CAPS do sexo masculino, os quais foram submetidos às sessões de massoterapia. A escolha de tais sujeitos do sexo masculino ocorreu devido ao seguinte: São 22 usuários inscritos na massoterapia, contando com quatro aplicadores da massagem, os aplicadores são bolsistas do Programa de Extensão e Pesquisa Balaio de Gato, os quais receberam curso preparatório prático e teórico. Assim, dividiu a turma em dois grupos, um grupo composto por 10 mulheres e um grupo composto por 12 homens, dois bolsistas ficaram responsáveis por um grupo. O grupo qual fiquei responsável foi o dos 12 homens, as sessões de massagem ocorreram duas vezes na semana com duração de 1h30min para cada usuário, atendendo dois por sessão, 3hs ao todo. Nos dias das sessões realizamos as observações, como instrumento de coleta de dados, utilizamos formulários com perguntas (já expostas anteriormente), foi aplicado mais outro formulário com duas perguntas feitas antes e depois da massagem: Como você se sente? Como você se sente depois da massagem?

Essas perguntas nos nortearam a discutir quais benefícios à massoterapia proporcionaria aos usuários. Os dados serão analisados através do método indutivo, tendo como objetivo a compreensão dos mesmos, os quais foram pré-analisados, codificados, categorizados e por último realizado a inferência. Apresentaremos os dados em formato de gráficos, os quais foram tabulados através do programa Microsoft Excel, categorizando as respostas dadas.

4. Discussão: resultados propostos/alcançados

De acordo com os dados de um ano obtidos por meio dos formulários e da observação feita constatamos que os usuários apontaram vários benefícios proporcionados pela massagem, como: relaxamento, bem-estar, alívio das dores, sentimentos bons, os quais minimizaram a ansiedade e angústia sofrida. Para melhor compreensão dos benefícios relatados, achamos pertinente analisarmos as respostas das duas perguntas feitas representadas nos gráficos.



O gráfico 1 mostra que antes da massagem dos 12 usuários, 10 deles, se queixaram de dores e 2 deles de cansaço (um usuário relatou estar sentindo dor e cansaço), 1 de tristeza e 1 que estava se sentindo normal. No gráfico 2, a pergunta feita depois da massagem os 12 entrevistados deram mais de uma resposta, assim todos se sentiram relaxados, 10 sem dores, 5 felizes, 5 se sentiam muito bem e 2 se sentiam mais leves.

As dores destacadas ficam localizadas no pescoço, cabeça, ombros, pernas e costas, deste modo à técnica de massagem aplicada e a parte do corpo a ser massageada, foi determinada para amenizar tais dores. Assim, a técnica utilizada foi o deslizamento sobre superfície da pele, pois segundo Abreu, Souza e Fagundes (2012 apud CASSAR, 2001; CLAY, 2008; DREEBEN, 2009):

Massagens leves, com movimentos lentos e rítmicos diminuem o tônus muscular, relaxando a musculatura de forma global, que será registrado pelo córtex cerebral que enviará informações ao cérebro que reduz o envio de estímulos motores para às fibras intrafusos do fuso muscular, diminuindo sua sensibilidade, resultando no rebaixamento das contrações reflexas extra fusas trazendo como consequência o relaxamento e o alívio de dores, acalmando o indivíduo.

Massagem no músculo enrijecido por traumas ajuda a pessoas na superação. Pontos do corpo que enrijecem, os chamados de seguimentos da couraça são: boca, olhos, pescoço, pélvis, alto do tórax, abdômen e diafragma. A percepção pelo paciente desses pontos, lhes permitem a entender que tipo de defesa guarda, podendo chegar à cura ou na minimização da couraça. O corpo com couraça se torna um corpo doente, sem energia vital, pois o sangue não circula de maneira a levar oxigênio e nutrientes, tendo como

consequência dor, tensão, aparência cansada e postura incorreta. Recebendo o toque da massagem a tensão reduz assim segundo Seubert e Veronese (2008):

[...] os músculos param de se contrair, os vasos sanguíneos relaxam, reduzindo as constrições vasculares, permitindo com que o sangue flua livremente, levando nutrientes e o oxigênio necessário a todos os órgãos e tecidos do corpo. Desta maneira também pode fluir melhor a energia pelo corpo, visto que as couraças as aprisionam. Quando mais relaxados os feixes musculares, maior circulação energética.

O alívio das dores relatada depois da massagem são frutos do relaxamento natural que a massagem oferece. As dores nas regiões indicadas pelos usuários na maioria das vezes são causadas pelo estresse, o relaxamento minimiza ou até acaba com as dores (se a causa for o estresse). Para Abreu, Souza e Fagundes (2012, p. 4):

A massagem bem aplicada de forma adequada, rítmica e com a pressão sobre a derme consonante com a resposta fisiológica do organismo, proporciona resultados satisfatórios, trazendo alívio de dores, tensões nervosas, acalmando o indivíduo e baixando o nível de estresse.

A tristeza que um dos usuários sentia, depois da massagem foi substituída pela felicidade, isso nos leva a crer que o toque despertou sentimentos bons. Assim, depois da massagem, as palavras que representaram o sentimento dos usuários nos mostraram que a massagem não age apenas na dor física, mas no corpo como todo, de maneira holística, proporcionando bem-estar, contribuindo para qualidade de vida e no tratamento dos usuários.

Os usuários demonstraram contentamento em participar das sessões de massagem. Alguns dormiam quando recebiam a massagem e outros aproveitavam o momento para desabafar. Esses momentos ocorrem por causa da entrega dos usuários após a relação de confiança com o massagista (também o pesquisador, autor da presente pesquisa). No início das sessões alguns usuários não sentiam seguros para receberem o toque, devido às marcas socialmente sofridas, fazendo da pele uma couraça, mas devido aos acolhimentos antes de iniciar as sessões (e a confiança), os usuários “travados” relaxavam. Ao contrário desse fato, tinham aqueles usuários que buscavam o toque do outro no dia a dia e não encontravam, devido ao preconceito, a massagem assim, lhes proporcionavam o toque ausente e elevação da autoestima.

As observações feitas na entrada e saída da Instituição, participando de certo modo da rotina, o relaxamento sentido pelos usuários afetava o humor de todos, contribuindo para um clima calmo e agradável no ambiente.

A massagem acalma na maioria das vezes com a mesma eficácia dos remédios indicados para esse fim. Abreu, Souza e Fagundes (2012 apud NOGUEIRA, 2008, p. 4), “As técnicas massoterapêuticas envolvem múltiplos mecanismos neurofisiológicos destacando-se a analgesia, a diminuição dos espasmos musculares, melhoria do controle motor sendo que estes efeitos parecem estar interligados aos efeitos analgésicos”.

Conclusão

Entendemos que a massoterapia possibilitou bem-estar para os usuários do CAPS Pássaro Livre, através dos benefícios proporcionado pelo o toque, como o relaxamento, autopercepção e elevação da autoestima. Esses benefícios amenizaram os sintomas dos sofrimentos mentais, tais como: angústia, tristeza, isolamento social, ansiedade, nervosismo e dores crônicas. Contribuindo com os demais tratamentos oferecidos pela Instituição.

Nessa perspectiva, notamos a importância de nossos estudos sobre a massoterapia, de modo que, essa pesquisa e prática contribuem de forma enriquecedora para nossa experiência acadêmica e pessoal. Portanto, defendemos uma educação de qualidade que dialogue e promova práticas educativas beneficiando a aprendizagem e a pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Miguel Fernandes de; SOUZA, Telma Ferreira de; FAGUNDES, Diego Santos . **Os efeitos da massoterapia sobre o estresse físico e psicológico**. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente, jan-jun, 2012. Disponível em: www.faema.edu.br/revistas/index.php/Revista-FAEMA/article/.../94. Acesso em: 02 de jul. 2015.

ARAÚJO, Ednelha de Jesus. **Massagem como prática terapêutica auxiliar na assistência à saúde e cuidado integral de idosos**. Monografia apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física. 2013. .

BRAUNSTEIN, Marcus Vinícius Gomes; BRAZ, Melissa Medeiros; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **A fisiologia da massagem terapêutica**. Trabalho vinculado ao Grupo de Pesquisa Promoção da Saúde e Tecnologias aplicadas a Fisioterapia – UNIFRA. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/forumfisio2011/Trabalhos/2246.pdf>. Acesso em: 04 de jul. 2015.

CASSAR, Mario-Paul. **Manual de Massagem Terapêutica**. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/09/livro-mario-paul-cassar-manual-de-massagem-terapeutica.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2015

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**; tradução Miguel Cabrera. – Porto Alegre: AMGH, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa / [organizado por]; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

REYES, Ana Carolina Rodriguez. **Deficiente mental e a Educação Física Adaptada** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 16 - Nº 156 - Maio de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 04 jul. 2015.

SEUBERT, Fabiano; VERONESE; Liane. **A massagem terapêutica auxiliando na prevenção e tratamento das doenças físicas e psicológicas**. In: Encontro Paranaense, Congresso brasileiro, convenção Brasil/latino-américa, XIII, VIII, II, 2008. Anais. Curitiba: Centro Reichiano, 2008. CD-ROM. [ISBN – 978-85-87691-13-2]. Disponível em: www.centroreichiano.com.br. Acesso em: 05 de jul. 2015.

DOMINGOS, Thiago da Silva; BRAGA, Eliana Mara. **Significado da massagem com aromaterapia em saúde mental**. Acta Paul Enferm. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v27n6/1982-0194-ape-027-006-0579.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2015.

SILVA, Jéssica Alves, et al. **A Massoterapia na Qualidade de Vida e Saúde Mental dos Participantes do Centro de Convivência Arte de Conviver de Jataí-Go**. Disponível em: https://serex2012.proec.ufg.br/up/399/o/JESSICA_ALVES_SILVA.pdf. Acesso em: 05 jul. 2015.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DE SER DOCENTE: VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO DE ENSINO FUNDAMENTAL I

Jaqueline de Souza Barreto santos²⁴
Jessica de Jesus Almeida²⁵

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discorrer a prática de estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, o qual foi realizado na Escola Municipal Dom Florêncio Sisínio Vieira, localizada na cidade de Amargosa-Ba no bairro da Catiara. Aqui serão trazidas algumas experiências e inquietações vivenciadas no contexto da sala de aula, pensando na possível formação da identidade docente criada no período de estágio, entendendo a relevância dessa formação para o aluno/a dos cursos de licenciaturas. Procurou-se descrever a importância do estágio para a formação docente, como meio de conhecer a realidade escolar, a partir de uma visão dialética com forma de superar a fragmentação entre teoria e prática, visando à formação da identidade profissional através da reflexão, do diálogo e da intervenção. Para tanto o período de estágio foi caminho que possibilitou acesso a esse conhecimento, relacionando os conhecimentos vivenciados no âmbito do processo de formação oferecido pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a experiência com a sala de aula.

Palavras-chave: estágio, formação de identidade, teoria-prática

ABSTRACT

This article aims to discuss the stage of practice in the initial series of the elementary school, which was held at the Municipal School Dom Sisínio Florencio Vieira, located in Amargosa-Ba town in the district of Catiara. Here are brought some life experiences and concerns in the context of the classroom, thinking of the possible formation of teacher identity created the probationary period, understanding the relevance of such training to the student / a of undergraduate courses. It sought to describe the importance of training for teacher education as a means to know the school reality, from a dialectical view on how to overcome the fragmentation between theory and practice, for the training of professional identity through reflection, dialogue and intervention. To this end the probationary period was way which allowed access to this knowledge by relating the knowledge experienced as part of the training process offered by the Course of Degree of the Federal University of Bahia Recôncavo Pedagogy and experience to the classroom.

Keywords: stage, identity formation, theory and practice

²⁴ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. jqbarreto@gmail.com

²⁵ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. jessi.almeida22@gmail.com

Introdução

Compreender o estágio como um fator fundamental na formação do professor/a é essencial, pois ele possibilita a relação teoria-prática, conhecimentos do futuro campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores. Sendo assim, o objetivo central do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental I é a aproximação da realidade escolar para que o aluno/a possa perceber os desafios que a carreira lhe oferece, refletindo sobre a profissão que praticará, agregando saberes, valores, formação, informação e troca de experiências.

As discussões que serão tecidas neste artigo se configuram enquanto considerações e impressões acerca de acontecimentos vivenciados durante o estágio desenvolvido na Escola Municipal Dom Florêncio Sisínio Vieira, situada na cidade de Amargosa-Ba. Para tanto será dividido em três sessões: na primeira será realizada uma reflexão sobre a contribuição do estágio para a formação docente e para tal discussão será utilizado como aporte teórico Pimenta (2008). Na segunda sessão será feito um relato de experiência dos principais acontecimentos que marcaram a trajetória de estágio e como aportes teóricos serão utilizados Fuhr (2010), Declaração de Salamanca (1994) e Rippel e Silva (2008). E na terceira sessão serão apresentadas algumas considerações referentes ao esse processo de formação.

Diante das leituras realizadas e com a realidade vivenciada podemos evidenciar que por vezes a teoria anda muito afastada da prática, mas isso não deve se caracterizar como um empecilho para a busca por novas estratégias. Pois para tornar-se docente o indivíduo precisa estar disposto a colaborar para a transformação humana, a fim de que os sujeitos se tornem críticos frente a sua realidade e crie estratégias para intervir nela de forma positiva, almejando melhoria em sua qualidade de vida.

Reflexão sobre a realidade do estágio e o que ele proporciona

Refletimos a prática docente enquanto algo relacionando entre o espaço da sala de aula, e a relação existente entre os educandos e o docente. Nesse sentido, referindo-se ao momento de estágio esse espaço é caracterizado como ambiente de trocas promovidas entre sujeitos, onde cada um possui expectativas, anseios, necessidades e saberes próprio. Entendendo que a sala de aula não é algo isolado, uma terceira corrente ganha notoriedade e demonstra sua força: a escola, enquanto uma instituição que exerce um forte poder sobre

aqueles que nela se encontram e dela necessitam, e que, por sua vez enfrenta problemas de ordem social, entre outras particularidades.

Em meio a esse espaço nos cursos de licenciaturas ocorrem os estágios e é oportuno que seja apresentado seu papel do para que sua importância seja percebida e compreendida. De acordo com Conselho Nacional de Educação parecer de número 21(apud, BORSSOI, 2008) o estágio é definido:

Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Ao ingressar em um curso de licenciatura, é natural que os discentes já saibam que o estágio é algo obrigatório na sua carreira acadêmica, os quais adentram à Universidade submersos a um manto de crenças e enigmas que dizem respeito à educação, às vivências que tiveram enquanto alunos/as e, em alguns casos enquanto professores/as, experimentando a realidade da escola. Pensando nessa perspectiva Pimenta (2008) nos diz que:

Quando os alunos chegam à licenciatura já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos de diferentes professores em toda sua vida escolar (...). Também sabem sobre o ser professor através da experiência socialmente acumulada: as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores através dos meios de comunicação (PIMENTA, 2008, p.20).

Sendo assim, é necessário que se pense no aluno em formação como alguém que passa por um grande período de transição: em que deve deixar de ser aluno para assumir o papel de professor. Para que essa transição ocorra é necessário atenção e motivação por parte dos docentes que estão na Universidade, pois a partir do discurso sobre o “tornar-se professor” e a relação com a prática que esse mesmo docente realiza em sala de aula pode estimular seus alunos.

Talvez, mais do que em qualquer outro curso de graduação, os cursos de licenciatura deveriam preparar seus alunos para torná-los capazes de serem bons profissionais dentro do campo da educação, uma vez que ao ingressarem no mercado de trabalho serão responsáveis por ensinar conteúdos e terão a responsabilidade ainda maior de formar crianças, jovens ou adultos, contribuindo de maneira bastante direta nas suas construções de visões de mundo.

A experiência do contato com o terceiro ano do Ensino Fundamental I

Experiência de estágio aqui apresentada foi dividida em três momentos: observação, coparticipação e regência. Durante esse contato com a escola, pode-se perceber as inúmeras contribuições que um estágio proporciona para a formação, no entanto, alguns imprevistos dificultaram o processo, pois em apenas onze dias, sendo três de observação, três de coparticipação e cinco de regência, houve mudança de docentes três vezes. A partir do observado ficou claro que esse fator influenciou bastante para que algumas situações surgissem no cotidiano, pois cada professora ministrava sua aula de forma diferenciada e isso influenciava no comportamento dos alunos.

Assim, foi percebido que a relação afetiva entre professor e aluno é um dos fatores decisivos para o desenvolvimento dos sujeitos e a constante mudança de professores de uma mesma turma não permite a construção dessa afetividade, e quando há essa construção, a troca de professor proporciona uma quebra nessa afetividade. De acordo com (FUHR 2010, p. 13)

O desenvolvimento humano não está pautado somente em aspectos cognitivos, mas também e, principalmente, a aspectos afetivos. Assim a sala de aula é um grande laboratório para que se observe e questione os motivos que levam o convívio escolar do professor e aluno.

Com essa mudança de professores foi percebido tanto a falta da construção de afetividade, como também dificultou o processo de estágio, pois com cada professora a turma se comportava de uma determinada forma. É imperioso salientar que essa situação pode ser vista como algo negativo, mas no que tange a formação docente isso contribuiu de forma significativa, visto que depois de formado, o pedagogo estará inserido nesse mundo da escola pública brasileira, em que situações como essa são facilmente encontradas.

O estágio foi realizado em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, na qual havia uma diversidade muito grande de sujeitos, incluindo alunos com muita dificuldade na leitura e na escrita, alunos deficientes e repetentes, sendo que, esses dois últimos casos chamaram muita atenção, pois esses alunos não participavam ativamente das atividades. No primeiro contato com a sala de aula não houve momento de observação, mas já demos início às atividades colaborando com a professora auxiliando-a nas atividades, isso foi uma escolha nossa, para que nos aproximássemos ao máximo dos alunos. As angústias começaram nesse primeiro contato ao observarmos a situação do aluno deficiente e do aluno repetente.

Era comum os alunos afirmarem que o aluno deficiente não sabia realizar as atividades. No momento de entrega de livros, atividade impressa à expressão era sempre a mesma, “não precisa entregar para ele professora, ele não sabe fazer”. Diante do ocorrido ficávamos nos perguntando que inclusão é essa que permite a matrícula do sujeito, mas não garante a permanência com aprendizagem? Não há como retribuir a culpa pelo fracasso de um aluno nessa condição somente à professora, visto que a mesma precisa desenvolver um trabalho com aproximadamente vinte e cinco alunos sozinha em uma turma e ainda com esses casos isolados que necessitam de ajuda de outro profissional. De acordo com a Declaração de Salamanca, (1994).

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos/zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 17-18).

Diante do exposto pelo documento e vivido na prática aqui apresentada, fica evidente que as crianças dos mais diferenciados contextos estão sendo matriculadas nas escolas públicas, mas essa matrícula de acordo com a realidade observada não está garantindo aprendizagem e inclusão dos sujeitos com deficiência. Para que de fato a aprendizagem ocorra é necessário que seja dado aos professores suporte que os auxiliem nas práticas pedagógicas para entender esse público, promovendo assim a inclusão. Nessa perspectiva:

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de

atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas precisassem pagar “ingressos” para integrar a comunidade. (SASSAKI, 1997, p. 41).

Sendo assim, a escola precisa se tornar esse ambiente de inclusão e para tanto, não possibilitar somente a matrícula, mas a participação ativa nas atividades desenvolvidas em sala de aula a fim de promover a aprendizagem do sujeito. Se assim for feito, a proposta da inclusão não estará somente no papel, mas será vivenciada na prática e possibilitará a emancipação dos sujeitos, que se tornarão capazes de se desenvolver na sociedade de forma autônoma.

Como já mencionado anteriormente, além da situação do aluno deficiente a existência de alunos repetentes despertou um direcionamento especial de nosso olhar. Na turma em que foi realizado o estágio havia um jovem de dezesseis anos de idade, o qual se demonstrava totalmente desmotivado a está naquele ambiente e a participar das atividades. No momento das atividades ficava evidente que o mesmo no momento de “cópia” era satisfatório a participação na aula, mas a partir do momento em que se indagava algo sobre aquilo que foi copiado, o aluno não demonstrava interesse nenhum em participar da aula, ou seja, aquilo que fora copiado por ele não fazia nenhum sentido.

A prática docente é algo ainda novo para nós, e a experiência de ter um aluno com dezesseis anos em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I foi algo muito forte. Nos momentos em que o aluno demonstrava não querer participar das atividades propostas, era frequente ele afirmar que queria ir para a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Lidar com esse sujeito foi bastante difícil e desesperador, pois ficamos sem saber o que fazer para prender a atenção dele e propor atividades que o incentivasse a participar, pois a baixa autoestima era evidente no comportamento daquele sujeito e para nós que não temos experiência foi muito difícil realizar um trabalho satisfatório com ele.

É válido salientar que a turma nos acolheu muito bem e desde o primeiro momento partimos do pressuposto de que para a realização de um bom trabalho seria necessário estabelecer uma boa relação afetiva com os alunos. Procuramos fazer com que os alunos se percebessem como participante do processo de ensino/aprendizagem e não como alguém que apenas está apto a receber o conhecimento pronto. De acordo com (RIPPEL e SILVA, 2008, p.16-17).

A proximidade entre professor e aluno é fundamental para a aprendizagem do aluno. Ao existir um relacionamento humano mais próximo e autêntico manifestado no interesse do professor em contribuir com a aprendizagem dos seus alunos e entender o seu mundo, o ambiente escolar se torna mais natural e os alunos sentem-se mais à vontade para contar com o professor na mediação do seu processo de aprendizagem.

Partindo dessa ideia, depois de realizados os momentos de observação e coparticipação, elaboramos nosso planejamento com base no que havíamos acompanhado na turma. Mas na semana de regência tivemos que mudar tudo, pois devido a mais uma mudança de professora, só a conhecemos na semana que iríamos assumir a turma. Após a professora analisar o planejamento, nos aconselhou a modificá-lo para que os assuntos trabalhados fossem exatamente àqueles que seriam trabalhados por ela. Tivemos muita dificuldade para fazer isso, mas é de se destacar que a regente atual da sala é uma excelente profissional e nos subsidiou no que foi preciso. Apesar de naqueles dias a sala está sob a responsabilidade das estagiárias a todo o momento ela se fez presente para nos ajudar no que fosse preciso.

Apesar de serem poucos dias, o estágio nos proporcionou um contato direto com a realidade que nos espera após concluirmos o curso. E apesar das dificuldades encontradas conseguimos realizar nosso trabalho e a experiência com o Ensino Fundamental I apesar de difícil, contribuiu bastante para a nossa formação, enquanto profissional da Educação.

Conclusão

A realização desse estágio foi bastante desafiadora, pois devido à diversidade tanto dos sujeitos como também das situações que surgiram nos deparávamos a cada dia com uma coisa nova. Devido ao comportamento de alguns alunos, os quais levavam reflexos de seu convívio social para a sala de aula, tínhamos que ficar, a todo o momento, atentas para que houvesse o diálogo e resolvesse o problema, pois muitas vezes havia agressões físicas entre as crianças. Passamos a conhecer de forma superficial a realidade de alguns e na maioria das histórias relatadas pelas professoras, essas realidades não contribuíam muito de forma positiva para o desenvolvimento dos sujeitos na escola.

No que tange a atuação como docente, ficou claro que os discentes necessitavam de novas metodologias para que a atenção estivesse totalmente voltada para as propostas

de atividades. De acordo com o observado, o método tradicional não funcionava, pois os alunos se mantinham dispersos. Como isso foi percebido nos momentos anteriores da semana de regência, procuramos planejar nossas aulas com atividades que de fato chamassem a atenção dos alunos, mas é importante destacar que tivemos muita dificuldade para a execução de algumas atividades, pois enquanto alguns se demonstravam empenhados a participar, a maioria se negava a desenvolver as tarefas propostas.

Em suma, mesmo em meio a tantos desafios, consideramos muito válida a experiência adquirida no estágio, pois a todo o momento estávamos abertas ao diálogo com a professora da semana de regência e essa a todo o momento procurava contribuir de forma positiva com nosso trabalho. Essa relação estabelecida entre nós, estagiárias, e a professora, nos proporcionaram aprendizagens significativas sobre a profissão, podemos perceber a importância que há em conhecer a realidade de uma turma para que um planejamento seja elaborado, a relevância de um bom relacionamento com todos os funcionários da escola e o estabelecimento de um contato direto com os pais das crianças, o qual infelizmente devido ao pouco tempo não tivemos a oportunidade.

REFERÊNCIAS

- BORSSOI, Berenice Lurdes. **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: da teoria à prática, ação-reflexão.** Unioeste - Cascavel/ PR 2008. **Disponível em:** <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf> .
Acesso em: 23/05/2015.
- BRASIL, C. **Declaração de Salamanca e Linha Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Corde, 1994.
- FUHR, Líria Maria. **O processo relacional entre o professor e o aluno.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação-Faced. Porto Alegre, 2010. **Disponível em:** <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49022/000826833.pdf?sequence=1>.
Acesso em: 23/05/2015.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.
- RIPPEL, Valderice Cecília Limberger, SILVA, Alyne Mary da. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola regular.** Unioeste - Cascavel/ PR 2008. **Disponível em:** <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/3/Artigo%2010.pdf>.
Acesso em: 23/05/2015

ESTÁGIO: APRENDENDO OS SABERES DA DOCÊNCIA COM A PROFESSORA REGENTE

Jucelma Brito dos Santos²⁶
Viviane Borges Souza²

RESUMO

A aprendizagem dos saberes-fazer docente foi possível através do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/CFP, desenvolvido na Escola Municipal Dom Florêncio Sisínio Vieira, na cidade de Amargosa/BA, na turma do 1º Ano do Ensino Fundamental. O Estágio é a oportunidade para que nós, futuras professoras, vivenciarmos no dia a dia a teoria, exercitando também a ação-reflexão-ação, absorvendo melhor os conhecimentos, podendo refletir sobre seu campo de trabalho e assim promover a articulação entre Universidade e comunidade externa. O presente artigo discute a experiência do estágio por meio da descrição e análise. Por se tratar de um trabalho reflexivo, é fundamentado nos teóricos por meio de textos, revista e anais. Tendo como objetivo relatar todas as etapas: planejamento, observação, coparticipação e regência, além de buscar refletir sobre o mesmo. A experiência mostra que o trabalho em conjunto, a dedicação e a responsabilidade é que torna possível a superação dos desafios e o êxito nesta etapa da formação docente.

Palavras-chave: Estágio; Professora regente; Saberes docente.

ABSTRACT

The teaching-learning doings knowledge was possible through the Supervised Internship Bachelor's Degree in the Federal University of Bahia Recôncavo Pedagogy - UFRB / CFP, developed at the Municipal School Dom Sisínio Florencio Vieira in the town of Amargosa / BA, the class of 1st year of elementary school. The Internship is an opportunity for us, future teachers, we experience on a daily basis the theory, also exercising the action - reflection - action, better absorbing the knowledge and can reflect on their field and thus promote the relationship between University and community external. This article discusses the placement experience through the description and analysis. Because it is a reflective work, it is based on the theoretical through texts, journal and proceedings. Aiming to report all stages: planning, observation, participation and co-

²⁶ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

² Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

regency, and seek to reflect on it. Experience shows that working together, dedication and responsibility is what makes it possible to overcome the challenges and success at this stage of teacher training.

Keywords: Stage; Regent teacher; Teaching knowledge.

Introdução

O estágio supervisionado tem por objetivo proporcionar oportunidades de aprendizagem profissional, social e cultural, através das situações vivenciadas no dia a dia de trabalho, lidando com a realidade do ensino e da aprendizagem, além do trabalho pedagógico nas múltiplas manifestações (SILVA; PAIVA; MAGALHÃES, 2013). No processo de observação do estágio é possível por meio do enfrentamento da realidade, conhecer o meio profissional ao qual pertenceremos futuramente. É nestes momentos que aprendemos o desenvolvimento efetivo da prática pedagógica, além de nos proporcionar conhecimentos indispensáveis para a análise e reflexão da nossa futura atuação profissional.

Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 6).

O estágio, componente curricular no curso de Licenciatura em Pedagogia, nos proporcionou “beber da fonte” do “chão da escola”, contribuindo no saber-fazer e na identidade da docência.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1996, p. 75).

O Estágio é a oportunidade para que nós, futuras professoras, vivenciarmos no dia a dia a teoria, exercitando também a ação-reflexão-ação, absorvendo melhor os conhecimentos, podendo refletir sobre seu campo de trabalho e assim promover a articulação entre Universidade e comunidade externa. Configura-se como uma atividade de complementação no qual o aluno participa ativamente na construção de seu perfil

profissional. Estágio:

(...) pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, (...). Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. (BRASIL, 2005, p.15)

Compreendemos que o estágio é a oportunidade que temos de observar, absorver, refletir, e pôr em prática os conhecimentos que adquirimos no decorrer das nossas vidas, do nosso processo de formação, além do estágio em si que também é uma constante fonte de aprendizado para o desenvolvimento da nossa prática e constituição da nossa formação profissional. No andamento do estágio deve-se considerar que este se efetiva num processo de interação entre todos aqueles envolvidos nesta etapa de formação, por isso a identidade profissional do estagiário se constitui também com a interação entre o mesmo, o professor formador e o professor regente. Como explica Tardif (2002, p.292) quando diz que:

A formação se torna contínua e não pode limitar-se a retomar conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a Formação Contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário para de desempenhar o papel de "transmissor de conhecimentos", torna-se um acompanhador de professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou de autoformação.

Com tal apoio fornecido pelo professor é que o estagiário sente que a parceria estabelecida é uma "fonte" a qual o mesmo pode recorrer para extrair e associar uma série de conhecimentos provenientes do curso e da prática, com isso, proporcionando uma formação crítica e reflexiva. Deve-se considerar para isso que haja uma constante reflexão na ação e de reflexão sobre a ação. É na compreensão de como fazer, no que esta se fazendo e quais os resultados obtidos de todas as ações já realizadas e a serem desenvolvidas futuramente que se dá o processo de compreensão do trabalho produtivo e significativo. É preciso também, que se conheça o espaço que será realizado todo o

processo de ensino e aprendizado, além de identificar quais são os conhecimentos prévios que os alunos possuem, pois segundo Santos, Silva e Dias (2013, p. 4):

[...] cada criança possui uma capacidade de entendimento diferenciada, e é de grande importância para o docente respeitar esse tempo, pois assim, conhecendo o nível de seus alunos se faz um planejamento, trabalhando a partir dos déficit e obstáculos concebendo e administrando situações-problemas, para que nessa observação que o docente realiza, se fazer uma avaliação no processo de aprendizagem.

Desta forma, é preciso que o docente efetue a sua prática considerando os conhecimentos e concepções que as crianças possuem, sempre guiando os seus trabalhos a partir do diálogo com seus alunos. Tendo em mente que a preparação que ocorre antes das aulas, o domínio e o conhecimento sobre o assunto a ser ensinado são de grande relevância para a efetividade de um aprendizado significativo. Portanto, o presente trabalho tem por intuito descrever e analisar o estágio supervisionado referente à disciplina Prática Reflexiva na Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

1. Observação do cotidiano escolar

De acordo com as solicitações da professora da disciplina, desenvolvemos o estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa sala de 1º Ano da Escola Municipal Dom Florêncio Sisínio Vieira, situada no bairro da Catiara, na Rua da Catiara, no Município de Amargosa no Estado da Bahia. O nome da Escola foi uma homenagem feita ao primeiro bispo da Diocese de Amargosa, o bispo Dom Florêncio Sisínio Vieira, tomou posse na diocese no dia 15 de agosto de 1942. Figura ilustre da cidade, foi bispo por vinte sete anos, criou o Seminário Diocesano e várias paróquias, além de fazer muitos outros feitos.

Considerada uma escola de médio porte, atendia aos alunos da mesma comunidade e dos Bairros de São Roque e do Rodão. Ao passar do tempo, o número de alunos foi aumentando, sendo que a maior parte deste aumento era de alunos moradores de outros bairros. Devido à grande evidência a qual a escola se encontrava, houve a necessidade de se pensar a possibilidade da construção de anexos, indispensável devido a logística da distância. Com a doação de terrenos foi construído os dois Anexos da Escola Estadual Dom Florêncio Sisínio Vieira, na qual em ambos possuíam apenas uma sala de

aula de classes multisseriadas, em que no ano de 1981 os tais anexos foram separados da Escola Dom Florêncio. Atualmente a escola atende a comunidade a qual pertence, e a alunos da zona rural.

O bairro da Catiara estereotipado por alguns moradores de outros Bairros da Cidade, por julgarem que neste local só encontrado tráfico de drogas e entre outras denominações ruins. Mas, a realidade é que a maioria dos seus moradores são trabalhadores, os quais se mostram preocupados com a educação de seus filhos. Afirmamos isso por conta da observação feita na chegada das crianças na escola. Vimos trabalhadores levando e buscando seus filhos com zelo, esperando o horário do portão abrir não só para deixar seus filhos, mas para “entregar em mãos” ao professor e se certificar como estar o comportamento e a aprendizagem.

Através da observação feita do espaço constatamos que a Escola é composta por 09 salas de aula, secretaria, cozinha, laboratório de informática, banheiro para os funcionários, 02 banheiros para os alunos, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e lavanderia. Podemos constatar que o ambiente é limpo, as salas são ventiladas com a ajuda de ventiladores, os mobiliários estão em bom estado e laboratório de informática com ar condicionado. Esses detalhes ajudam na qualidade do ensino/aprendizagem. Além de água filtrada, acesso à Internet e banda larga. Também equipamentos para o uso didático como TV, notebooks, computador, DVD, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (data show) e câmera fotográfica/filmadora.

1.1. Rua da Catiara e a chegada dos alunos

Figura 2 - Foto referente a Rua da Catiara, na qual localiza-se a Escola Municipal Dom Florêncio Sisínio Vieira



Fonte: <http://www.escol.as/123788-escola-municipal-dom-florencio-sisinio-vieira>

Próxima à escola pode-se encontrar casas, lanchonetes, restaurantes, bares e mercados. O fluxo de pessoas e transporte é intenso, tornando perigosa a chegada e saída dos estudantes da escola.

Para melhor entender os alunos da escola achamos pertinente conhecer o bairro, e em nossas andanças pelas ruas da Catiara podemos perceber que nesse local a manifestação de multiculturalismo, nos aspectos musicais e religiosos. Em relação ao musical, excutamos saindo das casas diferentes sons de estilos musicais que vai do reggae ao gospel. Sobre o religioso vimos Igrejas Evangélicas, Terreiro de Candomblé e a Igreja Católica de São Cristóvão.

A chegada dessas crianças de gostos e religiões distintas na escola se dá antes de abrir o portão, na hora que abre e no horário da aula. Geralmente os alunos que chegam antes de abrir o portão são aqueles que os pais trabalham no comércio da cidade, os quais devem chegar cedo no trabalho (e não conta com outra pessoa para levar seu filho à escola), levam seus filhos de bicicleta, moto e a pé e deixam as crianças em frente ao portão sobre a vigilância dos porteiros. E os alunos que vem das casas populares que chegam antes do portão abrir, muitos com responsáveis os acompanhando. Na hora que abre o portão chegam os alunos da Zona rural que vem de ônibus. Os alunos que chegam no horário da aula são que moram vizinhos da escola e também os que têm algum responsável que não trabalha. Mas há também alunos que chegam sem acompanhantes na escola, na maioria os alunos maiores.

1.2. Funcionários da escola e ambiente escolar

Depois da observação do entorno e da chegada dos alunos, entramos na escola, o nosso futuro espaço de trabalho. Os funcionários nos acolheram, dando-nos boas vindas e nos chamando de Professora (em quase quatro anos cursando Pedagogia não nós sentimos como Professoras, mas como estudantes, e nesse momento que entramos na escola e fomos reconhecidas como Professoras; passamos a vivenciar a Pedagogia na prática e nos reconhecer como Professoras). Notamos o bom relacionamento e profissionalismo entre os funcionários que se reflete na organização da escola e no ensino/aprendizagem.

Na Portaria da escola há três funcionários que trabalham em dias alternados. Os porteiros acolhem os alunos e seus responsáveis de maneira cordial, zelo e atenção.

Estão sempre brincando com as crianças. De acordo com o percebido, nota-se que os alunos e os responsáveis têm simpatia e confiança nesses funcionários. Muitos responsáveis deixam seus filhos 30 minutos aproximadamente antes do portão abrir, por ter que irem trabalhar (como já foi dito). Fazem isso por confiar nos porteiros, pois os mesmos olham cada aluno com bastante atenção, evitando que corram riscos, devido a rua onde é situada a escola com fluxo de carros, motos, entre outros. A entrada dos funcionários da escola, dos alunos e seus responsáveis são liberada sem questionamento, e outras pessoas a quais os porteiros não conhecem são questionadas educadamente. Isso também é demonstração de zelo, de cuidado perante a comunidade escolar. Esse profissionalismo demonstrado pelos porteiros nos mostra como cada membro da escola são importantes para o bom funcionamento e o bem estar da comunidade escolar depende de todos.

De acordo com as semanas de observação e vivência proporcionada pelo Estágio constatamos que a postura profissional é uma das caracteriza do quadro de funcionários da escola que reflete no comportamento das crianças. Não somente os professores e a direção que são os educadores na escola, mas os porteiros, as merendeiras e o pessoal da limpeza. Segundo Pimenta (1991, p. 79):

[...] educar na Escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual - da sua riqueza e dos seus problemas - para aí atuarem. Isto requer uma preparação científica, técnica e social.

Com uma equipe de profissionais dedicados assim, é notável a organização da escola. Os alunos aprendem a todos os momentos, sejam eles na entrada, saída, atividades no pátio de recreio, quadra de esportes, corredores, banheiros, portas da sala de aula e cantina. No horário do lanche, as merendeiras dão uma aula de higiene pessoal aos alunos, pedindo aos mesmos que lavem as mãos. Os funcionários que cuida da limpeza da escola, sempre está alertando aos alunos sobre onde jogar o lixo, mostrando a eles a importância do ambiente limpo. Os porteiros informam os perigos de brincar na rua. Esses são alguns dos exemplos do comprometimento na aprendizagem dos alunos que a comunidade escolar tem com os mesmos através do trabalho coletivo.

O resultado que a Escola pretende - contribuir para o processo de humanização do aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo - não se consegue pelo trabalho parcelado e fragmentado

da equipe escolar - à semelhança da produção de um carro, onde um grupo de operários aperta, cada um, um parafuso, sempre da mesma maneira, conforme o que foi concluído fora da linha de montagem -, mas sim com o trabalho coletivo. Neste há a contribuição de todos no todo e de todos no de cada um. A especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns (PIMENTA, 1991, p. 80).

Todos os momentos citados na escola, nos fez refletir em relação que o ensino-aprendizagem não apenas acontece na sala de aula, mas na escola como um todo, no trabalho coletivo. As relações interpessoais, o respeito ao outro e as diferenças são aspectos notáveis no diálogo entre aluno-aluno e aluno-funcionário nos corredores.

1.3. Saberes transmitidos pela Professora Regente

Quando chegamos à sala encontramos algo que não tínhamos imaginado, ficamos de admiradas, a professora e os alunos nos surpreenderam de tal forma que passamos a refletir e entender sobre a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse deslumbramento, notamos que as atividades se dão a todo o momento na sala de aula, da chegada à saída dos alunos. E o domínio da leitura e da escrita não define a capacidade dos alunos de realizar atividades escolares.

Antes relatarmos sobre a observação feita da sala de aula, achamos pertinente relatar os primeiros saberes adquiridos, antes dos saberes no “chão” da sala de aula. Aprendemos sobre o cuidado com a imagem, nos mostrando através da vestimenta e da postura que ser professor é ser profissional, e como outras profissões, necessita que estejamos apresentáveis no trabalho. E de maneira impecável a professora começa seu dia envolvendo os pais dos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nós mostrando que a parceria família-escola se faz indispensável no bom desempenho do aluno. A sala de aula formada por quatro paredes é mais uma ferramenta para essa parceria. A professora coloca na parede do lado de fora da sala diariamente a agenda da turma, informando a atividade para casa e os dias de avaliação. Desse papel informativo na parede que se dá o envolvimento dos pais (ou responsáveis) na aprendizagem do seu filho, e a parceria do professor e responsáveis no ensino. Na chegada (quando os responsáveis levam seu filho, ou neto, ou sobrinho para sala de aula) a professora pergunta a cada responsável por seus alunos se os mesmos fizeram as atividades de casa. E na saída (quando buscam os alunos) a professora relata como foi o dia, como está o

desempenho e comportamento de cada um, e mostra as atividades para casa e o que deve ser feito para reforçar o apreendido.

Agora relataremos os saberes aprendidos na sala de aula. Deparamo-nos com uma turma disciplinada (1º ano do Ensino Fundamental), interessada e interativa e constatamos ao término do primeiro dia de aula que a professora que faz sua turma, pois a mesma mostrou interesse e dedicação no ensino/aprendizagem. O clima de harmonia que constatamos na sala de aula é devido tal desempenho da professora. Clima esse perpetuado até o primeiro dia da nossa regência (iremos aprofundar nisso no tópico 3).

Essas características relatadas da turma são fruto do profissionalismo da professora, e sabemos a realidade de desvalorização que esses profissionais vêm sofrendo ao longo da história brasileira que são: salário baixo, salas de aula superlotadas, condições de trabalho precário, entre muitos fatores vergonhosos em relação à desvalorização do professor da rede pública de ensino. Muitos são os professores que usam esse problema como desculpa para limitar seu trabalho: não pesquisando novas formas de ensino, não renovando os planos de aula... São professores que não mudam, não se reciclam, podem ser chamados de professores “Gabriela” (eu cresci assim, vou morrer assim...). O professor deve ser um eterno estudante, sempre em busca do conhecimento que lhe der subsidio no seu planejamento diário. Entendo que o professor também seja responsável por um ensino de qualidade e pela formação crítica dos seus alunos. Mas, a professora profissional que acredita na Educação “mata um leão por dia” em prol da aprendizagem dos seus alunos. Esse foi um dos saberes mais marcante passado pela professora para nós. Levaremos na nossa “bagagem” quando formos atuar como professoras, e todas as vezes que pensarmos em desistir dessa profissão, devido tal desvalorização, todos os saberes aprendidos com a mesma serão lembrados.

A professora dinâmica, não se deixa a abalar, utiliza da rotina diária no desenvolvimento cognitivo dos alunos, a chamada, o cabeçalho na louça e o calendário foram realizados com a participação de maneira diferente e divertida a cada dia. Por exemplo, na chamada os aspectos como identidade, leitura, oralidade, matemática, respeito a o outro e a fala do outro, são trabalhados de maneira brilhante e contextual.

A observação durou três dias, mas não ficamos apenas observando, coparticipamos devido à abertura e incentivo dado pela professora, ajudando na aplicação de algumas atividades. Aprendemos com essa professora a respeitar o tempo de aprendizagem de cada um dos alunos.

2. Coparticipação: aprendendo com a professora

A coparticipação ocorreu durante dois dias, mas como dizemos desde a observação já coparticipamos. Estagiárias inexperientes do fazer docente, *marinheiras de primeira viagem* (como diz o ditado popular) necessitam dos professores experientes do ensino básico, cheios de conteúdos valiosos que une a teoria e a prática. Sabendo disso, aproveitamos o máximo dos saberes da nossa professora regente na construção do nosso saber-fazer e identidade como futuras professoras e na preparação para a regência. Analisamos como ocorre a dinâmica da sala de aula, quais conteúdos e metodologia usada para nos subsidiar.

O momento da coparticipação nos ajudou na aproximação com os alunos, tentamos conhecer suas habilidades e dificuldades, e a partir daí passamos a pensar nos planos de aula para contribuir na aprendizagem dos mesmos. Ficamos bastante preocupadas em relação ao dia da regência, nos questionamos: Como nós estagiárias, aprendizes de professora, poderíamos ensinar? Como assumir o lugar da professora regente, com a mesma competência da mesma?

3. Regência: apoio direto e indireto da professora

Figura 3 - Confraternização



Fonte: Acervo pessoal, 2015

Os dias que antecederam a regência foram dias de preocupação e questionamentos, fomos para a coordenação e planejamos os planos de aula. O primeiro dia da regência foi envolvido por ansiedade e expectativas, chegamos bem cedo para juntas podermos repassar todos os tempos da aula. O nervosismo esteve presente enquanto acompanhávamos a chegada dos alunos e de seus responsáveis. Vários alunos

vinham nos saudar, por já nos conhecerem do período da observação e coparticipação. Relembramos os teóricos estudados no curso que tratam do processo de ensino/aprendizagem para pôr em prática no dia da aula, e percebemos que o saber transmitido pela professora regente foi tão importante quanto dos mesmos.

Nesta primeira aula ficamos surpresas com a indisciplina dos alunos, pois tal comportamento era raro, podemos constatar isso através das observações que tínhamos feitos anteriormente. Consideramos que a harmonia que sempre vimos nas observações é devido à postura da professora no seu processo de ensino e aprendizagem, sempre firme, carinhosa e com um domínio da sala de aula surpreendente. Ao se depararem com outras figuras na posição de professor, compreendemos que os alunos não registraram o nosso papel naquele ambiente, já que vínhamos anteriormente observando e posteriormente coparticipando da aula, com o intuito de auxiliá-los no seu processo de aprendizagem.

Assim, nosso primeiro dia da regência nos decepcionou. A harmonia da sala de aula foi abalada por nós, estagiárias inexperientes, e a turma que era apontada como a melhor da escola pelo bom comportamento e interesse, se transformou em uma turma indisciplinada e desinteressada. Pensamos: estragamos a turma da professora. Isso nos faz perceber como é difícil para o professor entregar sua turma que está no ritmo estabelecido pela vivência que acompanha o progresso de cada aluno, para estagiários. Nesse momento de desespero do primeiro dia, o apoio da professora e da diretora foi fundamental, as mesmas nos falaram palavras de incentivo e motivação.

Quando acabou a aula fomos surpreendidas com abraços e beijos dos alunos que nos tranquilizou. E também, o abraço e palavras da professora que nos contou sobre seu primeiro dia de estágio que foi tão conturbado quanto o nosso, rimos muito com o relato dela.

A sensibilidade da professora em nos mostrar que não fizemos nada de errado que a indisciplina dos alunos não é nada anormal que acontece, nos deu gás pra planejar a aula do dia seguinte. Depois do término da aula conversamos sobre os sentimentos que nos "envolviam a alma" e foi o mesmo, sentimos-nos decepcionadas. Tínhamos criado uma grande expectativa, diante do que observamos das aulas da professora regente, achamos que tudo fluiria tranquilamente, porém não foi esta a realidade.

Depois desta primeira aula, passamos a nos reunir todas as tardes e noites para refazer o replanejamento do plano de aula, buscando ajustar as nossas práticas às necessidades dos alunos e aquilo que despertasse a atenção deles e ao desejo de aprender, para isso utilizamos de cartazes, atividades escritas, músicas, vídeo, imagens...

Revisamos os planos, tornamos as atividades mais dinâmicas, de forma que dispersasse o interesse do aluno. Segundo Pimenta (1961, p. 75) espera-se que o professor:

[..] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docente, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1961, p. 75).

E nesse replanejamento que fomos tirando da “bagagem” os saberes passados pela professora. Com a bagagem em mãos conquistamos a turma, e percebemos novamente que é o professor que faz a turma, aprendemos com ela que precisamos compreender os nossos alunos, tratá-los com carinho, pois os mesmos vêm de realidades difíceis que reflete nos seus comportamentos. Quando passamos a olhar no olho do aluno e mostra para eles que nós nos importamos com eles e que eles podem contar conosco a turma voltou à velha harmonia de sempre.

A professora nos apoiou direta e indiretamente em todos os momentos da regência. Sempre na sala nos passando segurança, e todas as vezes que ocorria alguma situação na sala entre os alunos, olhamos para ela e sentíamos que o seu olhar dizia: resolva esse problema, vocês são capazes. Todos os dias da regência fomos surpreendidas por uma lembrança e uma mensagem de carinho e incentivo dada pela professora que nos dava ânimo e segurança para ensinar, e motivava a nos esforçar cada vez mais no bom desenvolvimento das aulas.

Sentimos muito ao percebermos que no momento em que os alunos se acostumaram a nossa presença como professoras deles, o estágio começava a se findar. Consideramos que é um período curto para que possamos ter uma experiência plena, porém todos os momentos de aprendizado com a professora regente, com os alunos, com a direção e funcionários sempre estará registrado em nossas memórias. Isso por que, cada conhecimento adquirido é essencial para a nossa formação e na identidade de professoras. “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas o é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1996, p. 75).

No último dia da regência organizamos uma festinha de despedida, demos arrancho de flores para o pessoal da direção da escola para agradecer o apoio e a acolhida, e lembranças para os alunos e para professora regente. Ficamos emocionadas e agradecidas pela contribuição na nossa formação que a comunidade escolar da Dom

Florêncio nos proporcionou. E na essência desta vivência que concretizamos mais uma etapa do nosso sonho na formação do saber-fazer docente.

Considerações finais

O estágio possibilita a experiência da realidade da ação profissional. É a partir dele que podemos vivenciar a infinidade de conhecimentos adquiridos no dia a dia da sala de aula, é no estágio onde nos surpreendemos, nos desafiamos, nos desapontamos e nos realizamos. Pois, todo percurso é possível diante da tarefa proposta, por meio do envolvimento e responsabilidade na execução de cada etapa do processo de ensino/aprendizagem.

Assim, apesar das dificuldades encontradas e ultrapassadas pelo empenho e desejo de registrar uma passagem significativa de aprendizados (tanto para os alunos quanto para nós estagiárias), compreende-se que é através do trabalho em conjunto entre estagiárias, professora regente, alunos, direção e funcionários que esta experiência torna-se possível.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2005.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores– Saberes da docência e identidade do professor**. R. Fac. Educ., São Paulo, v 22, n, 2, p. 72-89, jul/dez 1996.
- PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Ideias, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf. Acesso em: 27 maio 2015.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006**
- SANTOS, B. R. L.; SILVA, P. M.; DIAS, A. F. Relato da experiência do estágio supervisionado na educação infantil. In: **Semana de Pedagogia, V.**, 2012, Jequié. *Anais...* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, 2012. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/semanapedagogia/anais/53CO.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.
- SILVA, I. T.; PAIVA, A. B.; MAGALHÃES, C. A experiência do estágio na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: primeiros apontamentos. **Revista**

Eletrônica Pro-docência/UEL. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. ISSN 2318-0013 - Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 27 maio 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, Ed. 7, 2002.

Normas de submissão

1. O Periódico de Divulgação Científica – REVISTA ACADÊMICA GUETO - aceita artigos originais, notas de leitura e resenhas bibliográficas. A colaboração deverá ser matéria de pesquisa específica nas áreas de Educação, Inclusão, Cultura Corporal e afins e ser inédita. Poderá ser redigida numa das seguintes línguas: português, espanhol, francês ou inglês. Não serão apreciados os trabalhos que não estiverem de acordo com as normas a seguir especificadas.

2. No caso de artigo, apresentar logo abaixo do nome do autor (deixando um enter de espaço) um resumo de, no máximo 250 palavras, em português e em inglês, obrigatoriamente.

3. Deve-se indicar, após ambos os resumos, 03 (três) palavras-chave, em português e em inglês, que descrevam a essência do assunto tratado, visando indexação.

4. O trabalho deve ter a extensão máxima de 20 (vinte) (cerca de 7.000 palavras) e mínima de 10 (dez) páginas (cerca de 3.400 palavras) e entrelinha com espaço um e meio.

5. As indicações bibliográficas das citações deverão ser colocadas em notas de rodapé, de acordo com as normas de referência bibliográfica, ou indicadas no corpo do artigo como sugerido: sobrenome do autor e, entre parênteses, data identificadora da edição da obra seguida de vírgula e número da página, se for o caso.

6. A bibliografia deverá constar ao final do texto, apresentar apenas as referências de obras mencionadas no trabalho e seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT.

a. Para livros, deverá ter o seguinte formato:

SOBRENOME DO AUTOR, nome do autor. Título do livro. Local de publicação: nome da editora, data da publicação (incluir, entre o título do livro e o local de publicação, o número da edição, quando não for a primeira, usando para tanto o formato: número da edição em algarismo arábico. ed.).

b. Para artigos publicados em periódicos, deverá ter o seguinte formato:

SOBRENOME DO AUTOR, nome do autor. Título do artigo. Nome do periódico, série do periódico, local de publicação, v. volume do periódico, p. intervalo de páginas em que está contido o artigo, data.

7. O trabalho deverá ser gravado no programa Word (qualquer versão), tendo o nome do autor como nome do arquivo.
8. As resenhas devem ter como objeto obras recentes (publicadas nos dois últimos anos) e devem apresentar como título a referência bibliográfica da obra resenhada, mencionando-se inclusive o número de páginas. O texto crítico deve manter-se no limite máximo de 3 (três) páginas.
9. O arquivo deve ser enviado para o editor – jeanadriano@ufrb.edu.br
10. O Conselho Editorial reserva-se o direito de recusar os trabalhos que não atendam rigorosamente às normas explicitadas acima.
11. Os critérios norteadores para aceitação dos trabalhos pelo Conselho da REVELA são, fundamentalmente, a relevância científica, a originalidade e a clareza dos textos apresentados.

CONFIGURAÇÕES GERAIS:

- a. Título do Trabalho: Times New Roman 16, Negrito, centralizado.
- b. Nome do Autor: Logo abaixo no título, times New Roman 11, negrito, recuo à direita.
- c. As seções do artigo podem ou não ser numeradas. Os títulos das seções devem estar em negrito e apenas com a primeira letra maiúscula. Assim como todo o restante do texto, os títulos das seções e subseções devem estar em fonte Times New Roman e com o espaçamento 1,5 entre linhas.
- d. Os parágrafos devem ter um recuo de 1,27 cm. Pode-se conseguir esse recuo apertando a tecla <TAB>. O texto deve estar em fonte 12, Times New Roman, e as partes em destaque devem estar em itálico. Evite usar o negrito ou sublinhado.
- e. O corpo do texto deve estar sempre justificado (com alinhamento à direita e esquerda das margens), as páginas não devem estar numeradas

e o formato das margens é o seguinte: papel Letter, margens superior e inferior: 3 cm; margens esquerda e direita: 2,5 cm.

- f. O título das subseções, assim como os títulos das seções, fica bem à esquerda, sem a necessidade de recuo. Ele segue os mesmos padrões dos títulos de seção (devem estar em negrito e apenas com a primeira letra maiúscula). Entre o texto anterior e o subtítulo, deve ser deixado o espaço de 01 linha. Da mesma maneira, deve-se deixar 01 linha em branco entre o título da seção ou (subseção) e o texto que o segue.

A Revista Acadêmica **GUETO** é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, publicação com periodicidade semestral, contando, portanto, com 2 números por ano.

A GUETO publica documentos como: artigos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, todos inéditos, em qualquer língua e tendo como temas que assuntos que contribuam para o desenvolvimento do debate educacional, bem como para a divulgação do conhecimento produzido na área, considerando as perspectivas da Inclusão e Cultura Corporal.

A **Revista GUETO** é voltada para professores, discentes e pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento, abordando problemáticas ligadas a campos de conhecimentos tais como: Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Saúde, dentre outras.

www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/

