

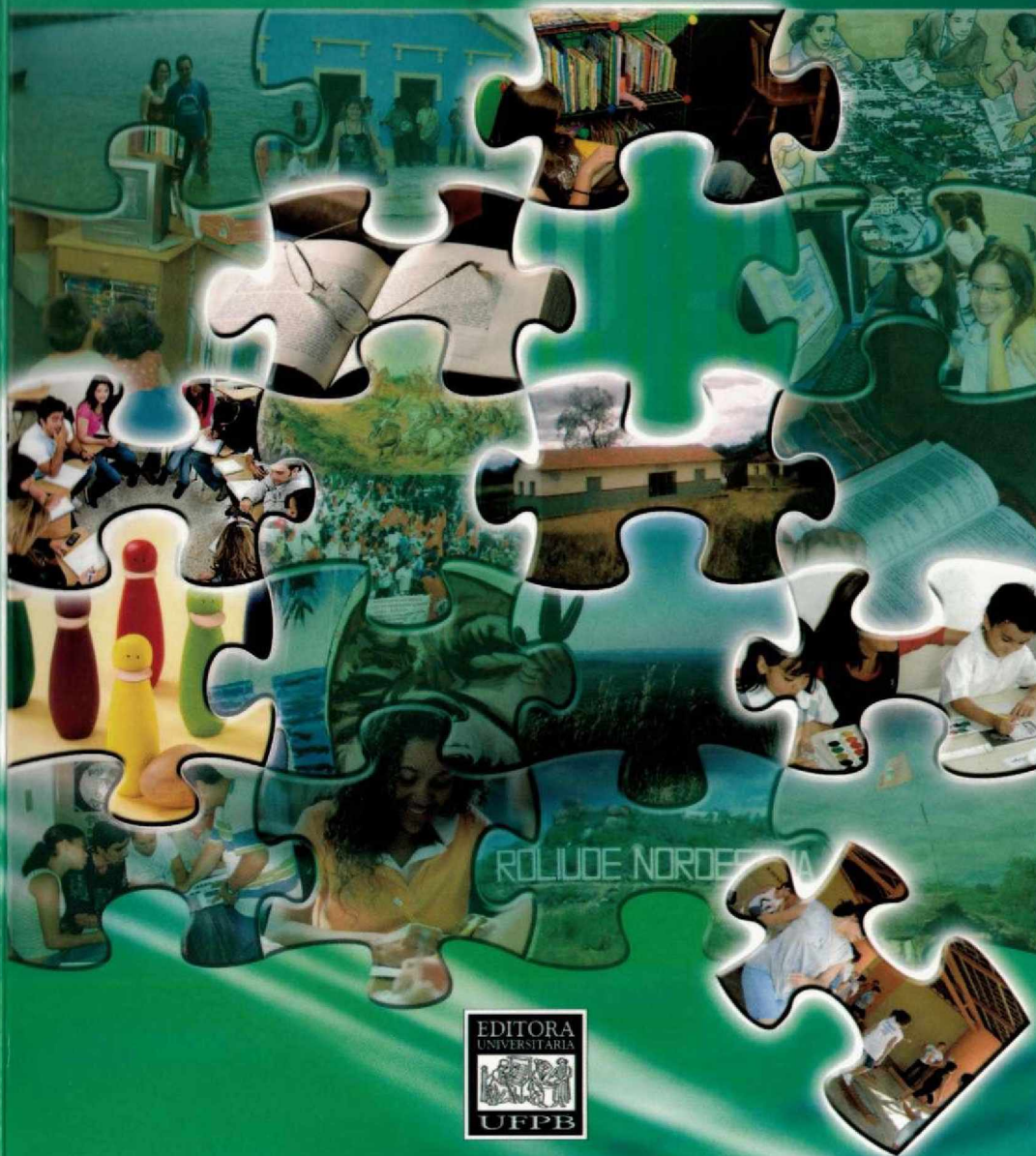
SINAIS E SENTIDOS EM EDUCAÇÃO

Políticas Educacionais e Psicologia da Educação

Vol.II

Maria da Conceição Miranda Campêlo

Organizadora



Ser sinal é informar uma descoberta, explicar um fenômeno, propor uma ação, apontar caminhos, problemas e soluções, é apresentar algo novo ou a novidade de algo muito conhecido, é ver as coisas por outro ângulo possível, é sinalizar uma previsão, orientar um raciocínio, guiar uma experimentação, anunciar achados, desafiar e recomendar novas descobertas.

Nesse sentido, esta obra se apresenta como um sinal. Sinal de uma partilha das construções intelectuais de vários sentidos, o que para nós, associa-se a sinal subjetivo, próprio de cada pensamento, de cada investigação, de cada objeto, de cada caminho. Uma diversidade de sinais e sentidos, ao ponto de que cada texto se reveste de um sentido próprio de cada autor/a.

Portanto, Sinais e Sentidos em Educação se torna a expressão da diversidade produzida em meio as nossas experiências e pesquisas em temáticas variadas, que envolvem diversos interesses de estudo de vários campos. Nossos textos estão baseados numa perspectiva de arranjar, sobrepor, alinhar e costurar diferentes trechos, olhares narrativas e fenômenos e se configuram em montagens que, conforme Dezin e Lincoln (2006, p.19) em O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e



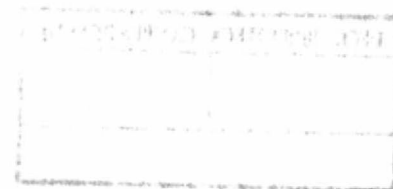
**SINAIS E SENTIDOS EM EDUCAÇÃO:
Políticas Educacionais e Psicologia da Educação**



**CONSELHO EDITORIAL
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Maria de Fátima Agra (Ciências da Saúde)
Jan Edson Rodrigues Leite (Linguística, Letras e Artes)
Maria Regina V. Barbosa (Ciências Biológicas)
Valdiney Veloso Gouveia (Ciências Humanas)
José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)
Gustavo Henrique de Araújo Freire (Ciências Sociais e Aplicadas)
Ricardo de Sousa Rosa (Interdisciplinar)
João Marcos Bezerra do Ó (Ciências Exatas e da Terra)
Celso Augusto G. Santos (Ciências Agrárias)

Maria da Conceição Miranda Campêlo
organizadora



SINAIS E SENTIDOS EM EDUCAÇÃO:
Políticas Educacionais e Psicologia da Educação

Editora Universitária da UFPB
João Pessoa
2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor

RÔMULO SOARES POLARI

Vice-reitora

MARIA YARA CAMPOS MATOS



EDITORA UNIVERSITÁRIA

Diretor

JOSÉ LUIZ DA SILVA

Vice-diretor

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Supervisor de editoração

ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR

S615

Sinais e sentidos em educação: políticas educacionais e psicologia da educação/Maria da Conceição Miranda Campêlo... [et al.]; (Organizadoras). - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
160p.

1. Educação. 2. Educação- Políticas Públicas. 3. Formação docente - políticas. 4. Escola infantil. I. Campêlo, Maria da Conceição Miranda.

UFPB/BC

CDU: 37

Direitos desta edição reservados à:

EDITORA UNIVERSITÁRIA/UFPB

Caixa Postal 5081 - Cidade Universitária - João Pessoa - Paraíba - Brasil

CEP 58.051-970

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Foi feito o depósito legal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO7

Capítulo 1

MEMORIAIS AUTORIAS PROFISSIONAIS..... 13

Maria Betânia do Nascimento Cantalice

Capítulo 2

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CAMPO - DO PARADIGMA RURAL AO PARADIGMA DO CAMPO.....35

Marijane Alves Andrade Pimentel

Capítulo 3

CENÁRIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: De Jomtien (1990) à lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394/96.....53

Maria da Conceição Miranda Campêlo

Capítulo 4

EXCLUSÃO/INCLUSÃO E CIDADANIA: representação da pessoa com deficiência nesse contexto 73

Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho

Capítulo 5

O QUE PENSA A CRIANÇA PEQUENA SOBRE A ESCOLA INFANTIL..... 97

Andréia Dutra Escarião

Capítulo 6

INFÂNCIA E LINGUAGEM: a importância da Literatura Infantil no processo de desenvolvimento da criança pequena..... 119

Simone Alves Nepomuceno Lemos

Capítulo 7

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE:
a pedagogia do cuidado e a promoção da saúde 137

Valéria Matos Leitão de Medeiros

PARA CONHECER MELHOR AS AUTORAS:..... 157

APRESENTAÇÃO

O livro “As políticas públicas e práticas educativas” resulta de um esforço coletivo e do compromisso das autoras em compartilhar comigo e com os futuros leitores a alegria de poder socializar a produção acadêmica, fruto das pesquisas realizadas ao longo das suas trajetórias de vida.

Os artigos que compõem o livro abordam questões relevantes sobre a educação. Permitem aos leitores ampliar reflexões e conhecimentos em torno de questões inquietantes como políticas de formação docente, educação infantil, inclusão e exclusão de pessoas com deficiências, linguagem e literatura infantil. Os artigos são contextualizados no tempo histórico. As reflexões são pertinentes, atuais e provocativas. Foram sistematizadas durante o caminhar das autoras no Curso de Mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Na perspectiva de socializarem as suas reflexões, as autoras produziram os artigos concretizando os desejos acadêmicos que renovam a cada dia: produzir ciência em razão de um compromisso ético com a educação voltada para o desenvolvimento social. Os artigos traduzem o conhecimento relacionado às pesquisas que realizaram em razão do compromisso político-acadêmico com a produção do saber. Ou seja: um conhecimento ético em razão da emancipação e da humanização.

À medida que foram produzindo e compartilhando o saber, as autoras permitem a si próprias e aos leitores a continuação saudável e necessária da formação continuada. Por esta razão, a publicação deste

livro representa expor o compromisso das autoras com a pesquisa, com a ciência, com o trabalho de construção do conhecimento.

O primeiro texto, escrito por Maria Betânia do Nascimento Cantalice, intitulado *"Memoriais Autorias profissionais"* produzido a partir da sua dissertação de mestrado, apresenta as suas experiências como professora, constituindo, como o próprio título sinaliza, uma espécie de memorial. Destaco o estilo particular e dissertativo da autora, ao mesmo tempo poético, sentimental, histórico e crítico-reflexivo. Cantalice revela ao leitor a sua origem, ao expor o contexto familiar onde nasceu, cresceu e recebeu, desde tenra idade, o seu contato com a escola. A reflexão sobre o tempo vivido, experienciado e cheio de fortes emoções marca o relato da autora do início ao fim, quando revela enfaticamente: "Não nasci professora, me tornei aprendiz".

O segundo artigo, elaborado por Marijane Alves Andrade Pimentel e intitulado *"As políticas de Formação Docente para o campo - do paradigma rural ao paradigma do campo"* clarifica os conceitos Educação Rural, Educação do Campo e os paradigmas que diferenciam as propostas do Agronegócio, que exploram os recursos naturais, e a Educação do Campo, fruto da luta coletiva e participativa dos trabalhadores rurais. Pimentel contextualiza historicamente a educação rural ao longo da história da educação brasileira e argumenta acerca da pertinência da luta pela democratização da sociedade e da escola, no âmbito da educação popular, principalmente, quando afirma: "Um novo conceito de campo exige novas políticas que considerem a expressão da consciência, do direito à terra, à cultura e à identidade". Destaco o segundo tópico do artigo por focar as políticas de formação docente para o campo. Ao indagar "O que dizem?", a autora denuncia que as políticas de formação docente tendem a reproduzir preconceitos. Nas considerações finais,

anuncia as atuais políticas para formação docente direcionadas para o campo, como alternativas para consolidação do novo paradigma e questiona: "Até onde essas políticas tem se concretizado nos espaços reais de formação?".

O artigo de Maria da Conceição Miranda Campêlo *"Cenário da formação docente no Brasil: de Jomtien (1990) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional"* analisa a política nacional de formação docente a partir da "Conferência Mundial de Educação para Todos" e os impactos dessa Conferência na definição da política de formação de pedagogos na nova LDB. A autora discorre sobre o processo histórico, político-pedagógico, decorrente das discussões sobre formação do docente e do pedagogo e as implicações e influências do Banco Mundial na definição da política educacional brasileira. Além disso, denuncia, critica e revela o clima de conflito, que caracterizou este momento histórico da educação brasileira.

O artigo *"Exclusão, inclusão e cidadania: representação da pessoa com deficiência neste contexto"* escrito por Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho aborda, ao longo do texto, a relevância e pertinência do estudo das desigualdades sociais e a exclusão que marcaram o século XX, no contexto da globalização. Este é um estudo instigante, porque é marcado pelo debate atual sobre o fenômeno da globalização. A autora enfoca a globalização econômica e as desigualdades advindas desse processo de produção capitalista, onde são produzidas as discriminações e os preconceitos. O artigo é polêmico e a autora brinda os seus leitores com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais com base nos estudos da Psicologia Social de Moscovici. A partir do conceito de representação "enquanto formas simbólicas de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada", a autora analisou as falas

e expressões dos seus entrevistados, pessoas com deficiência que frequentam a Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência – FUNAD, para “compreender os conceitos sociais, as construções simbólicas e as relações ideológicas, desvelando os conflitos, as contradições existentes na realidade social, na vida prática, ou seja, no cotidiano em que estão imersos”. As falas dos entrevistados, transcritas no item 4 do artigo, revelam e confirmam as crenças, valores, interpretações e representações dos deficientes que indicam a identidade social desta parcela excluída da sociedade. A autora conclui o artigo com o chamamento para a construção de uma sociedade solidária em razão da emancipação humana.

O artigo de Andréia Dutra Escarião aborda uma temática da maior relevância: A Educação Infantil. A autora acentua, desde o título do artigo, “*O que pensa a criança pequena sobre a escola infantil*”, que o objetivo da sua pesquisa foi aprofundar estudos sobre a criança pequena a partir do olhar da própria criança. O artigo apresenta conceitos e fundamentos sobre a educação infantil, a criança pequena e o seu universo no contexto histórico da educação brasileira marcada por diferentes concepções e olhares sobre a criança. Denuncia a perspectiva adultocentrada que, historicamente, negou à criança o seu falar, as suas expressões, os seus desejos, interesses e formas de ver o mundo. Assim, a autora apresenta um estudo crítico, revelador e propositivo que motiva o leitor a aprofundar os estudos sobre o assunto. O tópico 3 desse artigo, “Educação: o cuidar e o educar em busca de uma ação não dicotômica”, pontua o quanto são necessários os estudos científicos sobre a criança como forma de superar os equívocos reiterados ao longo da história da Educação Infantil no Brasil.

O artigo de Simone Alves Nepomuceno Lemos “*Linguagem e Infância: a literatura infantil no processo de desenvolvimento da criança*

pequena” apresenta a linguagem como forma e expressão que a criança tem para interagir com seu universo social. Nesse sentido, a instituição educação infantil é vista como o *locus* “significativo de práticas interativas que potencializam o desenvolvimento discursivo das crianças”. O artigo de Lemos destaca a importância da literatura infantil para o estudo da linguagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança pequena, privilegiando o seu universo. O diálogo entre Vygotsky e Bakhtin, apresentado pela autora, insere a discussão teórica que embasa os estudos sobre a concepção de linguagem. No último tópico do artigo, a autora insere a discussão sobre a literatura infantil a partir dos estudos dos autores referidos no texto.

O artigo “*O profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde: a pedagogia do cuidado e a promoção da saúde*” é de autoria de Valéria Matos Leitão de Medeiros. A autora parte do seu memorial, ao afirmar que a sua vocação para a pesquisa iniciou-se no Curso de Graduação em Educação Física realizado no Instituto Paraibano de Educação – UNIPÊ. Em seguida, surgiu a sua aproximação com o Sistema Único de Saúde e as reflexões sobre o papel dos profissionais de Educação Física. A pesquisa realizada no Curso de Mestrado em Educação ampliou caminhos, revelou o cenário para a continuidade dos estudos investigativos sobre a saúde. O artigo apresenta todas as etapas da pesquisa realizada com base no Projeto João Pessoa Vida Saudável – Academia Cidadã. A autora assinala que durante a pesquisa foram ultrapassados os objetivos propostos. Ao estudar as representações dos profissionais de Educação Física sobre o papel que desempenham como agentes promotores do cuidado com a saúde, surgiram outros dados que envolveram questões sobre a comunidade, a gestão, o desenvolvimento do projeto, entre outras relacionadas no artigo.

Por fim, com os nossos agradecimentos pelo honroso convite para apresentar esse livro, recomendamos a sua leitura, ressaltando, ainda, a riqueza das referências bibliográficas e a qualidade dos artigos cuja forma de organização suscita novas discussões teóricas, bem como a infundável e certa possibilidade de desenvolvimento de novos estudos.

João Pessoa, março de 2010.
Glória das Neves Dutra Escarião¹

¹ Professora Adjunta do Departamento de Habilitações Pedagógicas, Centro de Educação/ Universidade Federal da Paraíba.

Capítulo 1

MEMORIAIS AUTORIAS PROFISSIONAIS

Maria Betânia do Nascimento Cantalice

INTRODUÇÃO

O meu canto e encanto...

A todos os professores que ainda se encantam nos objetivos políticos da educação... na autonomia e na emancipação... Que transformam sonhos em realidade... Nossas utopias. Maria Betânia Cantalice.

Este artigo surge do trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado em Educação, linha de Pesquisa Políticas Públicas da UFPB, dissertação intitulada, Memórias de Professoras: Identidade e autorias na Formação Docente, que considerou a importância da construção da identidade profissional dos professores como atores e os Memoriais como autorias.

A construção da identidade profissional supõe que os professores sejam os atores dessa construção ao estabelecerem relações progressivas de apropriação e ressignificação de uma nova profissionalidade e de um novo profissionalismo.

MEMÓRIAS DE UMA MESTRANDA...

"Há... os meus sonhos... que se tornam teus... e os teus que se tornam meus... e as minhas esperanças... nossas! Em conjunto, em soma, em alegria... na vida de uma professora... Canto e encanto no encontro... nas minhas memórias... na vida... que se realizam em autorias... nossas autorias..."

Maria Betânia Cantalice.

Não nasci professora, me tornei aprendiz... Nasci no Recife, moramos em Olinda, Casa Caiada. Sou filha mais velha de um casal que esperou cinco anos para que eu nascesse. Depois vieram mais cinco filhos. A casa tornou-se uma escola. Era necessário alfabetizar todos antes de ir para escola. Nasci dois anos antes da ditadura militar. Sou do tempo do "preliminar". Lembro da primeira letra que aprendi... o B... que letra linda... e a minha professora... uma senhora gentil... para mim ela era um anjo. Paciente. Já não se usava a palmatória, mas a cadeira do castigo. Eu morria de medo da cadeirinha, portanto, tornei-me ajudante da professora.

A escola em Olinda, Sigismundo Gonçalves¹... Que escola grande! Eu me sentia pequena naquele mundo. Morávamos em Casa Caiada, bem próximo da praia, onde brincava na areia, riscando letras e palavras. Um dia me vi lendo palavras. Era um domingo. E li o Jornal jogado no jardim pelo jornaleiro. Li: "Diário de Pernambuco"² Lembro do dia, pois só era entregue na nossa casa no domingo. Daí em diante eu lia palavras e textos e adorava meus livros...

1 Sigismundo Gonçalves: Escola Municipal, localizada na cidade de Olinda Bairro Novo.

2 Diário de Pernambuco: Jornal de circulação estadual.

Depois, nos mudamos para o Recife, onde fui estudar na Escola João Barbalho³ e, em seguida, em plena ditadura militar, foram criadas escolas ginasiais e profissionalizantes. Veio então o Colégio Almirante Soares Dutra⁴. Na época, comandado por um militar. Era tempo de fazer fila. Turma por Turma. Tinha grande facilidade para leitura e escrita... cursei, o primário o ginasial e o científico. Resisti a ditadura militar.

A PEDAGOGIA NA MINHA VIDA: COMO ME TORNEI APRENDIZ...

Bate dentro mim um coração socialista... que pulsa desejos de construção de refúgios num mundo sem coração...

Betânia Cantalice

Todo início contém um evento mágico, um encontro de amor, um deslumbramento no olhar... "é aqui que nascem as grandes paixões, e a dedicação às causas, à disciplina que põe asas na imaginação e faz os corpos voarem. Rubem Alves

Na década de 1980, o neoliberalismo torna-se ideologia dominante numa época em que os EUA detêm a hegemonia exclusiva no planeta. É nessa época, de mundo globalizado e expansão do neoliberalismo, que inicio a graduação em Pedagogia. O neoliberalismo é uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional, ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Enquanto o liberalismo clássico, da

3 Escola João Barbalho: Escola Municipal situada, situada no centro da Cidade do Recife.

4 Colégio Almirante Soares Dutra: Colégio Estadual localizado na Cidade do Recife, no bairro de Santo Amaro.

época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais.

Na sociedade globalizada dos chamados países avançados, o cidadão foi reduzido a mero consumidor. O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global sem a necessidade de intervenção do Estado. Enquanto o liberalismo tinha por base o Indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico.

A liberalização do comércio, produtos internacionais, novas tecnologias de informação e comunicação, privatização, começam a modificar o desempenho dos mercados dos países latino-americanos, africanos e dos ex-países socialistas.

O início dos anos 1980 foi um momento de grande turbulência e de mudanças para o Brasil e em minha vida. Era época marcada pela reabertura política e fomentação da democratização tardia brasileira. A década anterior, a do Milagre Econômico Brasileiro, não se consolidou. Até então, havia um esforço de compreensão do contexto brasileiro, de certa forma superficial. Meu ciclo de amizade cresce assim como minha leitura do mundo.

Neste momento, meu olhar volta-se em busca de respostas para questões não resolvidas no capitalismo: o analfabetismo, o crescimento da miséria, a questão da mulher, os negros e a exclusão social. Entre

1980 e 1982, dá-se em Pernambuco, Recife, pós-anistia, a estruturação do Partido dos Trabalhadores, do qual participo. Início, então, a formação em Pedagogia e fico encantada e comprometida com o Curso de Pedagogia. Era o sentido que eu buscava na construção da minha identidade. Naquele momento, contribuíram na minha formação: João Francisco de Souza, Ricardo Alécio, do Departamento de Fundamentos Sociológicos da Educação, dentre outros. As aulas com o professor João Francisco de Souza, da UFPE, possibilitaram aprofundamento teórico.

Em seguida, o professor Ricardo Alécio me convida para participar da seleção de bolsista e monitoria no Departamento de Fundamentos Sociológico da Educação. Participei, fui aprovada, minha primeira missão: estudar o livro de Gadotti, Educação e contradição. Tornei-me aprendiz... É aqui que aprofundo horas de leituras no Estudo do pensamento Marxista e no pensamento de Antonio Gramsci. Gadotti era leitura obrigatória, bem como o pensamento de Paulo Freire, Barbara Freitag e Romanelli, dando sustentação a uma visão crítica da educação.

Neste período também, vislumbrei o Diretório estudantil. Agora, já lia o mundo e interpretava a vida, construía minha identidade e história, reinventava. Sou do tempo das "chapas" de estudantes, a que participava intitulava-se: Transformação. Organizamos e assim avançamos, com noventa por cento de votação, tornando-me presidente do Diretório Estudantil, cada voto aberto na urna era uma grande alegria, havia um desejo de transformação no ar.

Foi o meu encontro com o exercício de militância política. Uma bandeira precisava ser fortemente levantada no Diretório Acadêmico: a reformulação do então curso de Pedagogia. Dentre outras lutas, a representação estudantil no Colegiado do Curso causava grande desconforto dentro da Universidade, principalmente para direção

do centro de Educação da época. Era o momento da representação estudantil no colegiado do curso de pedagogia e das grandes assembléias estudantis.

A convocação para as assembléias desarticulava e desorientava a Direção do Centro, que muitas vezes nos mandava calar a boca e lembrava então do Centro Cívico, só que, agora, a história estava em nossas mãos. Era um prazer assistir defesas de Dissertação, como a do Professor João Francisco de Souza, "Educação: Arma de Transformação Social", com o Dr. Paulo Rosas na banca. Auditório lotado. Nunca esqueceremos a identificação com este brilhante tema.

A professora Silke Weber e seus deslumbrantes seminários sobre Ideologia. Prof.^a Marilena Chauí convidada para seminários históricos era surpreendente... Em seguida as discussões acerca da reformulação do curso de Pedagogia se acirravam. Voltava, então, meu olhar para educação das massas e em Freire, vislumbrava na Educação como prática da liberdade:

[...] A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade." Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1999, p.44)

Já no final do curso, desenvolvia atividade como professora de Alfabetização de Adulto, no Projeto Iputinga⁵ que possibilitou, também, minha experiência como coordenadora do Projeto. A formação em

5 Iputinga: Bairro do Recife, situado na zona oeste da cidade. Localidades vizinhas beneficiadas pelo projeto: Monsenhor Fabrício, Barbalho, DETRAN.

Pedagogia era valiosa, "era uma arma de transformação social". As demais professoras eram das comunidades envolvidas, no total de cinco Associações de Moradores⁶, apoiadas pela Prefeitura da Cidade do Recife-PCR, Embaixada do Canadá e pelo CNPq (Projeto Popular⁷).

Lutando, sonhando por uma educação política e crítica, concordava com FREIRE⁸, em Pedagogia do Oprimido:

[...] A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos - como "projetos"-, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres que o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas de um modo melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 1987, p. 84,85)

Freire expressa seu pensamento sobre seres que caminham para frente, que olham para frente, que era como me sentia diante do projeto Iputinga, apesar do imobilismo ameaçar de morte nosso povo, nossa gente, para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica

6 Associações de Moradores: Associação do Caiara, Associação Vila União, Associação Conjunto Ipiranga, Associação Skylab e Associação do Barbalho-DeTRAN.

7 Projeto Popular: O Projeto Iputinga surge, em 1986, da necessidade de fortalecimento das Associações de moradores da Iputinga. A preocupação central da associação de moradores era o desemprego, a fome e o analfabetismo. A grande questão em pauta era: como criar trabalho, diminuir a fome e alfabetizar adultos e jovens. A associação procurou a UFPE e a SUDENE para pensarem, em conjunto, uma alternativa. Foi proposto um projeto produtivo intitulado "Projeto Iputinga". Desdobrava-se no Projeto de Hortas Comunitárias, Projeto de Alfabetização e Projeto de Organização Popular. A Prefeitura da Cidade do Recife - PCR disponibilizava um projeto denominado: Projeto Recife, que designava a criação de áreas verdes para a cidade. O Projeto Iputinga justificou que horta comunitária é área verde. E, na luta entre Associação e PCR, a Associação ganha e, em 1986, dá-se início ao projeto produtivo de hortas comunitárias.

8 FREIRE Paulo, Pedagogia do Oprimido.

de querer voltar, mas um modo melhor de conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. A questão central deste projeto era o fortalecimento da autonomia popular. Surge, inicialmente, na perspectiva de Produção de hortas comunitárias, beneficiando famílias e desdobrando-se no objetivo de organização popular e conscientização política. Como pontua Freire⁹:

[...] A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos pronunciadores a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE 1987, p.90)

Mas o que se busca é a provocação de atividades de protagonismo e intervenção social, para que busquemos a recuperação da consciência de sujeito, de “ser no mundo, com o mundo e com o outro”. Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, afirma:

[...] A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens - o que é impraticável numa situação de agressão. O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. (FREIRE, 2005, p 94)

⁹ Op.cit.

Havia uma esperança no trabalho com comunidade. Precisávamos aprender a resistir, e a educação contribuía neste processo de autonomia e autorias frente ao poder: Municipal, Estadual e Federal. Muito aprendi e também contribuía com as mulheres que estavam à frente das Associações de Bairro, Mocinha, Skaylab, Algenir em Roda de Fogo, Ong Realidade, Sonia – Alfabetizadora de adultos. Presenciei a construção educativa e política de Sonia, que fez o Magistério, passou no vestibular da Universidade Rural de Pernambuco, no curso de Economia Doméstica. Algenir fez o Magistério e passou no curso de Geografia. Hoje, com curso de especialização. Objetivamos a comunidade como lugar de resistência. Na minha visão, “Refúgios num mundo capitalista sem coração”.

Na realidade não há um só momento que não traga consigo sua chance revolucionária [...] a chance de dar uma solução completamente nova a uma tarefa completamente nova (BENJAMIN, 1974, p.123).

O Projeto Iputinga, também chamado de Projeto Produtivo de Hortas Comunitárias, apoiava-se na idéia socialista internacional e, particularmente, na experiência cubana com horta urbana.

Desde o final dos anos 1950, a agricultura cubana havia se modernizado e os monocultivos tinham maior importância que a produção de alimentos. Além disso, os métodos de produção dependiam de insumos e matérias-primas importadas e muitos componentes dos produtos agrícolas eram também importados, o que intensificava a dependência das importações.

A Agricultura Urbana estende-se por todo país da seguinte forma: toda a Província de Ciudad de La Habana, a área no raio de 10 km das cidades capitais de províncias e em Manzanillo; cidade da província de Holguín, a área no raio de 5 km das cidades sedes de municípios; a área

a 2 km de outras cidades e povoados (mais de mil habitantes) e a área imediata em assentamentos (com mais de 15 casas) correspondendo à produção de auto-abastecimento.

O movimento de Agricultura Urbana em Cuba é dirigido pelo Grupo Nacional de Agricultura Urbana (GNAU), sendo apoiado por todos os setores envolvidos na produção de alimentos. O Ministério da Agricultura e as organizações de massa trabalham em conjunto, procurando dar soluções locais a cada problema em particular e com os próprios recursos. O GNAU, composto por 26 integrantes (representando 17 Instituições Científicas e 7 Ministérios), executa suas atividades através de diferentes subprogramas.

A produção de hortaliças e condimentos frescos foi a primeira atividade realizada pela Agricultura Urbana em Cuba, por isso, hoje é a mais desenvolvida. Existem várias modalidades de produção de Agricultura Urbana em Cuba: organopônicos, hortas intensivas, pátios parcelas, entre outros. Os organopônicos e hortas intensivas constituem as modalidades mais destacadas nos últimos anos em todo o país contribuindo de maneira significativa para o resgate do acervo hortícola sendo considerado um exemplo de como se deve acionar, de forma conjunta, os cientistas e os produtores (MINAG, 2000).

As hortas intensivas, ao contrário dos organopônicos, se desenvolvem em solos de boa fertilidade, em que as propriedades físicas facilitam a drenagem e friabilidade. De acordo com MINAG (2000), as áreas não devem estar propensas a inundações ou arrastes de águas superficiais, devendo estar livres de sombra excessiva provocada por árvores ou edifícios, apresentando acesso fácil ao fluxo dos destinatários da produção final.

Tanto em hortas intensivas como nos organopônicos, objetiva-se obter o máximo de aproveitamento da área, como por exemplo

plantando na periferia, aproveitando a cerca para cultivos hortícolas trepadores, entre outras.

O uso intensivo da matéria orgânica é o fator determinante para a produção com altos rendimentos na Agricultura Urbana em Cuba. Devido à importância dessa atividade, existe um subprograma de Matéria orgânica com o objetivo de organizar, fomentar e desenvolver toda essa atividade. Esse subprograma tem trabalhado para a criação de centros específicos para assegurar o processamento e a distribuição da matéria orgânica em diferentes províncias, municípios e conselhos populares, sendo a minhocultura muito desenvolvida e muito disseminada em Cuba.

O Projeto de Horta Comunitária desenvolveu-se no Bairro da Iputinga. Usávamos adubo orgânico. O produto era comercializado com os moradores e restaurantes naturais do Recife. Havia um desejo de libertação no ar e na vida das pessoas. A comunidade resistia. Formamos Grupos de Mulheres, a resistência foi tão grande que alteramos o Projeto Recife daquela época. As mulheres lutaram e conseguiram terrenos para suas famílias. E a grande vitória foi contra a PCR, que queria que as escrituras fossem no nome dos companheiros das mulheres. Na resistência conseguimos que as escrituras dos terrenos fossem então das mulheres. Houve um dia da revolta dos homens, que queriam no nome deles. Mas as reuniões na Associação de moradores da Iputinga começavam e não tinham hora para acabar. Estava instaurada a guerra e com o coroamento da vitória da resistência feminina. Escritura no nome das mulheres.

Mocinha, liderança comunitária, e dezenas de mulheres, com suas próprias mãos, levantaram suas casas de alvenaria, já que o Projeto Recife previa a construção de casas populares. A PCR enviava o chefe de

obras, mas quem construía era quem recebia o terreno doado, ou seja, as mulheres com suas crianças. Bebiam muito para resistirem o trabalho braçal de ajudantes de pedreiros.

Muitas foram às passeatas na Avenida Conde da Boa vista, até o prédio da PCR. As mulheres gritavam "queremos reunião com o Prefeito". A imprensa era logo notificada pela comunidade. E eram ouvidas. Revoltados, muitos homens abandonaram suas companheiras de caminho, de vida, por acharem que não exerciam mais poder sobre elas. O grupo de mulheres discutia questões ligadas à violência, saúde e emancipação feminina. Participavam de encontros estaduais e nacionais de mulheres. Agora, elas liam a vida e resistiam. Subversão é a realidade da comunidade.

No socialismo, entende-se libertação como a negação da dominação do capital, e se lhe opõe com sua crítica libertária do estado como o mais universal agente da libertação como tal. Ela objetiva a supressão da dominação pelo capital e da violência institucionalizada como política. Adiante, remete a Revolução das Necessidades que está no cerne da libertação social ao potencial de "conciliação" em termos de relação com a natureza. Finalmente mostra-se visível, acima de tudo no Socialismo utópico, um outro meio de realização fundamental: em vez de luta técnico-social, seja reformista, seja violenta, a *Práxis* primária da vida libertada, no Aqui e no Agora, e a subversão fundamental não-violenta da Dominação e do Poder envolventes.

A *Práxis* utópico-socialista e anarquista aparece, como no dito de Brecht a respeito do Comunismo, como a coisa simples, que é tão difícil de realizar, destacando:

1- Comunidade é o caminho e o objetivo da *práxis* utópica. Subversão é a realidade da comunidade no processo de sua constituição e possível multiplicação.

2- A subversão mostra-se ativa de quatro formas. Ela é, em primeiro lugar, crítica apaixonada que acusa, opõem-se, julga - em forma não-científica e não-acadêmica. Com isto abala a crença de legitimidade e a lealdade - a capacidade de exercício - do sistema. Na mesma direção, em segundo lugar, atua com intransigente insubordinação ao Sistema - a "grande Recusa" (MARCUSE).

Práxis experimental das alternativas: o tornar-se pessoa e o fazer comunidade são, por si mesmos, atos subversivos, como "propaganda de fato", modelo convincente. Ela contém sempre a oferta da inversão e conciliação.

A Subversão é, finalmente, imediatamente combativa em forma de insurreição civil. Dentre os objetivos no socialismo, destacamos as experiências com hortas comunitárias, como uma subversão ou resistência da comunidade, destacando a experiência urbana cubana.

É neste contexto socialista que o Projeto Iputinga se apóia, como resistência subversiva ao capitalismo com autonomia, emancipação e protagonismo. Paralelamente, desenvolvo atividade de bolsista e ingresso enquanto monitora, dando aula no Curso de Pedagogia, nas disciplinas de Sociologia da Educação, no Departamento de Fundamentos Sociológico da Educação, onde me identifico e construo uma identidade profissional. Meu olhar, então, vislumbra o desejo da docência em Pedagogia.

MEMÓRIAS DO MESTRADO...

"Sabemos ser muito difícil pensar e refletir sobre as práticas cotidianas quando estamos imersos nos rituais que desenham nossos tempos e espaços. Talvez haja necessidade de buscar formas e possibilidades outras, em linguagens como a poesia, clara e cristalina

para descrever outras formas para o dia-a-dia escolar ou não, tendo por tarefa a coragem de desbravar, de ousar ser diferente”.

Margareth Brandini Park

Em Pernambuco, a Universidade Estadual de Pernambuco organizou, em 1999, concurso simplificado para professores. Participei e fui aprovada como Professora Formadora nas Disciplinas de Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, Cultura, Cidadania e Movimentos Sociais, Educação e Ética.

Particularmente, duas turmas me chamaram a atenção. Fui convocada para implantar o Curso de Pedagogia, numa Cidade bem próxima da região metropolitana. Lá chegando, me impressionei muito, encontrei professoras vivendo em regime de semi-escavidão. Fiquei chocada e parti para luta.

O senso comum reinava fortemente. Era uma situação de calamidade. Muito do que eu tinha aprendido entrou em desafios. Pensei “tenho que começar pela formação de grupos de mulheres”... A primeira disciplina modular foi: Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação.

Particularmente nesta disciplina, o conteúdo trabalhado, principalmente com o pensamento marxista e gramsciano, provocou momentos valiosos de aprendizagem. O poder Público Municipal era fortemente pesado contra elas. Nunca tinha havido uma greve, pois quem assim pensasse, sofreria punições severas. Não havia representação dos professores e o caos reinava.

A Disciplina Fundamentos Sócio- Antropológico da Educação continuava, os grupos de estudos orientados por mim esquentavam muito, nas discussões, principalmente os Estudo acerca da Mulher

e o grupo de Estudo do Marxismo. As outras disciplinas também contribuíram muito. Era um momento de estudo. No final do semestre, uma grande vitória. As alunas conseguiram que a Prefeitura daquela localidade pagasse integralmente a Universidade. Em seguida organizaram a representação de professores e dois anos depois eu vi as professoras fechando uma rodovia, queimando pneus e exigindo direitos.

O problema é que a gestão que estava à frente da Prefeitura na época, dizia que a culpa era do Progrape. Não do Progrape, mas da reflexão da teoria crítica e prática da educação. Vieram eleições e a organização das professoras mudou a gestão, que pretendia ser vitalícia naquele lugar. Hoje elegem quem pode representá-las. Muitas se separaram, pois sofriam muito nas relações e passaram a ser lideranças nas comunidades, nas Escolas.

Antes tinham medo de abrir a boca “e aparecerem mortas nos lixões”, como elas diziam. Lembro o quanto elas se impressionavam com Marx, quando dizia “Trabalhadores do mundo: uni-vos...”. Elas se uniram, aprenderam a ouvir uma as outras, somavam, fortaleciam-se conjuntamente. Quanto ao meu trabalho, realizava-me profundamente e, no estudo, centrei minha atenção nos Memoriais apresentados no final do Curso, enquanto autoria da identidade profissional docente.

Nesse foco de atenção, assumi a profissionalização da docência não como um processo de transformação de uma ocupação numa atividade profissional liberal, ou como processo de apropriação de mais poderes para um grupo que busca poder e se elitiza, mas como processo de construção de identidades na ótica de uma profissionalidade.

PALAVRAS (IN) CONCLUSIVAS: MEMÓRIAS “O QUE A ESCRITA DE SI NOS REVELA”

“Nossos guardados, certamente, têm coisas que, quando vamos buscar, nos sensibilizam, fazem nossas lembranças viajarem no tempo, ajudando-nos a entender porque escolhemos ser professoras e não uma outra profissão. Cada uma de nós tem caixinhas onde guardamos bilhetes, cartas inesquecíveis, cartões postais, convite de formatura, nossos primeiros cadernos, os caderninhos de nossos filhos nas primeiras experiências escolares, cadernos de planos, fotografias, enfim, temos lá, no cantinho do armário, muitas relíquias que precisam ser socializadas. Por isso, devemos preservar essas histórias privadas também, pois nada mais belo é poder olhar a nossa experiência, trocando relatos, papéis e documentos que nos ajudam a entender o nosso fazer na educação. [...] Agora a academia resolveu pesquisar e resgatar essas memórias da escola, dando um valor incrível aos antigos planos de aula, aos cadernos de nossas crianças, enfim aos registros de escrita que somente na escola acontecem”

Lilian Moura

Sobre a idéia de recorrer á memória, como espaço onde ficam registradas as nossas experiências mais significativas, concordamos com Bergson quando afirma que “... todas as lembranças encontram-se potencialmente ‘vivas’ em um espaço indefinido que ele chama de ‘inconsciente’ [...] Os momentos vividos não deixam de existir. Ainda que não tenhamos consciência de sua existência, eles permanecem” (apud. KENSKI, 1995, p. 145).

O memorial de formação, enquanto gênero textual inscreve-se num desdobramento tardio de um paradigma nas ciências sociais e humanas que por volta dos anos 70/80, na França, tomou as histórias

de vida como um fragmento do mundo sócio-histórico Lejeune¹⁰, (1975).

Aproveitar alguns estudos de autores que pesquisam e refletem a respeito da memória possibilita leituras significativas sobre essa temática na área da formação de professores, especialmente daqueles que se perguntam: O que é memória? (SMOLKA, 2000); O esquecimento faz parte da memória? (RICOEUR, 1995); O que é dizível? (QUEIROZ, 1988); A memória é privilégio de velhos? (BOSI, E, 2004); A memória constitui a memória-formação de professores? (JOSSO, NÓVOA, 1995; VIEIRA, 1999). É preciso lembrar também que dialogam com os clássicos (BERGSON, 1990; LEJEUNE, 1975, 1991); os modernos e alguns contemporâneos (NÓVOA, 2000; JOSSO, 2004; PACK, 2000) e os participantes no Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) Biográfica (CIPA I-II, 2004, 2006), e que contribuem para novas compreensões da questão.

Existe certo consenso com relação a idéia de que o campo da formação de formadores não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas (NÓVOA, A, in: JOSSO, 2004; VIEIRA, 1999). A proposta de *educação e formação ao longo da vida* e as *histórias de vida* são importantes para entender as questões epistemológicas e pedagógicas.

Cabe perguntar: qual o sentido da escrita de si e sobre si no processo de formação de professores? Como a escrita poderá, ou não, possibilitar aprendizagens sobre a profissão? Quando os memoriais se tornam autorias identitárias?

¹⁰ LEJEUNE, P. *Le pacte autobiographique*, Paris: Le Seuil, 1975.

As práticas de escritas de si e as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporais dos sujeitos quando narram suas experiências. O processo de escrita da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora, porque remete o sujeito a refletir sobre sua identidade, a partir de diferentes níveis de atividades e registros.

Josso¹¹ (1999 e 2002) apresenta com bastante clareza o sentido de trabalhar as histórias de vida a serviço de projetos, ao afirmar que pesquisas com trajetórias de vida abarcam a totalidade da vida e aquelas relacionadas aos projetos, denominando-as de “abordagem biográfica” ou de “abordagem experiencial” “[...] (projetos de expressão, projeto profissional, projeto de reinserção, projetos de formação, projeto de transformação de práticas, projeto de vida) [...]” (p. 15), as quais abordam temáticas de um itinerário, a partir de uma entrada específica na história de vida do sujeito.

A identidade profissional não é um estado pré-estabelecido pelos outros sujeitos externos ao grupo profissional. A construção da identidade profissional supõe que os professores sejam os atores dessa

11 JOSO, Marie-Christine – **História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida a serviço de projetos”**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

— - **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37/

construção ao estabelecerem relações progressivas de apropriação e ressignificação de uma nova profissionalidade e de um novo profissionalismo.

A formação e a profissionalização da docência, enquanto processo de construção de identidades, é entendida como um processo complexo que não pode acontecer por decreto ou pela ação de forças endógenas aos docentes. Portanto, é necessário incorporá-los e comprometê-los na busca de novos referenciais, papéis e condutas profissionais como sendo esta uma luta desejável pelos professores e parte de seus projetos pessoais e coletivos.

Assim, compreende-se que a identidade profissional dos professores é uma questão que passa, dentre outros elementos, pela participação organizada deles como atores das mudanças tão destacadas pelas políticas reformistas. As associações docentes, os sindicatos e a academia são importantes fatores que contribuem com a categoria docente na busca de novas identidades profissionais. No entanto, só os docentes poderão construir essa nova identidade como necessidade de superar as contradições que emergem de um contexto novo, para o qual seu agir docente não dá mais conta, na perspectiva de autorias.

Consideramos o processo de identidade docente como complexo devido ao fato de que além de realizar-se nas mediações pessoais, sociais e profissionais do professor, soma-se à consciência e responsabilidade de poder contribuir positivamente, ou não, nas interações que suscitarão a construção de identidades de outros sujeitos – os alunos.

A docência se efetiva em uma rede relacional onde colocamos em questão saberes, valores, condutas, emoções, conflitos, frustrações, reconhecimento, desvalorização e, dessa forma, construindo modos de ser professor. Partindo desse pressuposto, esse trabalho desenvolveu-se

pelo entrelaçamento das questões pertinentes à docência e à constituição identitária. Identidade e docência são conceitos que se cruzam por sua dinamicidade e complexidade

A profissionalização da docência, como processo de construção de identidades, é muito complexa e não pode acontecer por decreto ou exclusão; portanto, faz-se necessário incorporar os docentes na busca e na construção de uma nova representação – de um novo sentido – da docência como atividade profissional. Assim, é também necessário que a profissionalização seja parte dos projetos pessoais e coletivos e de desenvolvimento profissional dos professores.

O processo de busca de uma identidade profissional para a docência, como parte dos processos de profissionalização, está relacionado com a auto-imagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional. As representações que eles têm sobre sua atividade profissional, sobre sua formação e sobre as condições do exercício da atividade profissional são componentes do conhecimento profissional (RAMALHO NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003); portanto, é necessário serem conhecidas e assumidas por eles próprios, quando se propõem participar de forma ativa da “produção de novas identidades profissionais”.

Os resultados obtidos nessa investigação sugerem que, na medida em que narra a história de sua formação, o professor reinventa-se a si mesmo conduzido pela auto-reflexão sobre três tipos de saberes: *o saber conceitual* (teórico), *o saber fazer* (prática docente e prática de escrita) e *o saber ser* (consciência identitária). A (re)construção identitária estaria, portanto, intimamente relacionada à forma como esses três tipos de saberes vão sendo reconceitualizados na e pela escrita, alicerçada nas representações individuais, crenças e valores que têm os professores

sobre eles mesmos (ao se autoavaliarem), sobre os discursos formadores (quando a eles aderem) e sobre suas expectativas face ao processo formativo (quando se autodenominam como “mediadores” e sonham com uma nova escola pública).

Nas situações analisadas, os autores internalizam os rituais coercitivos da escrita acadêmica, reapropriam-se de um modelo canônico de produção textual através do qual negociam facetas de sua identidade, antecedendo-se ao poder do professor da disciplina Memorial, diante da qual devem assumir a autoria do memorial. Esses procedimentos levam a uma seleção rigorosa das informações, aumentam as dificuldades da atividade de escrita e a assunção do professor enquanto autor.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 26ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOSSO, Marie Christine. **História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida a serviço de projetos**. In.: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 11/24, jul./dez. 1999.

_____. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In.: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 37/50.

- _____. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.
- LEJEUNE, P. **Le pacte autobiographique,** Paris: Le Seuil, 1975.
- NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânia Leite. **As representações dos professores (as) formadores (as) sobre a profissão : uma questão necessária para o estudo da profissionalização docente.** Natal 2004.

Capítulo 2

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CAMPO – DO PARADIGMA RURAL AO PARADIGMA DO CAMPO

Marijane Alves Andrade Pimentel

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa de Mestrado onde busquei discutir as políticas de formação docente para o campo estabelecendo um olhar sobre o que propõe os documentos oficiais e o que se concretiza nos contextos reais de formação. Trata-se de um recorte no qual apresento, que em termos de propostas oficiais, a questão da Educação do campo, no contexto da legislação brasileira, sempre esteve relegada a segundo plano, subordinada a lógica do capital. Nos paradigmas que orientam a educação do campo, aponto o paradigma rural e o paradigma do campo e sua relação na elaboração (ou não) de políticas que valorizam os sujeitos desse espaço.

Destaco ainda a contribuição dos movimentos sociais para as conquistas na elaboração e execução de propostas por uma educação que seja no e para o campo

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO – CONCEPÇÕES

Para Fernandes e Molina (2004), o termo *rural* e o termo *campo* pautam-se em paradigmas diferenciados.

O paradigma *rural* enxerga a relação homem-natureza como exclusão a partir das relações de produção e exploração, no acúmulo material. O paradigma *do campo* concebe a relação homem-terra, no sentido de desenvolver o espaço do campo partindo do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos (2004, p. 60)

A Educação Rural é fruto da visão latifundiária, assistencialista, objetivando o controle político sobre a terra e seus moradores. No paradigma rural as propostas estão centradas no agronegócio, na exploração dos recursos naturais. Já a Educação do Campo é fruto de uma luta coletiva e participativa, construída pelos próprios sujeitos do campo, utilizando conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade, as novas relações entre as pessoas e a natureza.

O que irá diferenciar nos dois paradigmas são os espaços e os protagonistas construtores da história. Os autores destacam ainda:

O paradigma da educação do campo é fruto e semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica. (p. 84)

No contexto educacional brasileiro, a expressão “rural” e “do campo” caracterizam diferentes momentos históricos.

A “Educação Rural” surge a partir de iniciativas particulares e da comunidade, não institucionalizada pelo Estado. Assume um caráter

reparador e compensatório, voltada aos povos do contexto rural, vistos como pessoas atrasadas por não terem acesso ao “moderno”. Tradicionalmente marcada como uma extensão da educação que existia na cidade, até as primeiras décadas do século XX era privilégio de uma minoria. Apresentou-se de forma descontextualizada, uma vez que o modelo ideal e valorizado pela modernidade era o urbano. Foi alvo de um discurso urbanizador que previa que a industrialização levaria a extinção do campo, daí a necessidade de fusão entre os dois espaços.

Em termos de políticas públicas, o modelo escravocrata e o agroexportador que conduziram o contexto brasileiro durante anos geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo e também uma enorme dívida social com estes.

O Movimento da Escola Nova, lançado no Brasil em 1932 através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, irá propor às políticas públicas educacionais, novos rumos. Visava uma escola democrática, com as mesmas oportunidades para todos e onde campo e cidade fossem igualmente considerados. Entretanto, a divisão entre educação para ricos e educação para pobres continuará a se estabelecer no contexto brasileiro e, segundo Soares (2007), encontrará respaldo nas próprias Leis Orgânicas da Educação Nacional. A Lei de 1942, por exemplo, deixará o Ensino Secundário e Normal para as elites e o profissional para os menos favorecidos.

Já na década de 60, a educação rural passa a ser adotada como estratégia do Estado para combater a migração dos camponeses do campo para a cidade, visando conter o crescimento das favelas e das periferias. Paralelo a esta ação, o movimento de educação popular será responsável por uma visão diferenciada, buscando a participação política dos sujeitos das camadas populares do campo e da cidade na elaboração

de alternativas pedagógicas. Essa ação, porém será contida pelo Golpe Militar de 64.

De acordo com o documento *Referências para uma Política Nacional de Educação no Campo*, a educação do campo esteve marcada pela ausência de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar, além da falta de dotação financeira adequada a institucionalizar e manter uma escola de qualidade. Isso gerou e tem gerado inúmeros problemas como a ausência de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar no campo.

Assim é que as políticas públicas para o campo até hoje não foram suficientes para permitir a igualdade de condições entre campo e cidade. Tudo isso devido a uma visão urbanocêntrica do campo, visto como lugar de atraso, como um meio secundário e provisório, que tende a desaparecer. Essas políticas sempre pensadas para a cidade adotam conceitos pedagógicos nos quais a Educação do Campo estaria a serviço do desenvolvimento urbano-industrial.

Com a busca pela democratização da sociedade e da escola, a partir dos anos 70, surgem diferentes iniciativas no âmbito da Educação Popular que se voltam a uma análise crítica da educação escolar e da formação para o trabalho, o que irá promover importantes conquistas populares de participação nas políticas públicas.

Entre essas iniciativas, o movimento político *Por uma educação do Campo*, passa a discuti-la e a realizar diferentes conquistas como no corpo da própria *Legislação Educacional*, com as *Referências Específicas para a Educação do Campo* e mais tarde as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*, reivindicação histórica, que representou uma importante conquista.

A proposta *Por uma Educação do Campo* passa a englobar as diferentes práticas dos povos que vivem no campo em suas diferentes denominações: agricultores/as, camponeses, pecuaristas, pescadores, quilombolas, indígenas e todos aqueles vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. É a expressão da luta por políticas que respeitem os sujeitos em suas identidades singulares e em sua diversidade.

No paradigma da Educação do Campo, o rural e o urbano passam a ser vistos como complementares, com valor igual, superando, portanto o antagonismo campo-cidade.

Por isso, a questão de políticas públicas que garantam o acesso universal a educação vem se constituindo um elemento central do movimento *Por uma Educação do Campo*. Educação esta que seja *no e do* campo. Para Caldart (2004), a expressão *no campo* significa que o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive e *do campo* que o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às necessidades humanas e sociais.

Ainda Arroyo (2004, p 27), irá destacar que “não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Um novo conceito de campo exige novas políticas que considerem a expansão da consciência, do direito à terra, à vida, à cultura e à identidade. Políticas que venham “romper com o processo de discriminação para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual (*ibidem*, p.49)

Mudar o paradigma rural (educação compensatória) para o paradigma do campo implica também em analisar criticamente os

projetos desenvolvimentistas para o campo, lutando contra a exploração indiscriminada de recursos naturais, por exemplo.

A luta por políticas públicas perpassa, então, a idéia de que a educação só se universaliza quando se torna um sistema necessariamente público, o que torna indispensável que a educação do campo seja inserida no debate nacional sobre a educação como também, impreterivelmente, a formação do educador *do e para* o campo.

Dessa forma, se faz necessário discutir a realidade da Educação Básica hoje, encontrada no campo, ainda carente de políticas públicas que atendam a sua diversidade, apesar de já existirem, além daquelas dos movimentos, algumas iniciativas oficiais.

Apontada apenas como dados nas pesquisas, e ainda assim de maneira escassa, parece retomar a já conhecida teoria capitalista de que o campo está em processo de extinção e que é irreversível a urbanização do país. Muitos gestores municipais preferem oferecer transporte para deslocar as crianças do campo para as escolas da cidade, do que investir em escolas nas comunidades rurais.

Temos, por conseguinte, no campo um quadro de analfabetismo, evasão, repetência, acesso limitado de crianças à Educação Infantil, quase nenhuma política para o Ensino Médio e principalmente a ausência de valorização do docente do campo e da sua formação. Por isso, torna-se preciso discutir, o quanto antes, no bojo das políticas públicas de formação docente como é contemplado o docente do campo.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CAMPO: O QUE DIZEM?

No que diz respeito às políticas de formação docente “os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do

campo, nem nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas” (idem, p.37)

Felizmente a iniciativa dos movimentos sociais, com propostas de formação voltadas aos seus educadores, tem apontado a necessidade de repensar a formação dos docentes das escolas públicas do campo (a maioria delas municipais). Grandes são os avanços no que tange a formulação de políticas públicas educacionais para o campo e para a formação docente.

As Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em seu Art. 13, incisos I e II, apontam que a formação docente para a atuação no espaço rural deve contemplar além das diretrizes da educação básica, estudos relativos à diversidade e ao efetivo protagonismo dos alunos na construção da qualidade social, como também propostas pedagógicas que valorizem a vida no campo.

Sendo assim, uma educação que se pretende do campo implica na formação de profissionais que venham a atuar nos diferentes contextos educativos destes espaços. Será preciso, portanto, refletir sobre o perfil do profissional que se deseja formar e como esta formação se realiza. Há a necessidade de pensar sobre a própria práxis cotidiana - processo de formação permanente - sobre os programas e políticas públicas de formação específica, bem como sobre os próprios contextos onde se realizam esta formação.

Neste sentido, a luta *Por uma Educação Básica do Campo* também tem se identificado pela valorização do papel do educador e da educadora. Estes, vistos a partir de um conceito mais amplo, que compreende a formação humana em suas dimensões fora e dentro da escola. Será preciso, pois, políticas e projetos que cultivem uma nova

identidade nesses educadores, pautadas nos princípios do próprio movimento. Em outras palavras, “construir uma educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas”. (CALDART, 2004, p. 158)

O educador do campo precisa antes de tudo conhecer o espaço e os grupos com quem trabalha, estar envolvido no contexto, ser pesquisador, problematizador e crítico-reflexivo da sua própria prática. Um educador que assuma uma educação do tipo problematizadora, autenticamente reflexiva e que possa, segundo Freire (2005, p.80), desvelar a realidade buscando a emergência das consciências, resultando na inserção crítica na realidade. Isso irá possibilitar aos camponeses assumirem efetivamente a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo, de aprenderem a pensar seu próprio contexto, e pensando, transformá-lo.

Entre as medidas necessárias às políticas públicas de formação docente, Fernandes et. al. (*id*, p.51) aponta que será preciso: considerar programas específicos de formação inicial e continuada para o professor que irá atuar no campo; que os cursos de formação sejam realizados a partir de habilitações específicas, ou pelo menos que incluam disciplinas relacionadas ao campo em seus currículos e que a seleção para o ensino no campo seja feita de modo diferenciado, por uma escolha do docente e não por uma obrigação de um concurso ou punição.

Isso significa valorizar o professor do campo, principalmente aquele que já está lá e tem sofrido há anos, os entraves da dura realidade que ali existe, estando muitas vezes sem motivação, esperança e confiança na melhoria daquela realidade.

Dessa forma, Molina (2004) apresenta alguns desafios e tarefas que devem ser consideradas na formação docente.

Primeiramente destaca a permanente necessidade de formação, estudo e reflexão que o educador deve ter. Assim, ele deverá buscar transformar o conhecimento em ação, como também transformar a ação em conhecimento num exercício de reflexão, sistematização e produção.

Torna-se ainda necessário consolidar um espaço permanente de debate como os coletivos pedagógicos do MST. Também será preciso fortalecer a educação do campo enquanto área própria de conhecimento, da mesma forma que torná-la cada vez mais forte nos espaços públicos, como nos sistemas estaduais e municipais de educação e nos planos.

Para tanto, será imprescindível a formação de articulações municipais por uma Educação do Campo, constituindo setores específicos, realizando encontros e ampliando as práticas e vários espaços educativos.

Tais desafios nos levam a compreender como a participação ativa no movimento se constitui fator preponderante da formação aliando teoria e prática política e social, experiência que tem vivenciado os movimentos sociais, principalmente o MST.

Os sujeitos educadores do campo no MST estão envolvidos em sua dinâmica organizativa. São sujeitos individuais e ao mesmo tempo coletivos e se constituem historicamente das experiências de vida e da dinâmica da luta. Assumem posturas que visam libertá-los e constroem a formação dialogando com a prática.

Ser educador do campo é romper com os valores e princípios que oprimem o sujeito, é um modo de vida, um jeito de se relacionar, uma postura frente ao mundo e ao processo de educação em que se está inserido. É estar comprometido com a formação de pessoas em qualquer

espaço. É perguntar se a educação está humanizando os sujeitos. Eis o maior desafio para as políticas de formação do professor das escolas públicas do campo

Construir a *Educação do Campo* implica na formação de *docentes do campo* para que possam atuar nos diferentes contextos educativos destes espaços. Neste sentido, será preciso refletir sobre o perfil do profissional que se deseja formar para o campo e como esta formação se realiza. Daí a necessidade de pensar sobre a própria práxis cotidiana - processo de formação permanente, e sobre os programas e políticas públicas de formação específica.

Quando se fala do docente, Arroyo aponta que há um consenso acerca de dois problemas referentes a essa categoria: de um lado a valorização do magistério e do outro a formação de professores e professoras. Estes problemas, apesar de serem nacionais, são acentadamente maiores na área rural. Nem mesmo o Plano Nacional menciona a valorização e formação do docente do campo. É como se a categoria de fato não existisse.

É no espaço rural que se encontram comprovações estatísticas dos piores salários, das maiores dificuldades de formação e consequentemente de práticas pedagógicas que não se vinculam à realidade do campo, descontextualizadas. Além disso, os programas de formação tendem a não contemplar de forma específica as questões do campo, tratando-o, às vezes, de modo pejorativo, reproduzindo preconceitos e estereótipos sobre os habitantes rurais (*ibidem*: 37).

Hoje as iniciativas das lutas por uma educação do Campo trazem para o contexto oficial propostas específicas de formação de docentes para esse espaço, as quais serão discutidas a seguir.

OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO DOS/AS PROFESSORES / AS PARA ATUAR NO ESPAÇO RURAL

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, uma das principais dificuldades da educação do campo refere-se a falta de professores habilitados e efetivados, questão que provoca a alta rotatividade dos docentes.

Assim é que busco apontar, nos principais documentos oficiais e nas propostas da própria SECAD, o que tem sido feito em termos de políticas públicas de formação docente para o campo.

A Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN 9394/96, ao tratar da formação docente não faz referência direta à questão do docente da escola do campo.

Em seu artigo 28, estabelece que cabe à população rural um ensino adequado as suas peculiaridades regionais e de vida. Não se trata assim, apenas a mera “adaptação” de uma proposta para o espaço rural, mas sim da construção de um projeto que considere a diversidade sociocultural e o direito à diferença. Questão que se aplica também à formação docente.

Já em relação às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores - decreto 3.276 de 06 de dezembro de 2006 destaca-se:

§2º As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino.

Destaco aqui a questão das *adaptações às peculiaridades regionais* que devem ser consideradas nas diretrizes curriculares, porém delegando a responsabilidade aos Sistemas de Ensino.

Observa-se que o discurso apresentado nos encontros de formação, nos próprios documentos e assumido pelo docente que diz procurar “adaptar” o conteúdo a realidade do aluno, na verdade não se concretiza, já que o currículo é o mesmo, os livros didáticos, os mesmos, menos o modo de vida e as condições do aluno urbano e do aluno rural.

Já nas Diretrizes Curriculares, o relatório do CNE aponta que o curso de Pedagogia tem hoje uma gama de temas e espaços de atuação. Estes vão desde a formação das crianças das séries iniciais até temas mais específicos como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação dos Povos Indígenas, Afro-descendentes, Educação Especial e a Educação na cidade e no campo.

Também enfatiza as contribuições dos movimentos sociais que: “têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos”. (p.5)

Quanto ao projeto pedagógico das instituições escolares, as Diretrizes propõem que cada uma das instituições aborde questões de interesse locais e regionais, como, por exemplo, a educação do campo, que poderá ser contemplada como aprofundamento de uma área ou modalidade de ensino específico, mas não como componente curricular a ser apresentada no histórico escolar.

Outro documento analisado diz respeito ao Plano Nacional de Educação, Lei 1.0172 de 2001, que fixa diretrizes, objetivos e metas para cada nível e modalidade de ensino, bem como para a formação e valorização dos profissionais da educação (incluindo-se aqui não somente os docentes da sala de aula).

No campo da formação docente e da valorização do magistério, estabelece como meta:

21. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira (PNE, p. 81)

Apesar dessas referências ao espaço rural, tais documentos ainda limitam o desenvolvimento de uma política própria para o campo.

Entretanto, pode-se observar que aos poucos as iniciativas, fruto principalmente da luta dos movimentos sociais e dos próprios professores e professoras, vão se estabelecendo no âmbito das políticas públicas, através de ações, das quais trato a seguir.

AS PROPOSTAS OFICIAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CAMPO

Em termos de propostas oficiais, encontra-se atualmente no MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, criada em 2004 e responsável pelas ações e políticas da Educação do Campo. As Políticas elaboradas têm se originado da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo. São construídas a partir das reivindicações coletivas desses movimentos.

De 2004 a 2006 foram implantadas através da Secad diferentes ações, como Os Referenciais por uma Política Nacional de Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais Por uma Educação do Campo, os Seminários Estaduais de Educação do Campo (em número de 25), os Comitês Estaduais das Diretrizes, uma Integração Interministerial

(formada pelo Ministério da Educação, do Desenvolvimento Agrário e Trabalho e Emprego, além do Ministério do Meio Ambiente e da Cultura, os quais atuam no desenvolvimento do programa Saberes da Terra.

No que diz respeito à formação docente inicial e continuada, estão sendo desenvolvidos cursos e propostas de Licenciatura em Educação do Campo, Especialização em Desenvolvimento Territorial Sustentável, curso à distância voltado à diversidade na educação e formação em serviço através do programa Saberes da Terra.

PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – PROCAMPO

Como iniciativa, para responder a formulação de políticas públicas adequadas à diversidade do campo, a SECAD/MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO. O objetivo desse programa é apoiar e implementar cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo em Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil, voltados para a formação de docentes das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas rurais. Adota estratégias de formação por áreas de conhecimento, favorecendo assim a expansão do atendimento da Educação Básica no Campo, sem precisar que os alunos se desloquem para o espaço urbano.

Já existem experiências-piloto em quatro Universidades Federais, a UnB, a UFMG, a UFBA e UFS.

Os cursos, segundo a SECAD, precisam ser organizados com previsão da criação de condições teóricas, metodológicas e práticas, levando os educadores a construir e refletirem sobre a escola do campo. Precisam considerar também a realidade social e cultural da

população rural que será beneficiada. O currículo está organizado por etapas presenciais com momentos de alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade e a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar.

Trata-se de uma iniciativa significativa, uma vez que a alta rotatividade e a falta de docentes habilitados para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio se apresentam de forma problemática.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Também está sendo elaborado o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, o qual tem como objetivo: “estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo” (SECAD, 2007, p. 35).

A proposta visa construir um sistema nacional de formação (inicial e continuada) articulado e integrado, capaz de atender as demandas e as especificidades dos povos do campo, estabelecendo ainda parcerias entre as Universidades e as Redes de Ensino do Campo.

O Plano estabelece duas linhas de ação para implementação dessa política. Como ação número 01, uma política de formação inicial e continuada e como ação número 2 a produção de material didático-pedagógico e pesquisa (ibidem, p.37).

Para a formação inicial em nível médio serão implantados cursos Normais e Técnicos, para atendimento de demandas locais e para a formação superior, cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Ainda

em nível de Pós-Graduação, curso de especialização, e linhas de pesquisa para mestrado.

No campo da formação continuada, o Plano propõe o intercâmbio de experiências, estabelecendo redes de pesquisadores, seminários, criação e fortalecimentos de fóruns virtuais, e cursos para aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos profissionais em exercício.

OUTRAS AÇÕES

Ainda em relação às Políticas da SECAD destaca-se a reformulação do Plano Nacional de Educação, uma vez que se constatou que as populações que se identificam com o campo foram tratadas de forma inadequada e insuficiente. Assim, a proposta é realizar um “diagnóstico preciso das deficiências e necessidades da educação para a realidade do campo, tendo em vista sua diversidade, bem como o estabelecimento de objetivos e metas pertinentes, que garantam o direito à educação para as populações identificadas com o campo” (id, p.38).

Outra ação diz respeito ao Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo que em 2005, promoveu em Brasília o 1º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). E nesse ano de 2008, com outras parcerias também em Brasília aconteceu o 2º Encontro.

Destaca-se também o projeto de apoio a Educação do campo que conta como financiamento de recursos da SECAD, do Fundo Nacional da Educação - FNDE e de Projetos de Cooperação Internacional. Tal projeto objetiva promover a melhoria da qualidade da educação do campo, especificamente do Ensino Fundamental, através do desenvolvimento de práticas contextualizadas.

Pode-se assim considerar que graças a uma mobilização de caráter nacional, a Educação do Campo tem alcançado, pelo menos oficialmente, elementos que a fortificam e que permitem a construção de um novo paradigma, o qual considere o docente do campo como sujeito de sua própria formação levando em conta as especificidades do campo e dos sujeitos no contexto social global.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A proposta Por uma Educação do Campo surge como uma resposta a muitos questionamentos, ao trazer para o cenário educacional brasileiro um novo paradigma acerca da educação no espaço rural. O paradigma rural que sempre promoveu uma educação compensatória vai sendo substituído pelo paradigma do campo, com uma educação que seja *no e do* campo, uma vez que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e do lugar onde vive, considerando-se sua cultura, sua história, seus interesses. Nessa proposta para a formação docente, retomo Caldart (2004, p.158): “Construir uma educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas”.

No que diz respeito as atuais políticas oficiais de formação docente para o campo, são encontrados vários programas e ações sendo desenvolvidas a nível nacional através da Secad/MEC. Tais iniciativas são imprescindíveis para a consolidação de um novo paradigma e de uma política nacional de formação docente, mas só se efetivarão, de fato, nos contextos, o que permite concluir questionando: até que ponto essas políticas têm se concretizado nos espaços reais de formação?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação no Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE / CEB nº 1, 03 de abril de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SEDAC. **Educação do Campo - diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD, Brasília, DF, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 21 de jan. de 2008.

CALDART, Rosely S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004. p.315 - 405.

FERNANDES, Bernardo M., CERIOLI, Paulo, CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo"**: texto Preparatório In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma Educação no Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, Cap. I, p. 27 - 49.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna. De Jesus, Sonia Meire Santos Azevedo. **Por uma Educação do Campo - Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. v. 5. Brasília, 2004. p. 53 - 89.

MOLINA, Mônica Castagna. **13 Desafios para os educadores e as educadoras do campo**. In: KOLLING, Edgar Jorge (*et all*) orgs. **Educação do campo: identidade e políticas Públicas. Articulação nacional por uma educação do campo**. v. 4. Brasília, DF. 2002 p. 37- 43.

Capítulo 3

CENÁRIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: De Jomtien (1990) à lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394/96

Maria da Conceição Miranda Campêlo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo é um recorte do trabalho de dissertação defendido no ano de 2008 e contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. As reflexões aqui tecidas comportam uma análise sobre a política nacional de formação docente constituída a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e as orientações encaminhadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 no tocante aos impactos efetivados na política de formação de pedagogos em serviço.

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, que contou com o apoio de patrocinadores e financiadores, como UNESCO, UNICEF, PNUD e BID¹, representou um marco referencial na história da educação mundial.

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância

Nessa Conferência, buscou-se atingir o ideal de educação cidadã, uma vez que inúmeros problemas educacionais se apresentavam e se fazia necessário erradicá-los. Dentre eles, destacamos: milhões de crianças, jovens e adultos analfabetos, em sua maioria meninas e mulheres; o analfabetismo funcional, que prejudicava a expansão do capitalismo em países industrializados ou em desenvolvimento; a falta de acesso ao conhecimento impresso e tecnológico para os adultos; e, por fim, um percentual significativo de crianças e de adultos que não conseguiam concluir a educação básica, tampouco adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para sua sustentabilidade².

Esse ideal de educação cidadã perpassa, entretanto, o contexto histórico de formação da classe burguesa, circundando seus ideais de educação, posto que a burguesia, ao se tornar classe dominante, a partir de meados do Século XIX, vai “estruturar os sistemas de ensino e advogar a escolarização para todos” (SAVIANI, 2003, p.38), tendo como idéia central a disseminação da pedagogia da essência para consolidação da nova ordem social – a democracia burguesa.

Considerada, então, como classe revolucionária e defendendo a igualdade entre os homens, a burguesia pretendia escolarizar os servos para torná-los cidadãos e, dessa forma, possibilitar-lhes a participação no processo político, uma estratégia utilizada para estabelecer a ordem democrática.

Com vistas a estabelecer a ordem democrática, a utilização de tal estratégia da burguesia vai adquirir, mais tarde, uma nova configuração, dessa vez, através da “pedagogia da existência”, disseminando o princípio de que os homens, na essência, não são iguais e, para isso, precisam-se respeitar as “diferenças”. Porém esse discurso foi utilizado para subjugar

cia (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BID).
2 Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990).

os indivíduos e conformá-los mediante as desigualdades constituídas pela classe burguesa.

Portanto, quando se discute uma proposta de educação para todos, ela pode não estar atrelada, especificamente, à escolarização e/ou diplomação, mas, sobretudo, centrada no ideal de uma educação para a cidadania e para o trabalho. Para atingir esse ideal de educação, no âmbito do espaço escolar, precisa-se primeiramente observar que

O redimensionamento das ações docentes deve traduzir-se no uso de linguagens pedagógicas desafiadoras. Linguagens desafiadoras no sentido da aquisição e adoção de posturas pedagógicas flexíveis, de diálogo espontâneo e profícuo com os alunos, de atitudes construtivas e socializadoras de saberes, enfim, linguagens que atendam às exigências do cotidiano da sala de aula, da escola e da sociedade, cada dia mais complexas e em contínuo processo de transformação. (RODRIGUES *et al*, 2004, p. 22).

Assim, o processo formativo pelo qual passa o docente deve estimular o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para a formação cidadã, hoje propagada a partir da expansão veloz das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), que têm atingido, inicialmente, o mundo dos alunos, em seus espaços cotidianos de aprendizagem, a saber: a família, a igreja, os clubes, a escola e demais instituições sociais. Segundo Placco (2004, p.53), no espaço de construção dessa identidade de formação de competências,

O importante, no entanto, é se valorizar a formação do docente que signifique um compromisso com uma educação que forme profissionais que articulem competência técnico-científica, cidadania e ética; formação como transformação, desalienação.

Cabe-nos aqui explicitar que, em se tratando de formação docente, constituída com base nos pilares do compromisso político e social, articulados à formação de competência técnico-científica, temos como exemplo a política pública de formação adotada pela Universidade Federal da Paraíba, através do Programa Estudante Convênio – Rede Pública que, para se constituir como tal, estabeleceu, em seu documento oficial, a Resolução Nº 61/97, que faz referência à

necessidade de a UFPB reforçar a sua contribuição para a qualidade da educação básica nas Instituições Públicas de Ensino; o grande contingente de professores atuando, em salas de aula, na escola pública das redes estaduais e municipais, sem a titulação em cursos de Licenciatura necessários à sua atuação; a disponibilidade de vagas em cursos de Licenciatura.

A proposta de implementação do PEC/RP, enquanto programa de formação docente, para atender à demanda de professores da educação básica pública, que se encontravam sem certificação em nível superior, constituiu-se com base nas metas estabelecidas para a educação na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, e que previu atender às necessidades básicas de aprendizagem e atendê-las, tendo como objetivo a formação cidadã dos sujeitos, respeitando as diversidades sociais, étnico-raciais, etc.

FORMAÇÃO EM SERVIÇO: REFLEXÕES SOBRE A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E A LDB 9394/96

Para atender ao ideal de educação cidadã, previsto na Conferência de Jomtien, o que estava em questão era a "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", pois, com a universalização do ensino, fez-

se necessário não só assegurar as condições de acesso dos indivíduos à escola, mas também de garantir-lhes a permanência no ambiente escolar.

A Conferência Mundial de Educação para Todos trouxe à tona a discussão dessa proposta, entre outras que asseguram a melhoria da qualidade da educação básica em detrimento da erradicação de um número alarmante de pessoas analfabetas. Esse quadro foi delineado nas reuniões preparatórias para a referida Conferência.

A qualidade da educação, segundo o documento da Declaração Mundial de Educação para Todos, pode ser observada com base nos "resultados, e esses se verificam no rendimento escolar" (BOTEGA, 2005). Além disso, propõe:

Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salários do professor, tamanho da classe.

São esses fatores que vão se manifestar no cenário educacional, nos anos de 1990. Porém, para sanar a problemática que envolve tais fatores, existe a política de financiamento do Banco Mundial, que vai investir,

prioritariamente, no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos [...] e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial). (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

Sobre os processos de formação inicial e capacitação em serviço dos profissionais da educação, especificamente dos professores,

estabelecidos pela política educacional do Banco Mundial, Torres (2000, p.160) afirma:

O tema docente, em geral, é um tema que incomoda atualmente o BM – e a sociedade geral – e sobre o qual o Banco mantém posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias. [...] Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema antes que recurso, ‘insumo’ educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores, e não somente a sua formação, costumam de fato ser vistos como “beco sem saída”.

Isso quer dizer que é necessário investir na formação de tais profissionais e, aliado a isso, se deve rever a política salarial. Porém, no tocante a este último, especificamente no período do Governo de Fernando Henrique Cardoso, não se tinha fixado no Brasil um piso nacional de salário para a educação básica, porque isso não representava interesse para o BM, porquanto ele se utiliza de argumentos científicos para justificar o não investimento em melhores salários para a categoria docente.

Porém, só no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, especificamente, no segundo mandato (2006-2010), foi possível promover debates e encaminhamentos mais efetivos no Congresso sobre a proposta de um piso salarial nacional unificado de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) para os professores da educação básica, incluindo-se o ensino fundamental e o médio da rede pública, que terá até o ano de 2010 para integralizar o referido valor na folha de pagamento da educação.

Quanto ao piso salarial a ser fixado para os profissionais da educação, o Artigo 2º da Lei Nº 11.738 de 16 de julho de 2008, estabelece que

O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Para os profissionais da área de educação, principalmente a categoria docente, ter um piso salarial nacional fixado representou, na história da educação brasileira, uma conquista, haja vista que esse debate ainda está longe de ser finalizado, porquanto tal categoria de profissionais deverá lutar intensamente por outras melhorias no campo educacional, entre elas: infra-estrutura das escolas, condições de trabalho, programas de formação/capacitação continuada etc.

No que se refere a este último, vejamos a postura de Torres (id, p.161), que fala sobre a ausência de investimentos do Banco Mundial, nesse tipo de formação, nos anos de 1990.

A formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infra-estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares. [...] De fato, face às condições vigentes, a capacitação em frequência transforma-se em plataforma para encontrar um emprego melhor ou para abandonar a profissão.

Diante do quadro educacional apresentado na Tailândia, no momento da Conferência, configura-se a implementação de um programa de reformas estruturais neoliberais criando, para isso, um pacote de reforma educativa gerenciado pelo Banco Mundial, um dos patrocinadores e sócio mais forte da referida Conferência, que assumiu,

então, a condição de liderança no cenário educativo dos anos 1990, uma vez que os países, principalmente aqueles em desenvolvimento, estreitaram fortes relações com o referido banco, via financiamento, sendo os mais afetados com tal pacote de reforma educativa no campo da educação primária ou básica.

Se faz necessário lembrar que as discussões, no âmbito da formação docente, enquanto exigência de formação em serviço, é estabelecida a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, e se observarmos o Artigo 07 do documento – Declaração Mundial sobre Educação para Todos – intitulado “Fortalecer as alianças”, veremos como ela se pôs como uma das metas a serem atingidas, considerando os acordos firmados pelos sócios e financiadores³ da Conferência na Tailândia.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação. [...] Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, p.4-5).

³ UNESCO, UNICEF, PNUD e BIRD.

Portanto, o artigo 07 da Declaração apresenta a importância de rever as condições para o melhoramento do trabalho docente, já que este se caracteriza como uma das metas prioritárias para se implementar a Educação para Todos.

Com base, ainda, no documento oficial da Conferência, observamos que a qualidade da educação está concentrada nos resultados verificados no tocante ao rendimento escolar.

Porém é mantido também como uma das prioridades nesse mesmo documento, resultante da política de financiamento do Banco Mundial, o investimento no melhoramento do trabalho docente com vistas à melhoria da qualidade da educação, tendo como foco a chamada “formação em serviço”, conduzida em forma de projetos que, “destinados aos professores, são representados por duas formas bem conhecidas: os cursos de curta duração e os projetos de médio ou longo prazo, conhecidos como projetos de formação continuada”. (BOTTEGA, 2007, p.171)

Em relação às professoras egressas do PEC/RP, que foram alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a formação realizada num curso de longa duração, que correspondeu a um período de quatro anos e seis meses, foi denominada de formação em serviço, pois se encontravam no exercício da profissão, ao mesmo tempo em que freqüentavam a sala de aula como alunas do referido programa, em busca de qualificação e de certificação previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no Título VI, que trata dos profissionais da educação e que estabeleceu, no Art. 61, inciso “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive e mediante a capacitação em serviço”.

Ainda na opinião de Bottega (2007), outra questão se manifesta no que se refere “[...] à concepção que embasa os projetos de formação

em serviço: a de que o professor alterará sua prática a partir do projeto realizado; por trás de um projeto de formação, há uma pretensão: o de que a prática pedagógica seja alterada, melhorada a partir do projeto” (2007, p.172).

De fato, os projetos de formação em serviço, que se dão na forma de projetos de formação continuada e de cursos de curta duração, funcionam com a pretensão de possibilitar ao professor o redimensionamento de sua prática, acreditando-se no impacto a ser provocado por essa política pública de formação docente, enquanto meta prevista no pacote da reforma educativa proposta pelo Banco Mundial, pois, para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, uma das metas a ser atingida foi o investimento em formação/capacitação de tais profissionais.

No que tange à formação continuada, parte integrante da formação em serviço, sabemos que ela compõe o percurso formativo do professor, pois lhe possibilitará o exercício constante de reflexão e de ação sobre o seu saber-fazer. Rodrigues (2003, p. 103), no estudo sobre a profissionalização docente, desvela-nos que “o conceito de formação contínua pode ser entendido como um processo permanente de autodesenvolvimento, que não começa nem acaba na escola, e tem o ato do ensinar e do aprender como um auxiliar na busca do conhecimento e da competência pedagógica”.

A formação em serviço, portanto, vai se configurar, especificamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, na exigência de uma formação em nível superior, em cursos de licenciatura ou normal superior, para aqueles que atuarão ou atuam como professores da educação básica, constituindo-se na interpretação dos professores como uma espécie de formação continuada, pois

compreendem a formação em nível médio na modalidade normal como sendo a formação inicial.

Para Torres (2000, p.162), “a formação inicial e capacitação em serviço são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização permanentes do ofício docente”. Assim sendo, essas duas etapas se inter-relacionam e se complementam com vistas à materialização da melhoria da qualidade da educação.

De acordo com o Artigo 62 da LDB 9394/96, que trata dos profissionais da educação, inicia-se, então, a demanda por formação em serviço, pois, estando no exercício do magistério nas redes públicas de ensino municipal e estadual, os professores necessitavam da certificação em nível superior, em virtude do pacote de reforma educativa, implementado a partir da Conferência de Jomtien, realizada na década de 1990.

O que se observa, de fato, é que, uma vez criados os projetos e/ou programas de formação em serviço, destinados ao atendimento da formação desses profissionais da educação, eles se darão de duas formas: primeiro, os cursos de curta duração; e segundo, os projetos de médio ou longo prazo, conhecidos como projetos de formação continuada. Porém, consideramos que o segundo caso corresponde aos cursos de licenciatura, pois são caracterizados como projetos de médio ou longo prazo, tendo em vista que o percurso de formação desses cursos perpassa um período de quatro a cinco anos de estudo.

Para melhorar o conhecimento dos professores – meta estabelecida na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, no artigo 07 – alianças são firmadas com o setor público, no caso das universidades públicas, que contribuíram para atender à demanda de formação gerada e assegurada pela Lei da Educação, e, de outro lado, com o setor

privado da educação superior, que teve sua expansão desordenada, implementando os mesmos cursos de licenciatura já oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, só que num período de curta duração.

A demanda de formação em serviço foi significativa na década de 1990, porquanto a maioria dos professores da educação básica, especificamente aqueles que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, adquiriu formação inicial nos cursos normais de nível médio.

Segundo a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus 5.692/71, que antecedeu a atual legislação educacional (9.394/96), a formação de professores nos cursos normais de nível médio era uma exigência para o exercício da profissão de professor nas séries iniciais do ensino fundamental.

A partir da nova legislação, sancionada em 1996, a formação em nível superior passa a ser a exigência mínima para a admissão no exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Com esse precedente, segue-se, ainda, a má interpretação do Parágrafo 4º do Artigo 87, das Disposições Transitórias da Lei 9.394/96, sobre o qual se entendeu que os professores da educação básica deveriam apressar sua formação e certificação, caso contrário, estariam fadados ao redirecionamento de seus cargos, sobretudo, sua retirada das salas de aula, ou seja, do exercício de sua profissão, o que, e conseqüentemente, implicaria perdas salariais, na concepção dos professores.

Essa exigência, posta na Legislação, é mais uma das medidas constituídas com base nas políticas oficiais do Banco Mundial, porque, de acordo com Torres (2000, p.140),

assume-se como óbvio o esquema vertical acima-em-baixo na formulação e aplicação das políticas educativas e, portanto, que 'caem de pára-quedas' na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, o que, pressupõe-se, será recebido e assimilado pela instituição escolar, dirigentes, docentes [...].

Assim, o Banco Mundial cria pacotes educativos para os países de baixa e de média renda, ditando os rumos da educação e desconsiderando aspectos essenciais das políticas educacionais, entre elas, a implementação de uma política salarial satisfatória para a categoria docente e melhores condições de trabalho (infra-estrutura, material pedagógico, formação continuada, número de alunos por turma etc).

A política pública de formação de professores, implementada no Brasil com a Lei 9394/96, tem demonstrado que obedece a regras do Banco Mundial, e tudo isso se explica em virtude dos financiamentos prestados por tal agência, uma vez que essa política se compromete muito mais com a questão da certificação do que propriamente com a formação de tais profissionais, principalmente na perspectiva de uma formação continuada.

Segundo Coraggio (2000, p.101) "o Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas, mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia".

Nesse sentido, os artigos 62 e 87 da Lei 9394/96 tiveram interpretações polêmicas, sobretudo, no que se refere à categoria docente, que já atuava no magistério da rede pública de ensino e que não tinha uma formação em nível superior.

As polêmicas postas pela má interpretação dos referidos artigos versaram sobre o remanejamento dos professores da sala de aula para outros espaços da escola, caso não adquirissem a certificação em nível superior, como também implicaria a estagnação da remuneração da categoria, o que significaria perdas salariais para aqueles que se encontravam prestes a requerer a aposentadoria.

Sobretudo, no que concerne, especificamente, ao Artigo 62 da LDB, como está posto na legislação, dá margem a uma interpretação ambígua, pois trata de formação inicial - pré-requisito para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental - e, de outro lado, a política pública de formação de professores estabelecida no país, nos anos de 1990, propôs a denominação de formação em serviço para aqueles que já atuavam no magistério.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no Brasil, os cursos de pedagogia passaram por uma reformulação para atender ao que foi estabelecido sobre a formação dos profissionais da educação, conforme consta no Artigo 62 da referida Lei.

Todo esse processo de reforma educativa, nos anos de 1990, não aconteceu separadamente, pois se observam, nesse mesmo período, as reformas econômicas e sociais que culminaram nos Governos de Collor e Itamar Franco e perpassaram todo o Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Portanto, esse último Governo se configurou no cenário nacional por reimplementar o projeto neoliberal de Collor e, com isso, a disseminação da lógica de ajuste da sociedade às leis do mercado em um mundo globalizado.

A privatização foi o ponto mais forte desse ajuste, pois o Governo de FHC foi marcado por privatizações, especificamente no âmbito

educacional, quando da abertura de institutos superiores de educação pertencentes à rede privada de ensino superior. Essa foi, portanto, uma das medidas que ocasionaram a diminuição ou pouca oferta de concursos públicos no setor da educação.

Logicamente, isso não aconteceu por acaso, uma vez que quem estava à frente de seu Ministério de Educação era o empresário capitalista Paulo Renato, dono de uma rede de faculdades com forte atuação no sistema privado de educação superior.

No Governo de FHC, observamos fortemente que a educação assume caráter empresarial e mercantil, adotando para tanto, uma política unidimensional do Estado, que se constituiu com base na incorporação da política educacional do Banco Mundial, ocasionando, dessa forma, o "encolhimento" das propostas - principalmente a que se referiu ao investimento na formação docente - que foram acordadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien.

Porém, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, em 20 de dezembro de 1996, o referido Governo, sob a Emenda Nº 14/96, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que logo adquiriu status de Lei, sob o Nº 9.424/96 e que, quando sancionada, regulamentou a sua aplicabilidade na rede pública de ensino municipal, que oferece, obrigatoriamente, essa modalidade ensino.

Apenas o ensino fundamental foi contemplado com os recursos do FUNDEF, sendo excluídas da fatia desses recursos a educação infantil e a educação de jovens e adultos.

A criação do referido Fundo teve como objetivo promover a universalização, a manutenção e a melhoria qualitativa do ensino

fundamental, particularmente, no que tange à valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício.

Essa foi, portanto, uma das propostas discutidas na Conferência Mundial de Educação para Todos e foi a partir desse momento histórico que as políticas educacionais para a educação básica se delinearam, seguindo as ordens de ajuste estrutural propagadas pelo Banco Mundial.

O FUNDEF é um fundo proveniente das receitas públicas (impostos aplicados pelos municípios e Estados), criado para atender, exclusivamente, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental (1^a a 8^a série) público e para valorizar seu magistério, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no ano de 2007, através da Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, especificamente no segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões contidas neste artigo sobre a política nacional de formação docente, consideramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 foi constituída com base nos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação Para Todos, portanto, adquiriu um caráter minimalista, por estar de acordo com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização imposta pelo Banco Mundial.

Na realidade, as propostas discutidas com razoável participação popular não foram efetivadas nessa legislação, pois, em linhas gerais, elas representavam os interesses dos segmentos da sociedade civil, que se encontravam compromissados com a construção de uma escola

pública de qualidade, articulados em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Isso não despertou interesse no Governo de FHC, que logo fez alguns ajustes para sancionar a Lei da Educação, buscando atender, prioritariamente, aos interesses da classe empresarial.

A esse fato, somou-se o caráter mercadológico impresso à educação a partir das políticas sociais implementadas pelo Banco Mundial. Sobre essa questão, Coraggio (2000, p.102) se posiciona afirmando que

o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Esse processo de descentralização da política educacional incorre em outra questão, que diz respeito aos recursos destinados à educação, pois tal política não acompanha a descentralização da maior parte dos recursos financeiros, implicando, assim, a capacidade limitada de investimentos para o setor da educação básica, principalmente no tocante a valorização dos profissionais da educação.

Sabemos que os professores da educação básica pública sentem a necessidade de investir no percurso de formação continuada, através do ingresso em cursos de pós-graduação, seja em nível de especialização, mestrado e doutorado. Porém, devido aos custos previstos com esses níveis de formação, muitos desistem por causa de dificuldades financeiras e da carga excessiva de trabalho, já que grande parte da categoria docente trabalha em até três turnos, para garantir um melhor padrão econômico.

Sendo assim, a política de formação docente obedece aos preceitos das políticas estabelecidas pelo Banco Mundial para cumprimento das metas provenientes do pacote de reforma educativa acordadas em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

REFERÊNCIAS

BOTTEGA, Leonardo da Rocha. A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos 1990. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_conferencia_de_jomtien.asp. Acesso em 27 Dez. 2007.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. In: **Revista Trama**. Vol. 3. Número 5. 1º Semestre de 2007, p. 171-179.

BRASIL - Lei Nº 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

_____. - Lei Nº 9.424, de 24/12/1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

_____. - Lei Nº 11.494, de 20/06/2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 2007.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000. p.75-121.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação de professores: uma releitura. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho, REGO, Rogéria Gau-

dêncio do (Orgs). **Formação docente: coletando textos, discutindo idéias**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2004.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho, REGO, Rogéria Gaudêncio do (Orgs). **Formação docente: coletando textos, discutindo idéias**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-186.

UFPB/CONSEPE. Resolução Nº 13/96 do CONSEPE. **Reestrutura o Currículo do Curso de Graduação em Pedagogia**. João Pessoa, PB: 21 MARÇO DE 1996.

_____. Resolução Nº 36/98 do CONSEPE. **Atribui caráter permanente ao Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC-RP)**. João Pessoa, PB: 13 DE OUTUBRO DE 1998. (Mimeo).

_____. Resolução Nº 61/97 do CONSEPE. **Cria o Programa Estudante Convênio Rede Pública (PEC-RP)**. João Pessoa, PB: 16 DE JULHO DE 1997. (Mimeo).

WCEFA - **Declaração mundial sobre a educação para todos**. Brasília: UNICEF, Abril/1990a, p. 1-9.

Capítulo 4

EXCLUSÃO/INCLUSÃO E CIDADANIA: representação da pessoa com deficiência nesse contexto

Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto histórico, as desigualdades sociais e a exclusão marcaram o período importante no capitalismo do século XX e nos tempos atuais de globalização, em que as pessoas ainda são reduzidas à condição de objeto, consideradas parte do processo apenas quando se encontram em perfeitas condições físicas e psicológicas. No contexto dos processos de produção capitalista produzem-se discriminações e preconceitos que marcam a sociedade do capital em que vivemos, uma vez que separam as pessoas produtivas das improdutivas.

A temática deste estudo teve sua relevância por ter procurado entender e analisar o processo que se destina a incluir a pessoa com deficiência em contextos educacionais e sociais que por sua vez tem características fortemente excludentes. Constata-se, no nosso cotidiano,

que as dificuldades para a inclusão se intensificam junto aos mais carentes, pois a falta de recursos econômicos impossibilita as chances de um atendimento de qualidade, ante ao agravante de que o potencial e as habilidades dessas pessoas são pouco valorizados nas suas comunidades de origem. Supõe-se, também, em virtude do pouco esclarecimento a respeito do potencial da pessoa com deficiência, em que se sobrepõe os estigmas que são criados pela própria sociedade, quando rotula ou ignora o que, segundo seus padrões de normalização, diferem dos ditos "normais" pelos mesmos.

No aspecto metodológico buscou-se um método que fosse capaz de revelar não apenas possíveis respostas, mas indícios do contexto da construção destas, que possibilitasse entender como as pessoas com deficiência se situam nessa sociedade, historicamente excludente. Essa situação, embora venha sendo revista desde o final do século passado, por meio de significativos avanços legais de promoção da inclusão, ainda é grave nos dias atuais. Neste sentido, investigar a concepção das pessoas com deficiência acerca das práticas inclusivistas, vivenciadas no contexto social e educacional em que estão inseridos, poder possibilitar um novo olhar sobre sua condição de existência na sociedade e as potencialidades de organização e de lutas em busca da sua cidadania no contexto social que estão envolvidos.

A cidadania se revela na concretização de seus direitos civis, sociais e políticos, representando o referencial necessário para a realização das ações dessa natureza. Assim, garantir a sua acessibilidade, o trabalho, o acesso à saúde são exemplos básicos de cidadania que envolve não só a pessoa com deficiência, mas todos os cidadãos que têm seus direitos renegados por uma sociedade eminentemente excludente, uma vez que estereótipos e

discriminações impedem que essas pessoas excluídas do contexto social sejam aceitas. Nesse processo de exclusão e inclusão têm-se observado que uma das principais fontes de preconceitos é a desinformação existente acerca das potencialidades, anseios e dificuldades deste segmento social.

Sensível a esta questão, buscou-se identificar e caracterizar o processo de inclusão em que está inserido, analisar a percepção do grupo acerca deste contexto, as representações que fazem das inter-relações, das relações com os atores externos implicados e da instituição que os acolhe e suas atitudes frente ao exercício da cidadania. Para que por meio de suas falas, esses sujeitos sociais possam explicitar os sentimentos, significados e as representações que emergem no seu cotidiano, buscando compreender as atitudes e desvelar as contradições existentes nos conceitos de exclusão, inclusão e de cidadania que influenciam e expressam as ações do seu dia-a-dia e sua representação social dentro desse contexto.

APORTE TEÓRICO E O SIGNIFICADO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO DA DEFICIÊNCIA

A Teoria da Representação Social originou-se no trabalho de Moscovici, com uma abordagem sociológica da Psicologia Social, no qual pontuam as relações dialéticas entre o homem e a sociedade, capazes de explicitar a pluralidade dos modos de pensar e de se comunicar. Os sujeitos exprimem em suas representações o sentido que dão à sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e que, na realidade, projetam valores e aspirações sociais (JODELET, 2001).

As representações sociais são formas de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Trata-se, portanto, de uma fala retirada à substância simbólica longamente elaborada por uma coletividade que, ao modificar seu modo de ver, tende a influenciar - se e a modelar-se reciprocamente. Moscovici (2003) busca, dessa forma, articular processos psicológicos, simbólicos, conceituais e condutas engendradas às interações e relações sociais.

Esses sistemas são constantemente interligados, comunicados entre gerações, grupos, e as pessoas que são alvo desses preconceitos, são naturalmente coagidas a entrar no molde elaborado, adotando, muitas vezes, uma atitude de complacência e conformismo. Afirma Moscovici (2003), que “não existe atividade psíquica desvinculada da prática e que não existem processos e conteúdos psíquicos que não estejam determinados pelas condições concretas da existência”.

Entende-se que sua análise se compõe de duas faces complementares: a história individual, subjetiva, que abarca o interior, os vínculos, os sentimentos e as imagens que emergem nas tramas das relações que aí são significadas; a outra, a realidade objetiva, exteriorizada nas condições materiais concretas de existência que se manifestam nas formas de relação, interação e satisfação dos desejos e necessidades humanas das pessoas com deficiência.

Então, compreender o significado da deficiência, entender o que significa ser e sentir-se diferente ou pessoa com deficiente, conhecer a experiência de conviver com a pessoa com deficiência, são questões humanas complexas que necessitam de um olhar mais abrangente, para

além da dimensão física e intelectual, contemplando múltiplos aspectos: emocional, ético e sociocultural.

Conhecer a pessoa com deficiência dentro do contexto que está inserido implica dirigir o olhar para partes sem perder de vista à estrutura global para aclarar as relações, os comportamentos e as atitudes. Cabe, então, a reflexão sobre o que se revela e se oculta à deficiência. A dificuldade de se olhar ou de se aproximar de pessoas que geralmente são rotuladas e estigmatizadas no contexto social em que estão inseridas. Como também, a dificuldade em lidar com as suas próprias limitações e sentimentos e a rejeição de seus perfis humanos diferentes. Compreende-se dessa forma, que a nossa matriz cultural de normalidade permite divergência e contradições quando nos referimos a própria formação do indivíduo no contexto sócio-cultural que está inserido.

Busca-se na pesquisa realizada ouvir a pessoa com deficiência que frequenta a Fundação Centro Integrado de Apoio a Pessoa com Deficiência - FUNAD, buscando compreender os conceitos sociais, as construções simbólicas e as relações ideológicas, desvelando os conflitos e as contradições existentes na realidade social, na vida prática, ou seja, no cotidiano em que estão imersos.

Nesse intuito, a teoria das Representações Sociais é o fio condutor deste debate, o palco das interações sociais no contexto da exclusão, inclusão e cidadania, como já referendado anteriormente. A compreensão dessas relações é relevante no espaço social como um todo, em que as pessoas se encontram e expressam seus sentimentos, desejos, expectativas, necessidades e sonhos de transformação. Por essa teia e rede de significados, o cotidiano e a prática social foram revelados, desnudados e discutidos através de ação compartilhada.

CAMINHO METODOLÓGICO

Na educação, podemos encontrar uma diversidade de estudos sob o enfoque da teoria das representações sociais. Teóricos e pesquisadores como Souto (1995), Rangel (1999), Costa e Almeida (2000), dentre outros. Na busca de literatura para esta pesquisa, foi possível perceber a preocupação desses pesquisadores, em encontrar, analisar e discutir as representações sociais que envolvem o discurso da representação social nessa área, preocupação essa decorrente da necessidade de conhecer melhor o contexto social que envolve os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa teve um caráter qualitativo, visto que este tipo de pesquisa, por se tratar da necessidade de compreensão do pensamento, é entendido por Richardson (1999, p. 90) como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. O instrumento utilizado foi à entrevista individual, captada por um gravador digital e depois transcrita e digitalizada. A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. [...] o termo entrevista é construído a partir de duas palavras, *entre e vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 1999, p. 207).

A técnica metodológica que foi utilizada para a interpretação dos dados foi a Análise de Conteúdo proposta por Bardin, a autora a define como [...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição

do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1988, p. 42).

Tendo como foco de análise as representações sociais das pessoas com deficiência, buscar-se apreender as suas manifestações a partir de suas falas e ações, no contexto da vivência no interior da instituição pesquisada, sobretudo as condições subjetivas que essa vivência desperta.

Por meio da análise de conteúdo utilizando a técnica de categorização, perceber-se de que forma se expressa a representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão/inclusão. Entende-se que o processo de estabelecer categorias diz respeito ao ato de classificar elementos que constituem um conjunto, diferenciação e depois por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios definidos previamente. As categorias configuram-se em classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, sendo esses agrupamentos organizados em razão dos seus caracteres comuns.

Considera-se o objeto de estudo, os objetivos, bem como os encaminhamentos metodológicos utilizados e, em especial os dados obtidos, sendo necessário, pois segundo a proposta de análise de Bardin, procede-se com o isolamento dos dados alcançados em agrupamentos genéricos, para efetuar a posterior categorização.

Distribuição das categorias selecionadas a partir dos dados que se obteve por meio das entrevistas, que foram classificados e agrupados em elementos de análise, a partir de dois eixos temáticos: o primeiro relativo à participação da pessoa com deficiência frente à FUNAD, com os seguintes tópicos: dificuldades escolares; razões de buscar a FUNAD

e serviços oferecidos pela Instituição. O segundo eixo temático trata de questões direcionadas ao objeto do conhecimento da pesquisa que é a representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão/inclusão, sob a investigação nos seguintes tópicos: conceito de inclusão; conceito de cidadania; relação cidadania e pessoa com deficiência; participação cidadã da pessoa com deficiência na sociedade; sentimento enquanto cidadão e direitos de cidadania.

A nomenclatura e categorização dos fenômenos obtidos foram feitas por meio dos dados e observação minuciosa, linha por linha, parágrafo por parágrafo, foram comparados em seus fenômenos que foram apresentando na fala dos entrevistados, evitando que os fenômenos semelhantes fossem codificados com o mesmo nome e significado. Os números que se apresentam à frente de cada trecho selecionado correspondem ao número atribuído a cada entrevista, ou seja, a cada pessoa com deficiência que foi entrevistada.

DISCUSSÃO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL PESSOA COM DEFICIÊNCIA FRENTE À EXCLUSÃO, INCLUSÃO E A CIDADANIA.

As ações pautadas no assistencialismo e na dependência das pessoas com deficiência é perceptível por meio das representações que fazem da importância da instituição em suas vidas. A partir deste prisma, busca-se o processo de compreensão dessas pessoas acerca da promoção de sua autonomia, a partir dos tópicos trabalhados na entrevista, como o conceito de inclusão, conceito de cidadania, relação cidadania e pessoa com deficiência, participação cidadã da pessoa com deficiência na sociedade, sentimento enquanto cidadão e direitos de cidadania. Acreditamos que, por meio de suas falas, pudessem explicitar

os sentimentos, significados e as representações que emergem no seu cotidiano, buscou-se compreender neste estudo as atitudes e desvelar as contradições existentes nos conceitos de inclusão que influenciam e expressam as ações do seu cotidiano.

No que se refere ao conceito de inclusão, o dicionário Aurélio (2005), o verbo incluir apresenta vários significados, todos eles com o sentido de algo ou alguém inserido entre outras coisas ou pessoas. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou. Quando falamos de uma sociedade inclusiva, pensamos naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que aprendemos a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais, não obrigatoriamente iguais para todos. Isso implica numa sociedade onde cada um é responsável pela qualidade de vida do outro.

Quando indagados sobre o que seria inclusão, os entrevistados de número um, dois e três, responderam, respectivamente: "é a aceitação do deficiente na sociedade"; "está inserido no meio da sociedade" e "é fazer parte da sociedade". De acordo com as respostas, observa-se a idéia da inclusão. Nesse mesmo contexto, o respondente número um, dá uma condição "[...] mas para que o deficiente seja aceito na sociedade ele primeiro tem que se aceitar como deficiente e quem tem grande peso nisso aí é a questão da família". E o entrevistado número quatro, diz não entender o que significa inclusão.

A resignação, ou ainda aceitação, geralmente se refere a experimentar uma situação sem a intenção de mudá-la. A aceitação não exige que a mudança seja possível ou mesmo concebível, nem necessita que a situação seja desejada ou aprovada por aqueles que a aceitam. De fato, a resignação é freqüentemente aconselhada quando uma situação

é tanto ruim quanto imutável, ou quando a mudança só é possível a um grande preço ou risco. Aceitação pode implicar apenas em uma falta de tentativas comportamentais visíveis para mudar, mas a palavra também é utilizada mais especificamente para um sentimento ou um estado emocional. Então, alguém pode decidir não agir contra uma situação e ainda assim não ter de aceitá-la.

A aceitação é contrastada com a resistência, mas esse termo tem fortes conotações políticas que não são aplicáveis em muitos contextos. Às vezes, a aceitação é usada com noções de espontaneidade, como diz Duarte (1996) que “[...] mesmo se uma situação indesejável da qual não poderei escapar ocorrer comigo, eu ainda posso espontaneamente escolher aceitá-la.”

Por grupos ou por indivíduos, a aceitação pode ser de vários eventos e condições no mundo; as pessoas também podem aceitar elementos de seus próprios pensamentos, sentimentos ou passados.

Pessoas menos favorecidas na sociedade freqüentemente descrevem seu objetivo como “aceitação”, onde a maioria não contestará a participação efetiva da minoria na sociedade. Diz-se que uma maioria é (na melhor das hipóteses) “tolerante” com os menos favorecidos quando ela restringe sua participação a certos aspectos da sociedade.

A atribuição do papel da família no contexto da inclusão, pode ser considerada o primeiro meio propício ao tema, visto a importância dessa instituição secular no contexto da formação da identidade do indivíduo.

Compreende-se que o papel da família estável é oferecer um campo de treinamento seguro, onde as crianças possam aprender a ser mais humanas, a amar, a formar sua personalidade única, a desenvolver sua auto-imagem e a relacionar-se com a sociedade mais ampla e imutável, da qual e para a qual nascem.

Esse pensamento reflete a grande importância que a família adquiriu neste século, como a primeira célula social (Durkheim) da qual fazemos parte e que será responsável por nossa formação individual e social. Podemos considerar a família como um sistema bastante complexo, uma vez que, cada família é única, diferindo em tamanho, elementos que a compõem e valores. É um sistema altamente interativo, pois o que ocorre com um de seus elementos repercute em todo ele.

A família exerce suas funções em cinco áreas básicas, a saber: na econômica - cabe aos pais a manutenção de sua prole; na doméstica e de cuidados com a saúde - oferecer abrigo, alimentação, cuidados com a higiene e saúde; na recreação - propiciar aos filhos momentos de lazer, socialização - desenvolver nos filhos a capacidade de se relacionar em outros grupos; na auto-identidade - oferecer aos filhos noção de realidade e consciência dos limites: Quem sou? Qual o meu valor? E na afeição - oferecer afeto, possibilitando aos filhos desenvolver a capacidade de amar a si e aos outros, de expressar emoções.

[...] Bom, pra mim, inclusão fica bastante claro que é o seguinte: que é a aceitação do deficiente na sociedade. Mas para que o deficiente seja aceito na sociedade ele primeiro tem que se aceitar como deficiente e quem tem grande peso nisso aí é a questão da família. A família é um dado essencial porque se você não tiver um apoio de casa, da família e de quem cria, seja quem for pai, mãe, tia ou avó. Você não chegará a canto nenhum, simplesmente você vai parar no tempo, e vai ficar se achando como coitadinho. E não é isso que eu penso, eu penso bem diferente (Nº 01).

Discriminar significa “fazer uma distinção”. O significado mais comum, no entanto, tem a ver com a discriminação sociológica: a discriminação social, religiosa, sexual ou étnica. A discriminação

é considerada eticamente uma violência à pessoa frente a sua **representação** enquanto sujeito pertencente ao meio. Freire (2001, p. 133) considera que a violência contra os discriminados, não importa a razão da discriminação, nos leva a um processo de luta profundamente ancorado na ética. Isto significa, na visão de Dussel (2000a, p. 11), que “ lutar contra a exclusão social é lutar pela vida , pela humanização de homens e mulheres”. Podemos observar na fala transcrita do respondente abaixo a atenção que o mesmo faz com o termo discriminação.

[...] Bem, essa palavra não me é estranha, mas acredito que seja no sentido de nós deficiente, algo que venha para nos ajudar no sentido de que todas as pessoas normais possam aceitar a nossa presença de forma natural, sem ficar discriminando e apontando pra gente (Nº 05).

Os entrevistados de número seis e sete atribuíram o termo a participação nos locais públicos, referindo uma troca. De um lado não há necessidade a imposição da pessoa com deficiência e, do outro lado, o respondente também faz uma imposição de que tem que haver preparo para recebê-los.

A prática de integração referida na década de 80 tem como proposta à saída da pessoa com deficiência das instituições e que os mesmos passassem a viver em sociedade, dependendo do seu esforço individual. Na interpretação de Sasaki (2006, p. 34) “[...] a integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nelas existentes”.

O termo inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com

deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, excluídas, e a sociedade buscam em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 2006, p. 3).

[...] Bem, como eu sou uma pessoa do meio eu sei que inclusão é a participação do deficiente é nas instituições, no meio público e em todos os setores numa troca ele não vai ter que se integrar como antigamente, ele sozinho teria que se adaptar, mas vai ter que ter gente preparada para também dar um retorno (Nº 06).

[...] Inclusão? É uma palavra que vem a incluir as pessoas especiais, no meio das outras pessoas para que fique uma sociedade só. Cada um com seu desenvolvimento e [...] (Nº 07).

Com relação à exclusão e discriminação, representando dessa forma a categoria exclusão, todas as pessoas entrevistadas, em algum momento da sua vida passaram por situações que denotassem um preconceito caracterizado por condutas discriminatórias. Mas, mesmo diante das situações discriminatórias, não optaram por medidas ditas legais, sendo, portanto unânimes as respostas da ausência de tais medidas. Podemos citar algumas falas dos entrevistados como, por exemplo:

[...] bem, é passei sim com certeza. Pois, todo deficiente passa por questão de discriminação [...] então isso me constrangeu muito, mas aí eu deixei para lá (Nº 01);

[...] de mim mesmo eu já senti muito, me senti revoltada com muita revolta e minha reação foi chorar, chorei muito nesse dia (Nº 04);

[...] sim, uma vez. No próprio setor de trabalho uma mãe de uma usuária, que tinha deficiência mental (Nº 06);

[...] já... já... no momento agora não me vem a lembrança...eu lembro que já houve (Nº 07).

Nas reflexões sobre a exclusão social, consideramos como Sawaia (1999), que há um sofrimento ético – político gerado pela situação social de ser o indivíduo tratado como inferior e sem valor, assim como pelo seu impedimento de desenvolver , mesmo em uma pequena parte, o seu potencial humano. E, ainda, que deve existir a luta contra a exclusão social, a luta contra o desrespeito a vida, contra qualquer tipo de violência.

[...] Não, só algumas vezes com gente bestinha que passa na rua, dizendo alguma coisa, mas eu tiro de letra. Não usei nenhum direito legal. Não porque com algumas palavras eu sei colocar as pessoas no seu lugar. Não foi necessário, como por exemplo, na época que eu estudava, fui bem aceita, também trabalhei em escritório e fui muito bem aceita. Onde quer que eu vá, eu não vejo nenhum olhar de discriminação. Se houver Dra. Sandra, eu sei me sair muito bem (Nº 02).

[...] Às vezes quando tenho que ir ao médico, ficar em fila esperando o médico chegar ir atrás de remédio do governo, entre outras coisas. Não, porque não gosto de confusão. Como já falei, evito ao máximo ter que fazer confusão, pois as coisas são assim mesmo, temos que ter paciência (Nº 03)

[...] De mim mesmo eu já senti muito. Fora daqui, a muitas coisas. Como ver pessoas apontando para elas na rua. Me senti revoltada, com muita revolta e minha reação foi chorar, chorei muito nesse dia. Não, não usei de nenhum direito desses, deixei para lá, e entreguei a Deus. (Nº 04).

Compreende-se a exclusão social na perspectiva dialética de Martins (2007, p16), como processo de exclusão integrativa ou modos de marginalização, ou seja, exclusão que se processa por uma inclusão precária, diferenciada, discriminada e marginal. Para Sawaia (1999, p. 9); que concebe a exclusão como um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, que se relacionam com a inclusão, como parte constitutiva dela, e envolve o ser humano por inteiro e suas relações com os outros.

Em relação ao conceito de cidadania, ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a Lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila, ou seja, exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Quando indagados acerca do termo cidadania, as respostas das pessoas com deficiência a essa questão, de certa forma não surpreendeu, no sentido da compreensão do termo, do significado da mesma na vivência social dos direitos e deveres como cidadãos. Portanto, os entrevistados de número dois, três, quatro e sete correlacionaram o termo cidadania à posse de bens e grau de instrução das pessoas. A resposta do entrevistado de número seis foi de que “[...] ser cidadão é você ter seus direitos políticos, seus direitos sociais, e deveres. É a pessoa que participa, do contexto da sociedade” (entrevistado N^o 06). Como também as respostas dos números um e cinco foram as que mais se aproximaram as definições encontradas na literatura de uma forma

geral, demonstrando um conhecimento acerca do tema, conforme suas palavras transcritas logo a seguir:

[...] Pra mim, o que é ser cidadão, é nada mais nada menos do que o exercer os meus direitos, certo? De igual para igual sem discriminação, entendeu? [...] entender que o deficiente também, tem seus direitos também tem suas obrigações como qualquer cidadão comum que paga seus impostos, entendeu? E é isso que eu acho da questão de ser cidadão. É igualdade para todos (Nº 01).

[...] penso que ser uma cidadã, seja algo como agente ter sabedoria para entender que as pessoas têm que respeitar agente de uma forma ou de outra, mesmo agente sendo deficiente, agente ter direito a possuir um trabalho, ter uma residência para morar, poder comprar alimento para nossa família [...] não sei se é isso mas ouvi muito dessas coisas nos programas dos políticos ...na época das eleições....aí fiquei pensando que pode ser isso (Nº. 05).

Quando questionado sobre se é possível à pessoa com deficiência exercer sua cidadania propriamente dita, os respondentes de número três, quatro e sete atribuíram à possibilidade de exercer sua cidadania se tivesse uma condição social elevada no sentido financeiro. Os de número dois e cinco se expressaram, respectivamente, assim: “[...] claro que sim, porque é um ser humano como um outro qualquer (No. 02)”; “[...] bem, mesmo sem entender direito o que essa palavra significa, acho que deve ser alguma coisa que agente deficiente devia possuir também e que as pessoas normais já têm (Nº 05)”:

O entrevistado de número um disse: “[...] com certeza, eu acho possível sim desde que o próprio deficiente vá atrás, lutar, na questão dos seus direitos e mostre a sociedade que ele é igual dentro das suas limitações a qualquer cidadão” (No. 01), e o entrevista de número

seis enfatizou que “[...] sendo tratado como uma pessoa normal, o deficiente precisa ser tratado como um ser humano igual aos outros. Na constituição tá dizendo isso. Na constituição diz que: ‘todo o cidadão brasileiro é igual perante a lei’” (Nº 06).

[...] eu poderia exercer melhor como é o que é o que tenho tentado fazer, e a questão de lutar pelos espaços dos deficientes, ter exercido né? Convocar a sociedade esclarecer, abrir a mente das pessoas pra que elas entendam que o deficiente também é gente, igual como outro qualquer. [...] a questão da acessibilidade é um fator importante para toda a sociedade, certo? [...] existe pouco acesso para pessoas deficientes, para idoso, para o cidadão que tem uma necessidade especial, né? Para um cidadão que tem uma deficiência mais é complicada. [...] acesso as grandes instituições, prédios, ao *shopping*, a ainda deixe muito a desejar, né? Para que a cidade fique completamente acessível para toda a sociedade, inclusive o portador de deficiência (Nº 01).

Em relação à participação e aos direitos de cidadania, os entrevistados: dois, três, quatro e cinco atribuíram ao direito à acessibilidade; o de número sete relacionou o direito ao trabalho, e os de número um e seis, conforme citação abaixo, foram os que relacionaram essa participação mais ampla no contexto social em que estão inseridos.

[...] sendo tratado como uma pessoa normal, o deficiente precisa ser tratado como um ser humano igual aos outros. Na constituição tá dizendo isso. [...] todo o cidadão brasileiro é igual perante a lei. [...] fora as fundações, a reabilitação, o deficiente pode ter acesso ao esporte, muitos têm, aos clubes, muitos vão para o *forro*, à praia, aos *shoppings*, não deveria ser, ou melhor, não deve ser discriminado (Nº 06).

Com relação ao sentimento enquanto cidadão e em relação aos seus direitos de cidadania, todos os entrevistados fizeram uma ênfase na condição de ser uma pessoa com deficiência, ter suas dificuldades, mas que se sentem dentro do contexto de inserção atribuindo a aceitação da família, da comunidade e das atividades realizadas dentro do contexto social no qual estão relacionados. Destacamos algumas falas que fundamentam as argumentações até agora elencadas.

[...] Bom olhe enquanto cidadã, eu digo a você que não foi fácil não, é difícil para um deficiente. Mas agente tendo o apoio da família, então agente consegue chegar a algum lugar, agente consegue estudar, agente consegue participar das atividades né, que a sociedade nos promove [...] a questão do cidadão inserido na sociedade tem que ser dessa forma. [...] a família é um ponto crucial para que o deficiente um dia venha a ser reconhecido tanto como deficiente como profissional (Nº 01).

A pessoa com deficiência é um cidadão como toda e qualquer outra pessoa. Este direito deve ser respeitado por todos e em todas as situações, como, por exemplo, na saúde, na educação, no transporte, no acesso à justiça, dentre outros. Ocorre que, embora esses direitos sejam garantidos pela Constituição Federal e pelas leis, o que se verifica, na prática, é uma retirada e ostensiva inobservância desses direitos de cidadania contra a maioria da população excluída dos bens e serviços desfrutados pelas elites.

[...] como cidadão não tenho do que reclamar, eu tenho meus direitos, conheço os direitos de deficiente, e conheço o direito do cidadão, sou formado, pago o conselho de fisioterapia, tenho trabalho, participo de todas as atividades da minha profissão, no que se

refere ao trabalho de atendimento. Eu não sou muito discriminado devido à posição e ao *status* (Nº 06).

De maneira geral, podemos afirmar que ser cidadão implica o reconhecimento e a concretização de seus direitos civis, políticos e sociais e a cidadania resulta na efetivação de tais direitos e na luta incessante para alcançá-los, independentemente da condição pessoal ou social do indivíduo em que implica o cumprimento dos deveres. Contudo, o elemento da reivindicação é preponderante para garantir exercício da cidadania.

[...] já estou com 24 anos de idade [...] já fiz cursos, e já me comuniquei com vários tipos de pessoas, de assim que já estagiei em locais que tem comunicações com o público, com vários, com gente de todo pensamento assim. Hoje eu me considero uma pessoa normal, hoje eu me considero como qualquer um. Não como qualquer um, me considera uma pessoa que a cada dia estou crescendo mais (Nº 07).

Se compreendermos que a existência da cidadania está atrelada na maioria das vezes a uma prática de reivindicação, de apropriação de espaços, da lei para fazer valer os direitos do cidadão, nesse sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas, o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a todos e a toda população.

A concepção de cidadania envolve a idéia de igualdade e de subjetividade, pois ela é respectivamente coletiva e individual. Portanto, construir cidadania é também construir novas relações e consciências. A cidadania é algo que não se aprende com os livros, mas com a

convivência, na vida social e pública. É no convívio do dia-a-dia que exercitamos a nossa cidadania, através das relações que estabelecemos com os outros, com a coisa pública e o próprio meio ambiente. Ela deve ser perpassada por temáticas como a solidariedade, a democracia, os direitos humanos, a ecologia, a ética, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se considerar no entendimento do fenômeno da representação social da pessoa com deficiência, alguns pontos fundamentais, tais como: os valores manifestos pela sociedade sobre a deficiência e pelas próprias pessoas com deficientes; os valores considerados pelas instituições que atendem pessoas deficientes, ou seja, a visão dessas instituições sobre o deficiente e a deficiência e os valores que as pessoas com deficiência atribuem a sua condição. Portanto, a análise das relações e das articulações entre sociedade, instituições especializadas e pessoas deficientes é o ponto central à compreensão da identidade social dos deficientes, problemática, ao nosso entender, ainda pouco aprofundada pelos estudiosos.

O sentido da deficiência na vida de uma pessoa é produto do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social no qual vive. Em contrapartida, existem aquelas que ousam desafiar as leis, ignoram supostas inaptidões e mobilizam recursos no sentido de pleitear e tomar posse dos espaços conquistados, alguns destes encontraram seus espaços em movimentos sociais e fizeram e fazem sua história acontecer. Mas uma grande maioria são as pessoas com deficiência que se tornam dependentes do seu meio social, e não conseguem seus espaços porque estão subordinados a eles, mesmo que não percebam. Sobre ela incide o

estigma da incapacidade e da invalidez, recai o peso da “menos valia” e da opressão.

Não foi diferente com os nossos sete entrevistados, que de uma maneira geral, tiveram sua representação ancorada na idéia de direitos e deveres, acessibilidade, aceitação e resignação na pretensão de ser aceito na sociedade. Em todas as falas o significado do que é ser cidadão e os significados dos mesmos, com algumas exceções, estavam entrelaçados a uma idéia fragmentada e de repetição de discursos reproduzidos pela mídia e jornais que reforçam o senso comum da própria condição da “deficiência” que é portador, dos estigmas, preconceitos e, retomo o termo que ficou de certa forma evidente nas entrelinhas das entrevistas que foi, resignação e aceitação. Ficou menos relevante nas suas falas a autonomia como ser pensante, tendo seu próprio *status* social, sem dependência.

De fato, promover mudanças nesse consenso, podemos dizer que seria uma utopia, visto que, nessa condição de dependência e subordinação, estamos todos nós, envolvidos num senso comum do ter, poder, possuir e consumir. E porque, também, não dizer rotular e estigmatizar não só a pessoa com deficiência, mas todos que não se submetem a esse *status* social de normalidade. Cabe a nós dentro de uma visão solidária e reivindicatória, promover e proporcionar mudanças que minimizem o quadro atual, promovendo mudanças de atitudes na construção de emancipações, autonomia e consciência do outro nesse contexto de diferenças e diversidades do qual fazemos parte.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição à teoria histórica-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes. 2000.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001, 300p.

JODELET, D. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. **Representações sociais**: fenômeno, conceito e teoria. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais. In: GUARESCHI P. & JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, F. O DE.; WERBA, G. C. Representações sociais. In: Strey, M. N. & et al. (Org). **Psicologia social contemporânea**: livro texto. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 104-117.

RANGEL, M. Das dimensões da representação do "Bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVÊS, N. e RANGEL, M. **Representação social e educação**. Campinas: Papirus, 1999.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAWAIA, B.B. (org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOUTO, S. de O. O jogo de papéis e representações sociais na universidade: um estudo de caso. IN: SPINK, M.J. (Org). **O conhecimento do cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPINK, M.J. **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TRINDADE, M.N. (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo, SP: Cortez Instituto Paulo Freire, 2003.

Capítulo 5

O QUE PENSA A CRIANÇA PEQUENA SOBRE A ESCOLA INFANTIL

Andréia Dutra Escarião

INTRODUÇÃO

O interesse em aprofundar os estudos sobre a criança pequena, e seu olhar sobre a escola infantil se deu a partir da importância de focalizar a infância como um estudo específico, detalhado e crítico.

Quando a criança pequena chega à escola infantil, traz consigo um conjunto de características que se expressam, sobremaneira, no campo educacional, ou seja, traz para a escola aspectos emocionais próprios, apresentam comportamentos, valores, interesses e dificuldades, aprendizados e cultura decorrentes de sua vivência social e familiar.

Diante do que foi exposto, faz-se necessário embasar teoricamente os estudos sobre a criança de 0 a 5 anos. A pesquisa aqui relatada teve como eixo os seguintes objetivos: Identificar o que pensa a criança sobre a escola infantil; Relacionar as necessidades e expectativas da criança com as propostas voltadas para Educação Infantil; Analisar os dados

referentes às necessidades e expectativas das crianças com relação à escola infantil, com o propósito de melhoria da qualidade de ensino.

Os indicadores educacionais do Brasil e, particularmente, na Paraíba, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, apontam que ainda convivíamos em 2007, com uma taxa relativamente alta de crianças fora das escolas; em torno de 19,9% (4 e 5 anos), e mostram que o Brasil tem apenas 15,5% da população de 0 a 3 anos, freqüentando as creches de Educação Infantil. (Números da Educação no Brasil, MEC/INEP, 2007). Números alarmantes diante da nossa Constituição que garante no Art. 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família.

Os dados tornam-se ainda mais preocupantes, se pensarmos que, além de garantir o acesso, temos que voltar a nossa atenção à qualidade da Educação Infantil. Entendemos que a Educação Infantil é uma etapa de fundamental importância para o desenvolvimento pleno da criança. Educação infantil aqui definida como um conjunto de ações que envolvem as dimensões integradas e indissociáveis do cuidado e da educação, que, de forma sistemática e intencional, propiciam uma visão ampla que compreende o desenvolvimento da criança nos seus múltiplos aspectos.

Estas inquietações sobre o tema em questão justificam a pertinência dos estudos sobre a criança e o seu olhar sobre a escola infantil, revisitado na concepção de algo que vai além de saberes que se colocam como processo de formação para o exercício da cidadania plena.

Sendo assim, este artigo tem o propósito de apresentar a nossa pesquisa que teve como foco, perceber, através da fala das crianças pequenas, o que pensam sobre a escola infantil. Para tanto, detemos o nosso olhar para uma turma com oito crianças, utilizamos desenhos

como forma de expressão da criança, brincadeiras interativas e o registro das falas das crianças através de gravação. Utilizamos um questionário com os pais ou responsáveis pela criança, com o objetivo de compreender os motivos pelos quais houve a escolha da escola infantil referida. Como recurso auxiliar foi utilizado o diário de campo, para registrar possíveis fatos, situações e/ou falas observadas no cotidiano do trabalho.

CRIANÇAS, INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO

O universo da criança é algo bastante complexo e revelador. Complexo por ser tão cheio de peculiaridades e de variáveis que, de acordo com o contexto, influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento pleno da criança. Revelador, tendo em vista as surpresas que nos reserva o universo infantil, quando nos desprendemos do nosso olhar, e passamos a percebê-lo a partir de seu próprio olhar; suas concepções, impressões e ideias, acerca do mundo que lhe rodeia.

É importante destacar que vivemos um importante momento histórico, marcado por lutas, debates, Encontros e Fóruns que visam à discussão sobre a Educação Infantil, os seus avanços, os desafios, a luta por melhorias, por políticas públicas que viabilizem o atendimento às necessidades das crianças a partir deste novo olhar, e conseqüentemente a melhoria na qualidade da educação destinada às crianças pequenas.

Entretanto, o que podemos observar, a partir de vários estudos sobre a história da Educação Infantil, sobretudo no Brasil, realizados por autores como Kuhlmann Jr., Del Priore, Kramer, entre outros, é uma marca do esquecimento por parte do Estado, assim como também pela própria sociedade que entende a Educação Infantil como uma etapa sem importância do desenvolvimento infantil, muitas vezes definida apenas

como um meio de ocupar as crianças com alguma atividade enquanto os pais precisam trabalhar.

Outro importante aspecto que rodeia a história da Educação Infantil é a idéia de uma educação para crianças pequenas caracterizada por um modelo de caráter assistencialista. Esta concepção minimiza a importância da Educação Infantil como etapa primeira da Educação Básica e essencial para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. (LDB/96).

Podemos inferir que a grande conquista da Educação Infantil foi o seu reconhecimento como dever do Estado, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dando à criança direitos estabelecidos por Lei. Instala-se um momento histórico de suma importância, configurando espaços de outras conquistas que apontaram para outros olhares e caminhos sobre a criança pequena e suas necessidades como sujeito de direitos.

Vários teóricos pesquisaram e se propuseram a escrever sobre crianças, e suas infâncias, levando-nos a entender que as concepções do que é ser criança e do que significa a infância acompanham um tempo histórico, apresentando transformações e avanços no modo de pensar. Tais avanços também imprimem consequências na discussão que envolve a educação infantil, as práticas educativas e as políticas públicas voltadas para esta etapa da Educação Básica.

Historicamente deparamo-nos também com diferentes concepções e olhares sobre a criança. Segundo Sarmiento (2007), levando em consideração esses tempos históricos, é perceptível que a infância tem sofrido um processo de ocultação. Nas palavras do autor:

Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como

elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e idéias em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. (SARMENTO, 2007, p. 26)

O que observamos ao longo da história é que as discussões acerca da infância têm acontecido diante de uma perspectiva adultocentrada, negando à criança falar sobre si mesma, as suas expectativas, os seus desejos, interesses e formas de ver o mundo que a cerca. O que sabemos da e sobre a criança é o que foi contado pelos adultos e não pela visão da própria criança. Isto não inviabiliza ou desmerece a importância dos estudos realizados segundo esta visão adultocentrada, porém, ratifica a necessidade de perceber a criança a partir de uma outra perspectiva, a dela mesma.

O estudo clássico de Ariès (2006) sobre a história social da criança e da família ratifica esta ideia, ao nos mostrar que, historicamente, podemos perceber o modo como a criança era retratada ou simplesmente não retratada em séculos passados.

No século XIV podemos observar, a partir dos estudos de Ariès (2006), que existia alguma diferenciação entre o adulto e a criança, expressada através da arte, da religião, admitindo personalidade à criança, e conseqüentemente a algumas características que lhes eram peculiares. A criança começava a ser retratada de outra forma, sobretudo através dos trajes utilizados que a distinguiam dos adultos.

Levando em consideração que os estudos de Ariès (2006) apresentam-se a partir de um contexto europeu, vale salientar os estudos de outros autores que se propuseram a escrever, no intuito de

focar o nosso olhar em alguns fatos históricos, que marcaram a criança pequena no Brasil. Del Priori (2007, p.84) enfatiza a falta de interesse pela infância que marcou séculos passados.

Há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. "Meúdos", "ingênuos", "infantes" são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança.

Podemos verificar que o descaso com a infância é histórico, acompanhou o tempo e as diferentes realidades de contextos sociais, políticos e culturais, porém sempre marcou a história da criança pela falta de interesse em discutir as suas reais necessidades.

Indo de encontro a estas concepções históricas marcadas pelo descaso com a criança pequena, reforçando a imagem que se construiu ao longo do tempo em que a criança é apenas um adulto em miniatura, surge, em meados do século XVIII, uma concepção moderna de criança com as idéias do filósofo Jean Jacques Rousseau.

Segundo Cambi (1999) podemos citar como importante destaque, as idéias de Rousseau no século XVIII, em o "Emílio", defende as linhas gerais que devem ser traçadas para que a criança torne-se um adulto bom.

Sendo assim, as ideias de Rousseau influenciaram o pensamento sobre a criança no século XX, marcado, sobretudo, pelo grande esforço em conhecer a criança a partir de um novo olhar, desde a publicação

de Ariès nos anos 70, demonstrando que as visões sobre a infância são construídas historicamente. (KRAMER, 2007).

O estudo antropológico de Cohn (2005) aponta para a necessidade de entender a criança e seu mundo a partir do seu ponto de vista, refletindo as peculiaridades de diferentes contextos sociais e culturais. Aponta, ainda, a importância dos estudos sobre cultura como um conceito revisado, na medida em que valores, costumes e crenças já não interessam como conceitos isolados, e sim o sentido que os atores sociais dão as suas experiências, a partir de um sistema próprio simbólico.

Dessa forma, o contexto cultural torna-se imprescindível para entender o lugar da criança, a partir desse sistema simbólico, levando-nos a compreendê-la como ator social e produtor de cultura. Os estudos antropológicos de Cohn (2005), revelam para esta nova visão da criança. Não mais como um ser incompleto, que está em constante treinamento para a vida adulta, mas como um ser dotado de papel ativo na definição de sua condição.

As crianças produzem cultura a partir dos sentidos que dão ao mundo e as suas experiências. Segundo a autora, essas experiências vivenciadas pelas crianças não podem ser confundidas com as experiências e formas de expressá-las dos adultos, mas vale salientar que os sentidos dados pelas crianças de suas próprias vivências, são elaborados a partir de um sistema simbólico que é compartilhado com os adultos.

Nesta perspectiva, Kuhlmann Jr. (2007) afirma que a criança é um sujeito histórico e participante da construção do seu espaço. O autor destaca que esta visão da criança, como um ser histórico e construtor de sua própria história, contribui com a afirmação da necessidade de investigar a criança a partir de seu próprio olhar.

Segundo esta perspectiva, torna-se imprescindível analisar o ponto de vista da criança sobre ela mesma, suas necessidades, os seus múltiplos olhares para o mundo que a rodeia, suas expectativas, levando em consideração que os registros históricos são produzidos pelo adulto.

Entendendo a criança como sujeito construtor ativo da sua condição, ressaltamos, portanto, o caráter social e histórico marcado pelas constantes modificações e transformações da sociedade em que estão inseridas.

EDUCAÇÃO: O CUIDAR E O EDUCAR EM BUSCA DE UMA AÇÃO NÃO DICOTÔMICA

Com o propósito de compreender as necessidades da criança, sobretudo quando chegam à escola, torna-se imprescindível tomar como referência o funcionamento da educação infantil a partir das Leis que a regem, para que entendamos o que é direito da criança assegurado por Lei, como também o que podemos assegurar como ideal para as crianças, no que se refere à escola infantil.

A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define como dever do Estado o acesso à Educação Infantil e, no Artigo 29, estabelece a sua finalidade, destacando que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." Sobretudo, com a aprovação da Lei Federal 11.427, fica estabelecida a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, passando a compreender a educação infantil de 0 a 5 anos.

Dias (2005) ressalta que é preciso olhar a Educação de crianças pequenas destacando todas as suas peculiaridades que envolvem uma ação educativa multifacetada.

A educação de crianças pequenas exige a inclusão de outros aspectos a ela relacionados, tais como: a integração entre ações de saúde, educação, assistência social e cultura. A dimensão do ensino por si só, não consegue dar conta da complexidade de uma ação orientada, ao mesmo tempo, para a promoção do desenvolvimento de competências lógicas e cognitivas e para as necessidades de desenvolvimento e crescimento humanos característicos das crianças nessa faixa etária. (DIAS, 2005, p. 27)

É importante pontuar, que apesar das múltiplas discussões sobre educação infantil, ainda é uma marca forte nas nossas escolas infantis, a carência de uma educação de qualidade que apresente em sua prática pedagógica ações que englobem o cuidar e o educar, como ações não dicotômicas e que visem ao atendimento às necessidades e expectativas das crianças pequenas.

A educação infantil é marcada por esta discussão há décadas. Porém ainda nos deparamos com termos utilizados de forma errônea, entendendo o cuidar como mero assistencialismo às necessidades básicas da criança compreendidas a partir dos cuidados com a alimentação, com a higiene, saúde, entre outros. E o educar referente ao ensino e à aprendizagem.

As lutas pelos direitos das crianças vêm mudando este aspecto de forma lenta, mas é importante destacar as conquistas já observadas. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, estabeleceram a criança como sujeito de direitos, dando vazão a outras discussões,

à elaboração de políticas públicas voltadas para a criança pequena e, conseqüentemente, tem levado profissionais e pesquisadores a repensar as práticas educativas nas escolas infantis, e nas creches.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), o debate sobre a educação da criança pequena no Brasil visa aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais que lhes são oferecidos. É importante ressaltar que estes serviços na instituição de Educação Infantil são representados pela função indissociável do cuidar/educar.

O debate sobre cuidar/educar não pode ser entendido de forma dicotômica. É preciso compreender o cuidar como parte integrante da educação, que é essencial, quando falamos em crianças pequenas. Vale ressaltar que a Educação Infantil ainda necessita de políticas públicas que visem à garantia do atendimento das necessidades das crianças pequenas, que associem estas ações de cuidado e educação. (DIAS, 2005).

Faz-se necessário, portanto, compreender as ações de cuidado e educação como essenciais para o desenvolvimento pleno da criança, considerando-se neste processo, os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), atenta para a necessidade de romper com um modelo de educação assistencialista já citado como ainda presente na Educação Infantil. Para tanto, é preciso rever questões que não se resumem apenas aos aspectos legais, mas compreende assumir primeiramente as especificidades da Educação Infantil, atentando para as necessidades das crianças pequenas e integrando ações de cuidado e educação.

Portanto, é importante enfatizar o quanto é necessário embasar cientificamente o estudo sobre a criança, entendendo o seu pensar e o

seu sentir como aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento na educação infantil.

A ESCOLA INFANTIL PELAS CRIANÇAS

Com o objetivo central de identificar o que pensa a criança pequena sobre a escola infantil, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa. Segundo Richardson (1999), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma tentativa de compreender detalhadamente os significados e as características próprias de uma dada situação investigada. Para tanto, desenvolvemos procedimentos de coleta de dados, com o objetivo de ouvir a voz da criança.

A nossa amostra foi uma sala de aula com oito crianças, em uma escola infantil, na cidade de João Pessoa-PB. Utilizamos observação participante, desenhos como forma de expressão da criança, e o registro das falas das crianças através de gravação. De acordo com Tura (2003), a observação participante caracteriza-se pela constante presença do pesquisador no campo e pela observação de forma direta das atividades de um grupo.

Como o nosso objetivo se pautou na intenção de perceber o que pensa a criança pequena sobre a escola infantil, definimos o estudo de caso como sendo a melhor abordagem metodológica.

Pautados no conceito de que a criança é sujeito ativo na construção das relações sociais, voltamo-nos para a importância de ouvir a sua voz, como expressão do seu pensar à respeito da escola infantil. Respaldamo-nos na interpretação do desenho da escola feito pela própria criança, seguida de entrevista semi-estruturada, partindo do desenho.

De acordo com Lopes (2007), no que se refere à escola, podemos entendê-la como um espaço onde a criança cria um imaginário possível de vivenciar aquilo que é típico da identidade infantil; as brincadeiras, as interações com as outras crianças e com os adultos, os contos e a literatura, entre outros. Estes espaços são frequentemente citados pelas crianças e expressos com relação as suas preferências através da fala, ou das escolhas feitas no cotidiano escolar. É desta forma que a criança expressa o seu imaginário acerca do mundo que a cerca, de si mesma e do outro.

É importante destacar que estamos pensando na criança como sujeito de direitos, construtora de conhecimento e de cultura, que se expressa através de suas múltiplas linguagens, entre elas, o brincar, os gestos e a fala. A escola torna-se espaço de expressão desses aspectos, e a educação infantil precisa de fundamentação para dar condições à criança de se desenvolver integralmente. Nas palavras de Dias (2008, p.44):

Ora, compreendendo a criança como sujeito de sua própria história e a educação infantil como espaço de construção/reconstrução das mais variadas formas de sua inserção no mundo da cultura; o fundamento pedagógico capaz de orientar as ações educativas neste nível de ensino, não poderia ser outro senão o do desenvolvimento integral das crianças.

A autora destaca que a educação infantil precisa ser pensada como um nível de ensino diferenciado, já que em sua própria constituição legal é enfatizado o objetivo de desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, é imprescindível pensar numa educação que contemple, na sua forma de organização e funcionamento, aspectos como: a afetividade, a ludicidade, a sensibilidade estética, a cognição, a linguagem, a corporeidade, o imaginário, a sociabilidade, entre outras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando pedimos à criança para desenhar a sua escola, entendemos que a representação expressada através do desenho foi construída a partir da sua experiência vivenciada neste ambiente. De acordo com o RCNEI (1998): "O conceito que uma criança faz do que seja um cachorro, por exemplo, depende das experiências que ela tem que envolvem seu contato com cachorros." (p. 50)

Sendo assim, observamos algumas características apresentadas nos desenhos e nas falas das crianças:

"Eu desenhei o banco, a porta da frente, o sol, aquele sol bem bonito, a sala azul..." (José, 5 anos)

A criança precisa de ambientes estimulantes ao seu desenvolvimento, precisa de ambientes que sejam coloridos e desafiadores. Carvalho e Rubiano (2007) destacam que a maioria dos ambientes infantis tem sido preparado sem o devido planejamento que vise ao atendimento às necessidades e expectativas da criança.

Em geral, os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal. Seja qual for o tipo de instituição-escola, pré-escola, creche, hospital - ela geralmente é caracterizada por um alto grau de controle e organização externa, de rotina de comportamento e de limitações de oportunidades para escolha pessoal. (CARVALHO e RUBIANO, 2007, p. 109)

Ressaltamos como é importante perceber as necessidades da criança neste ambiente infantil, para que, desta forma, o seu desenvolvimento aconteça de forma plena, estimulando a sua criatividade, o contato social com as outras crianças e com os adultos, promovendo o aprendizado de novos conhecimentos, assim como, estabelecendo um ambiente em que a criança se sinta confiante e segura.

“Já aprendi a ler muita coisa, a escrever as coisas, você viu tia? Eu escrevi sozinho. Tem muita coisa que eu já sei sozinho, e tem outras que eu preciso de ajuda.”
(Carlos, 5 anos)

Oliveira (1997) ressalta a fundamental importância das interações sociais no processo de desenvolvimento das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá a partir das relações construídas em um ambiente social na interação com o outro.

Vale ressaltar que o desenho na infância assume um importante instrumento que pode ajudar a desvendar o que a criança pensa e sente a respeito das coisas ao seu redor. Segundo Campos (1998), o desenho é visto como uma técnica basicamente não verbal, mas de grande valor investigativo, quando aliado a outras técnicas, sobretudo por ser bastante apropriada a sua utilização com crianças pequenas. Seguindo os estudos da autora, podemos afirmar que, através do desenho, a criança expressa o que sente, e não apenas o que vê.

A partir da fala das crianças, observamos também que a brincadeira assume papel de grande relevância na escola infantil, e que as crianças se referem ao brincar como aquilo que mais gostam de fazer.

“Eu gosto de bincar, eu gosto dos binquedos, gosto de fazer a talefa, ai eu gosto de ir pra piscina, ai eu gosto

também quando minha mãe traz os binquedos que eu gosto de bincar.” (José, 5 anos)

Segundo Oliveira (1997), as atividades que envolvem a criança em brincadeiras, promovendo a criação de situações imaginárias, assumem, automaticamente, uma função pedagógica. Sendo assim, a escola deveria utilizar de forma mais abrangente atividades lúdicas, com o intuito de auxiliar no processo de desenvolvimento pleno das crianças.

Vygotsky (1998) afirma que o brinquedo é uma fonte essencial de promoção do desenvolvimento infantil, na medida em que a criança assume papéis, jogos de “faz-de-conta”, representando simbolicamente alguma situação ou sentimento. Nas palavras do autor:

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas. Um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (VYGOTSKY, 1998, p. 128)

Desta forma, ressaltamos a importância do brincar como instrumento relevante nas atividades pedagógicas, de forma que leva a criança a desenvolver a sua criatividade, o seu pensamento, e a sua percepção acerca do mundo e das situações a sua volta.

Friedmann (2005) afirma que o brincar pode ser considerado como uma linguagem que as crianças utilizam para se comunicarem entre si e com os adultos. Com esta linguagem as crianças representam

de forma inconsciente o real e faz-se necessário, portanto, aprendermos a ouvir, decifrar e compreender essa linguagem.

No ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento vêm-se desafiadas. (FRIEDMANN, 2005, p. 88)

De acordo com o RCNEI (1998), é através da brincadeira que a criança cria, recria, repensa, constrói e reconstrói a sua percepção do mundo que a cerca. A brincadeira contribui para a construção da auto-estima e do auto-conceito da criança, de forma a auxiliar na superação de certas situações, e na construção de novos conhecimentos.

As ideias do RCNEI apontam para a necessidade da escola infantil ressaltar, em seu planejamento, a utilização da brincadeira como eixo fundamental na atividade pedagógica. O professor deve compreender que à medida que brinca, a criança cria um espaço onde poderá experimentar o mundo e construir uma compreensão única sobre as pessoas, os sentimentos e os infinitos conhecimentos.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. (RCNEI, 1998, p. 29)

Outro aspecto exposto, por meio dos resultados obtidos, são os vínculos construídos pelas crianças. A pesquisa revela para a predominância da criança interagir mais comumente com outra

criança, a medida que elas brincam, trocam experiências, constroem e reconstróem o seu ambiente.

As crianças apontaram os outros colegas da sala como sendo as pessoas que mais gostavam ou que não gostavam na escola, levando-nos a compreender que a representação que a criança faz do seu mundo está relacionada diretamente com a percepção acerca do seu imaginário infantil.

Segundo os estudos de Arribas (2004), a interação entre iguais favorece o desenvolvimento cognitivo, influenciando na valorização positiva das diferenças individuais, no interesse de uma criança ajudar a outra que apresenta alguma dificuldade, e na organização geral das atividades pedagógicas.

Para Berger (2003), “quando crianças em idade escolar brincam juntas, elas desenvolvem padrões de interação diferentes dos existentes na sociedade e na cultura dos adultos.” (p. 229)

Outro aspecto percebido por meio dos resultados obtidos refere-se à importância da formação do professor da educação infantil. Na nossa pesquisa, pudemos observar a professora que, em alguns momentos apresentou práticas educativas equivocadas.

A professora não fez nenhuma intervenção pedagógica no sentido de promover a interação as crianças. Não trabalhou a importância das diferenças individuais, do respeito ao outro, e não utilizou nenhuma estratégia lúdica para tentar fazer com que determinada criança fizesse realmente parte daquele grupo.

É importante destacar que a história da educação infantil também é marcada pela desvalorização dos profissionais que trabalham nesta área, como se não precisasse de qualificação ou de conhecimentos específicos, para trabalhar com crianças pequenas.

Kramer (2005) ressalta a necessidade de implementar políticas públicas de formação dos profissionais da educação infantil que não visem transformar os professores em escravos de métodos, de documentos legais ou de receituários pedagógicos.

Apesar de, com ou sem projetos do MEC ou de secretarias, os profissionais designados para essa tarefa, os que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais. (KRAMER, 2005, p. 129)

A autora ressalta a urgência em oferecer às crianças pequenas um atendimento que integre aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, afetivos e sociais da criança. Destaca a importância dos fóruns de educação infantil realizados em alguns estados, com o propósito de reunir instâncias e instituições que trabalham nesta área, para que, unindo esforços, possam discutir a educação infantil a partir da sua realidade, propondo estratégias que visem ao atendimento de melhor qualidade às crianças de 0 a 5 anos. Estratégias que devem incluir, também, o papel da formação do professor, com o objetivo de refletir sobre o que pedagogicamente deve nortear o atendimento às crianças.

Podemos ressaltar que, de acordo com as observações realizadas na escola, os desenhos das crianças e as suas falas sobre a escola infantil, assim como os questionários aplicados com as mães ou responsáveis, entendemos o quanto é necessário continuar a luta por uma escola de qualidade, que venha atender às necessidades da criança pequena.

Estas necessidades estão expressas na nossa pesquisa através do que pensa a criança sobre a escola infantil: um espaço de aprendizado

lúdico, um espaço onde o brincar seja valorizado e permitido; um espaço onde as relações se constroem através dos vínculos estabelecidos com as outras crianças e com os adultos; um espaço de crescimento.

Concluimos esse estudo destacando a necessidade de pensarmos esta escola infantil a partir das necessidades das crianças, aliada ao planejamento pedagógico, e à constante discussão sobre as políticas públicas que visam atender às necessidades da criança, promovendo desta forma o seu desenvolvimento pleno e, conseqüentemente, uma educação infantil de qualidade.

Ratificamos a importância do estudo sobre a criança pequena, entendendo esta criança como um ser social, atuante, construtora de cultura, possuidora de características próprias, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de desenvolvimento e na construção das relações sociais que estabelece com os outros, e na percepção do mundo que a cerca.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, Teresa Lleixá. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BERGER, Kathleen Stassen. **O desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade**. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. V.1 Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMBI, Franco. **A época moderna**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CARVALHO, Maria I. Campos & RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

DIAS, Adelaide A. & JÚNIOR, Luiz de Sousa. **Políticas públicas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN Jr., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, Vera M.

R. & SARMENTO, Manuel J. (Orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: **Os pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de. & VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de. & VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELLOS, Vera M. R. & SARMENTO, Manuel J. (Orgs). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 6

INFÂNCIA E LINGUAGEM:

a importância da Literatura Infantil no processo de desenvolvimento da criança pequena

Simone Alves Nepomuceno Lemos

A linguagem propicia a criança interagir, expressar, chamando a atenção dos pares com quem interage em seu universo social. Desde os primeiros momentos de vida, a criança procura comunicar-se com seu universo e consigo mesma.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil recomenda que

o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações da criança, na construção e muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (RCNEI, 1998, P.117)

A Instituição de Educação infantil apresenta-se como um *lócus* significativo de valorização de práticas interativas que potencializam o desenvolvimento discursivo das crianças. Dentre as práticas interativas

presentes neste espaço privilegiado, dedicados às crianças pequenas, estão os momentos de contação de histórias infantis.

Entendemos que as atividades na Educação Infantil devem promover o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que vivam com toda intensidade as suas “infâncias”. Defendemos uma Educação Infantil que considere a criança como a que fala, expressa o que pensa e sente, construindo seu conhecimento coletivamente.

Consideramos as diferentes formas de a criança expressar aquilo que pensa e sente enquanto interage com instrumentos mediadores em seu universo social. Sendo assim, esse trabalho desafia aos que trabalham com Educação Infantil a pensar sobre a Literatura Infantil como linguagem diferenciada onde a criança comunica aquilo que não é dito por palavras, enquanto interage socialmente expressa de maneira lúdica e criativa as suas emoções, pensamentos, construindo conhecimentos ricos e culturalmente significativos.

Nesta perspectiva, a escola ao

utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (RC-NEI, vol. 1, p.63)

Nossa linha de estudo assenta no princípio de que, durante a fase da educação infantil, a linguagem deve ser reconhecida em sua característica como espaço de recuperação da criança enquanto sujeito ativo e participativo.

Jobim e Souza (1994, p.21) fala sobre a importância de reconsiderar o valor da linguagem nas ciências humanas como espaço de recuperação do sujeito ativo, histórico e social nas relações sociais interativas:

Uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem trata-se de restaurar nas ciências humanas o seu valor como constituidora do sujeito e da própria realidade. É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história.

As discussões apresentadas neste estudo partem de duas concepções: a concepção ampliada de linguagem, especificando a sua característica como constituidora do sujeito histórico, cultural e social e a concepção de infância como categoria social. Uma compreensão de infância como grupo de pessoas em desenvolvimento, que exercem papel protagonista durante as suas relações com seu universo social.

Partimos do pressuposto de que a interação entre as crianças se constitui no elemento mobilizador, catalisador e construtor da linguagem infantil, e, consideramos a Literatura Infantil como atividade interativa potencializadora do espaço de recuperação do sujeito ator e autor de seu desenvolvimento.

Silva (2007); Duarte (2006); Andrada (2004); Bier (2004) indicam a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos. Estas pesquisas enfatizam que a narração de histórias de Literatura Infantil tem sido incluída como proposta de trabalho nas escolas infantis pelo seu caráter interativo promotor de diferentes formas de expressão e de fala das crianças e de sua capacidade imaginativa enquanto interagem com os seus pares.

Além de possibilitar o acesso à riqueza de vocabulário, a atividade de contação de histórias de Literatura Infantil pode ampliar o movimento dialógico entre as crianças, por se constituir em um momento de trocas, promovendo a imaginação e a criatividade inerente às crianças pequenas, ao mesmo tempo em que a criança pode vivenciar seu processo constituidor de sujeito, atuante e participativo, durante a interação com outras crianças, mediada pelas professoras.

A LINGUAGEM E A INTERAÇÃO SOCIAL

A linguagem é um instrumento simbólico mediador entre as relações sociais da criança com o ambiente em que vive, onde estão presentes conteúdos socialmente construídos e historicamente sedimentados que expressam valores e regras culturais, que gradualmente são interiorizados e modificados pela criança. Ao mesmo tempo em que a criança se sociabiliza durante as ações que realiza, também vai construindo suas subjetividades e seus significados acerca do mundo em que vive.

Bakhtin (1991) e Vygotsky (1994) deram destaque ao papel da linguagem. Ambos a concebem como o meio pelo qual a criança constrói o sentido sobre as coisas e as pessoas ao seu redor. Para estes autores, a linguagem, além de transmitir os valores culturais, próprios do contexto social, também tem papel organizador da vida mental e, sobretudo se configura como um elemento essencial na construção da criança como sujeito criativo e ativo durante as interações sociais.

Durante o processo de apropriação cultural Vygotsky destaca o papel da mediação, a criança não tem acesso direto aos conteúdos sociais, mas é mediado por outros sujeitos (mediadores) através do uso

de dois elementos básicos: os instrumentos e os signos culturalmente construídos. Esse último se refere a instrumentos simbólicos que significam os objetos (palavras, números, gestos, desenhos, linguagem...), auxiliam a relação da criança com seu meio e regulam as ações psíquicas. Quanto aos instrumentos são os elementos físicos e tem a função de regular as ações sobre os objetos. A linguagem é o principal sistema de signos ou sistema de representação da realidade.

Seguindo o pensamento vygotskyano na passagem de conteúdos historicamente determinado pelo grupo social e cultural, podemos perceber dois níveis: o nível interpessoal (social) e o nível intrapessoal (individual) durante o processo de interiorização. O primeiro surge durante as interações da criança onde os conteúdos sedimentados pelo grupo social são partilhados e ajustados pela criança, dando início ao segundo processo, as regras que ainda não são próprias de seu desenvolvimento vão sendo interiorizadas, ou seja, o que era antes um conceito social passa agora a ser individual, por isso chama de nível intrapessoal.

Então, os significados (compreensão dado pelo grupo social) são partilhados e ajustados pela criança. A passagem do plano interpessoal para o plano intrapessoal é o momento em que a criança passa a internalizar, modificando sua estrutura cognitiva e psicológica, constituindo o sentido (compreensão individual do significado) dado pela criança a sua realidade durante as experiências sociais e culturais, vividas por ela, em determinado tempo histórico.

Em Vygotsky (1991), o desenvolvimento se constitui durante a interação constante do sujeito com o seu meio, a partir da qual vão emergindo as funções psicológicas mais complexas do indivíduo. Para ele, o desenvolvimento humano é sempre mediado por outra pessoa

ou signo cultural. Pouco a pouco, o indivíduo vai apropriando-se dos conteúdos e comportamentos culturais de seu meio, que vão sendo gradualmente internalizados. (REGO, 1995, P.61).

Sintetizando, a criança ao internalizar os conteúdos culturais, passa a dar o seu sentido sobre eles, dissemos que ela alcança o nível de desenvolvimento potencial, já não precisa da mediação de outras pessoas. Desta forma, ela passa a reconhecer os conteúdos internalizados que vai constituir-se em um processo voluntário e independente. Ou seja, durante o desenvolvimento das funções superiores, a criança quanto mais internaliza os conteúdos culturais, menos precisa dos signos exteriores e mais de recursos próprios que foram sendo internalizados.

Durante a interação criança – criança, a “outra pessoa” ou o “outro” é a criança/par que participa de trocas presente na relação dialética. No momento em que a criança interage com seus pares, sendo mediada pela professora, demonstra sua competência discursiva, constrói seus conhecimentos, resignifica as normas e os valores de sua cultura, desenvolve a sua capacidade simbólica e, sobretudo, a linguagem vai sendo garantida enquanto espaço de recuperação como criança/ sujeito ativo e crítico em seu universo social.

A partir, do diálogo com os autores Vygotsky e Bakhtin, e suas perspectivas dialética e dialógica sobre a linguagem, inferimos que o desenvolvimento da criança tem sua origem durante a interação social a partir de uma relação mútua entre o plano individual e o plano social, ou seja, o desenvolvimento infantil só pode ser entendido a partir de suas relações com o outro.

A criança apreende os conteúdos sociais, passando a constituir o seu sentido, construído a partir de suas interações, dentre elas, o momento da contação de histórias pela professora nas Instituições de

Educação Infantil que indica ser um ambiente sócio-cultural facilitador das produções da linguagem.

A importância da interação social e a concepção da linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social é o ponto em que o pensamento de Vygotsky encontra-se com o de Bakhtin.

A linguagem detém especificidades essenciais para a construção da criança como ser social, histórico e cultural, portanto um instrumento constituidor da criança como sujeito ativo, viabilizando a sua comunicação com seu entorno. Conforme Vygotsky, é através da linguagem que a criança participa de interações em que, desde muito pequenas, manifestam seus sentimentos, necessidades e emoções, ao mesmo tempo em que têm acesso a valores, crenças e conhecimentos de sua cultura (VYGOTSKY, 1994).

A LITERATURA INFANTIL: infância e escola

A Literatura Infantil com suas histórias permite que a criança “fantasie”, imagine, enquanto interage com o texto, mergulha no mundo dos símbolos e do universo linguístico onde está presente a diversidade dos estilos, personagens, cores, em que o real se confunde com o imaginário, mas também serve ao desenvolvimento crítico da criança, pois possibilita inscrever suas impressões sobre as atitudes de seus personagens, sem macular o momento de prazer e de magia que envolve o livro infantil. A criança, durante a experiência com a Literatura Infantil passa a refletir também sobre o mundo que a cerca, esta, sem dúvida configura-se como uma de suas singularidades.

Dito isso, importa dizer que a fantasia presente nos livros infantis, além de consentir “acionar” o imaginário da criança, também se

transforma em um "cenário" onde estão presentes os conflitos, medos, dilemas enfrentados pelo protagonista da história. Portanto, o narrador deverá se comprometer em interrogar a criança para conhecer as suas representações. Desta maneira, estará ativando o imaginário da criança, possibilitando, assim, a emancipação do que ela pensa a respeito dela e do mundo a sua volta, ao mesmo tempo em que proporciona a participação ativa da criança durante a contação de histórias infantis.

Sendo assim, quando permite que a criança participe de maneira ativa durante as atividades propostas, a Literatura Infantil rompe com a intenção eminentemente pedagógica. Desta forma, a pedagogia transcende a relação conformadora da criança pelos moldes de uma sociedade, passando a construir uma relação transformadora e emancipadora do livro com a criança, permitindo que se propicie "os elementos para uma emancipação pessoal, o que é finalidade implícita do próprio saber." (ZILBERMANN, 2003.p.29).

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com a missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de "conhecimento do mundo e do ser", como sugere Antônio Cândido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. Integrando a esse projeto libertador, a escola rompe suas limitações, inerentes à situação com a qual se comprometeu em sua gênese. É essa possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação. (...) ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (ZILBERMAN, 2003, p. 30)

Esta perspectiva sobre a Literatura Infantil permeia as inquietações presentes neste estudo, uma Literatura Infantil não mais a serviço dos interesses ideológicos, mas como "possibilidade de superação" e "elemento propulsor" de uma educação que não oprime, nem castra, ao contrário, emancipa a criança outrora estigmatizada como "a que não fala".

A CONTAÇÃO E O RECONTO DAS HISTÓRIAS

Historicamente, a arte de contar histórias era vista com status inferior em relação à escrita, por outro lado as lendas e os contos foram sendo disseminados através da contação de histórias. Os povos mais antigos se reuniam ao redor de fogueiras, enquanto contavam as suas histórias e, assim, disseminavam a sua cultura e os seus costumes. Reunir-se para ouvir a contação de histórias, cada vez mais, passou a ser uma atividade dos mais simples, o que explica ter sido, por tanto tempo, uma prática tão rechaçada pela sociedade.

Como vimos anteriormente, a Literatura Infantil surge dos contos populares, que se tornaram o bojo de inspiração de muitos autores atualmente reconhecidos. Arroyo (1990) comenta que esta é a principal razão de se considerar a contação de história a gênese da Literatura.

Amarilha (1997) defende que o acesso à contação de histórias promove condições de a criança desenvolver sua habilidade discursiva, quando lhe é conferida a possibilidade de recontar a história, desenhar e identificar os personagens e outras formas de representação. Enquanto lhes conta a história, o ouvinte (a criança) é levado a comportar-se com tão grande fascínio, que vai sendo envolvido para o livro e para o silêncio

que, segundo autora são comportamentos comuns somente aos que conseguem exercer, com o livro grande intimidade.

A arte de contar histórias implica algumas atenções, primeiramente na escolha daquilo que se vai contar. Conforme Coelho (2000, p. 153), a Literatura Contemporânea tem considerado o ato de contar como “o ato de criar através da palavra”. Para esta autora, há o narrador dialógico (ou dialético), a sua característica marcante é provocar, dirigir-se ao que escuta, mas também é chamado a participar, a interagir com o texto, sendo este que conta.

[...] um *eu-narrador* que se dirige continuamente a um *tu*, a alguém que, entretanto, não se faz ouvir na superfície da narrativa, mas de certa forma a provoca. (COELHO, 2000, p. 68)

Conforme Coelho (1991, p.13), a atividade de contar histórias supõe uma preparação para quem o faz “Conhecer o livro, a linguagem, os recursos onomatopáicos, as repetições”. De posse destes elementos e de um objetivo bem definido, o contador de história estará proporcionando o interesse da criança.

Para Abramovich (1993, p. 23), “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto!” Essa perspectiva deve estar presente na metodologia da professora que utiliza as histórias de Literatura Infantil em sua atividade com a criança, estimulando-a a imaginar e a se envolver.

A professora, ao contar uma história, deve envolver a criança e fazê-la identificar-se com os personagens; ao interagirem com as histórias, as crianças passam a despertar emoções como se estivessem

vivendo o que ali lhe é narrado, os sentimentos apresentados permitem que a criança, através da imaginação, exercite a capacidade de resolução de situações que vivem em seu cotidiano.

O que há de mais rico nos conto de fadas é a fantasia de envolver a criança. A explicação deles implicará no impedimento de a criança elaborar, sozinha, o significado que possa possuir na vida dela, ajudando-a a lutar e a enfrentar os seus problemas de forma positiva. Se um adulto ignorar esta importância e fizer a sua interpretação tirará dela a chance de sentir, por conta própria, e por meio de repetidas audições e de refletir sobre o conto para ampliar os velhos significados e substituí-los por novos. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas de acordo com o seu interesse e da necessidade do período em que ela vive. O conto, quando é lido para a criança, permite que ela compreenda sobre si mesma e sua experiência com o mundo, já que as histórias começam com uma situação real, porém problemática. Quando uma criança se depara com problemas e situações cotidianas que lhe trazem dúvidas e indecisões, ela é instigada, no seu aprendizado, a compreender a maneira e o motivo de tais situações. Isso permite que ela ordene o caos que é a sua vida interna. (SILVA, 2002, p.20)

Coelho (1991) recomenda que, após contar a história, a criança deve ser estimulada a recontá-la, e, para tanto, é preciso que se dê tempo para pensar e permita que ela possa dar outro final à história, altere, modifique. Um exercício para desenvolver nas crianças o poder de imaginação e de observação. As pausas que a criança faz reflete o momento em que o interdiscurso ouvido passa gradativamente a fazer parte, mais tarde, do intradiscurso. Quando recontam, as crianças estabelecem uma relação entre o fantasioso e a realidade e demonstram interesse durante essa atividade.

[...] o interesse na repetição e na reconstrução de uma narrativa é compatível com o nível de construção da linguagem. Ela permite a passagem das primeiras formas de pensamento às formas que vão se estabelecer em um segundo momento quando se completa a aquisição da linguagem. (SILVA, 2007 apud BONNAFÉ, 2001, p. 116)

Recontar ou contar outra vez, aqui tratada, como atividade pedagógica, permite que a criança resigne aquilo que, certamente, já ouviu do "outro". A partir do reconto, a criança manifesta de maneira, cada vez mais, diferente da que ouviu anteriormente, a professora deve utilizar várias estratégias de organizar uma maneira diferente de contar as histórias às crianças.

Segundo Coelho (1991), a criança com 3 a 6 anos encontra-se na fase mágica, fase marcada pelo interesse, pelo faz-de-conta e expectativas de que tudo se resolve a partir de toques mágico. Este é um período em que a criança solicita o "conte outra vez", o tempo das repetições e interesse por histórias de fadas, pelo elemento maravilhoso que possui.

Silva (2007, p. 61) sobre o tema contar/recontar, diz o seguinte

Desse modo, há não só uma continuidade na ação, mas também uma reversibilidade de papéis. Inicialmente, o professor-contador de histórias detém o poder do saber e de organizar em objetivos em estratégias, definindo o que, como, quando e onde contar. Na segunda etapa, o sujeito da ação é o aluno e não mais o professor. Por mais que os comandos sejam os mesmos em um universo de sala de aula, em qualquer faixa-etária lida-se, querendo ou não, com o elemento surpresa, que é a singularidade de cada pessoa. Nesse caso, manifesto na sua forma de perceber e de captar o mundo. Suas experiências atreladas ao contexto imediato, ou seja, a intertextualidade, que aqui é bastante subjetiva, expressa-se na fala ou na escrita do recontador.

Bettelheim (2007) realça o valor dos contos de fadas quando diz que, com eles, as crianças são capazes de ler com a mente, através da linguagem de imagens. Segundo este autor e psicólogo, a criança, inicialmente compreende o que a história quer dizer a partir dessa linguagem, como também a sua exposição a ela é uma condição para que ela alcance o que o este autor chamou de domínio da alma.

A atividade de contar e de recontar auxilia a criança a desenvolver e reorganizar seus esquemas e permite que ela construa seus sentidos enquanto expõe e desenvolve suas habilidades linguísticas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada na Escola Interativa, pertencente a rede particular da cidade de João Pessoa. Foram sujeitos desta pesquisa 13 crianças com idade de 3-4 anos, uma coordenadora e uma professora.

A coleta de dados foi feita através de observação durante a atividade de contar e recontar história de Literatura Infantil, utilizando-se para isto de videogravações e registro de observações durante essa prática interativa entre professora-crianças.

Na perspectiva de alcançar os objetivos deste estudo, dividimos a pesquisa em dois momentos interativos. O primeiro, a contação da história pela professora para as crianças; em um segundo momento, as crianças recontam a história.

Durante a coleta de dados desta pesquisa utilizamos os seguintes instrumentos: observação, entrevista semi-estruturada, videogravação e o registro de fotos.

A análise dos dados colhidos durante a atividade com a Literatura Infantil procurou destacar os seguintes pontos: a linguagem

enquanto espaço de recuperação do sujeito, a valorização da interação e da escuta da "voz da criança" e a Literatura Infantil no processo de desenvolvimento integral da criança.

Elaboramos um inventário com o registro das videograções dividido em seis episódios, cada um deles contém células que apresentam a transcrição da fala da professora e das crianças, bem como, as observações colhidas durante a pesquisa. As células foram demarcadas em unidades de tempo (horas, minutos e segundos) e serviram para orientar a análise dos dados.

RESULTADOS

De acordo com as videograções em dois momentos: a contação da história pela professora e o reconto pelas crianças, pode-se observar que a Literatura Infantil pode contribuir para o processo de desenvolvimento integral da criança, quando a atividade de contar e recontar histórias transcende à relação conformadora da criança e constrói uma dinâmica interativa e emancipadora com ela.

A linguagem aparece como instrumento simbólico de mediação durante os movimentos interativos com as crianças e com seus pares, no entanto a linguagem oral não é a única maneira de a criança se expressar em seu universo, percebe-se o gesto, risos, expressões faciais, movimentos corporais que se constituem como as múltiplas linguagens dela.

A professora e a coordenadora reconhecem, em sua fala, a importância da Literatura para a desenvoltura da criança, a expressão oral e o seu desenvolvimento, entretanto, durante a atividade de contar e recontar a história, pouco espaço foi dado à escuta da "voz da criança" e a interação criança-criança.

A professora não tem reconhecido a linguagem enquanto espaço de recuperação do sujeito. Na maioria das vezes, as tentativas de interação e discursos dialógicos entre as crianças são frustrados e acabam comprometendo o papel da professora como mediadora na atividade de contar e recontar a história de Literatura Infantil.

De acordo com as observações das relações dinâmicas, dialógicas e interativas durante a contação de história, pode-se perceber que as crianças sempre que interagem revelam as suas emoções, o entusiasmo pela história e demonstração de afeto entre si.

O discurso da professora traz o conteúdo ideológico do preconceito e estigmas sobre feminino e masculino presente no contexto cultural.

As crianças desenvolveram entre si papel mediador, favorecendo o processo de compreensão do enredo durante o reconto da história.

CONCLUSÕES

Conferimos que a Literatura Infantil como instrumento didático-pedagógico é essencialmente uma dinâmica interativa e dialógica, portanto a professora deve dar maior importância à interação e à escuta da voz da criança durante a contação da história. Do contrário, a função desta atividade passa a se restringir a uma função pedagógica, a serviço da ideologia conformista sobre a criança, em detrimento de seu valor como fenômeno propulsor da linguagem, enquanto espaço interativo e dialógico onde a criança se constitui como protagonista de seu desenvolvimento.

Dessa forma, para o estabelecimento desta relação entre criança, o "outro" e o mundo, torna-se necessária uma reflexão sobre o papel da professora como mediadora dessas interações e da maneira como tem

planejado e definido os objetivos ao ser alcançados durante a atividade de contar e recontar histórias infantis.

A partir de uma nova concepção de infância que percebe a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento, a literatura permite distanciar-se de sua função inicial de servir a sociedade dominante, transmissora dos valores sociais, de maneira que as discussões passam a privilegiar a criança leitor como um ser que expressa seus desejos, inventa, cria e constrói pensamentos próprios, enquanto exerce papel de sujeito de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. São Paulo: Scipicione. 1993.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. 1997.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira – ensaios de preliminares para sua história e fontes**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Voloshinov, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6a ed, Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. S. P.: HUCITEC, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. S. P.: Martins Fontes, 1992b.

BIER, Marilena Loss. **A Criança e a Recepção da Leitura Contemporânea: uma leitura de Ziraldo**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental – **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. VOL I.

COELHO, Betty. **Contar história: uma arte sem idade**. São Paulo. Ed. Ática. 1991

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. – 1. ed.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI Leila, FORMAN George – **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem da abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. – Porto Alegre, 1999.

REGO, T. C. **Uma perspectiva Histórica – Cultural da Educação**. – Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin** – Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SILVA, Fabiana Sena da; VILAR, Socorro. **A fantasia dos contos de fadas no cotidiano da sala de aula**. Centro de Educação da UFPB. 2002.

SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. – Campinas, SP; Papyrus, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. – 11ª.ed. ver., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

Capítulo 7

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: a pedagogia do cuidado e a promoção da saúde

Valéria Matos Leitão de Medeiros

OS PRIMEIROS PENSAMENTOS

A origem e as motivações iniciais para visualizar a dimensão da escolha da proposta a ser desenvolvida na pesquisa se deram desde a minha graduação em Educação Física no Instituto Paraibano de Educação (UNIPÊ/1995-1999) e a partir de minha participação em projetos de extensão desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão da Terceira Idade da Universidade Federal da Paraíba (NIETI-UFPB), como voluntária, durante quatro anos. Sempre tive a preocupação com as questões da saúde no processo de envelhecimento.

Na extensão, estudávamos os aspectos que envolviam o processo de envelhecimento e como poderíamos atuar junto à pessoas idosas

que residem em Instituições de Longa Permanência (ILP), objetivando a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. Pioneiros, aqui na Paraíba, na proposta de cuidados para com esse seguimento da população, realizamos uma pesquisa intitulada “Caracterização de Idosos Asilados na Cidade de João Pessoa”. Esta tinha como objetivo perceber quais eram as reais necessidades que os idosos institucionalizados apontavam. Tal procedimento visava identificar a instituição mais carente¹, pois não poderíamos estender o projeto para todas, uma vez que a equipe era composta por apenas três membros (assistente social, psicólogo, educador físico), que estavam mais diretamente preocupados com a relação saúde e qualidade de vida. Realizávamos também um grupo de estudo dentro da instituição de longa permanência, pois iríamos nos identificar ou não com o toque, o cheiro, as conversas e as intervenções dos idosos.

A coordenadora do projeto² nos falava que era no contexto educacional que poderíamos perceber como a teoria poderia se concretizar na prática, acreditando que o processo educativo de caráter formativo e produtivo na solução de problemas concretos com a comunidade promove, antes de tudo, a cidadania. Pude, assim, refletir o termo “cuidados em saúde” e perceber a importância da discussão desse fenômeno para o profissional de Educação Física, que, até então, não era reconhecido como um profissional da área da saúde³.

1 Foram pesquisadas cinco instituições, quais sejam: Associação Metropolitana de Erradicação da Mendicância (AMEM), Associação Paraibana do Ancião (ASPAN), Casa da Vovozinha, Abrigo de Idosos São Vicente de Paula (Vicentina) e o Lar da Providência.

2 Projeto Caracterização de Idosos Asilados na Cidade de João Pessoa - Núcleo Integrado a Pesquisa e Extensão da Terceira Idade - NIETI - UFPB - coordenado pela Prof. Esp. Mirian Trindade.

3 O profissional de Educação Física foi reconhecido pelo Conselho Nacional de Saúde, a partir da Resolução nº 218, de 6 de Março de 1997 (Brasil, 1997).

Algumas inquietações foram surgindo como: O profissional de Educação Física já é, de fato, um profissional de Saúde? O Sistema Único de Saúde – SUS, está norteado pelos Cuidados Progressivos à Saúde? O que os profissionais de Educação Física que estão no SUS, entendem sobre o Cuidado? Em que momento ocorre a aproximação dos profissionais de Educação Física com a saúde pública? A partir dessas minhas inquietações, procurei, inicialmente, entender como essas questões aparecem nos documentos elaborados pelas Conferências Internacionais de Promoção da Saúde e as questões de Saúde Coletiva no Brasil. Posteriormente, fui em busca de projetos no município de João Pessoa que contemplassem o trabalho dos profissionais de Educação Física ligados à comunidade na proposta de promoção da saúde. Então, conheci o Projeto João Pessoa – Vida Saudável/Academia Cidadã e percebi que o mesmo está direcionado para implantação da rede de cuidados fundamentados na integralidade da atenção à saúde em João Pessoa.

REVELANDO O CENÁRIO DO ESTUDO E O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O Plano Municipal de Saúde de João Pessoa, une através do Pacto pela Saúde, a proposta da vinculação dos indicadores de saúde pela vigilância epidemiológica com o processo de trabalho proposto pela corrente “Em Defesa da Vida” na atenção básica. Desse modo, o Projeto de que os atores indagados fazem parte está vinculado ao Departamento de Vigilância Epidemiológica. Nesse sentido, há um elo entre os sujeitos da comunidade com as equipes de Saúde da Família e destas ao “Projeto João Pessoa Vida Saudável – Academia Cidadã”.

O Projeto João Pessoa Vida Saudável – Academia Cidadã tem como objetivo, estimular a Promoção de Atividade Física através de ações preventivas e educativas; tais medidas têm por finalidade de “[...] orientar e informar a população dos benefícios oriundos da prática de atividades físicas regulares, bem como motivá-las e envolvê-las para o desenvolvimento do auto-cuidado e hábitos de vida saudáveis” (SAÚDE, 2006, p. 8).

No eixo da “Academia Cidadã”, as atividades acontecem nas seguintes praças da Capital: Praças do Coqueiral – Mangabeira, Praça da Paz – Bancários, Praça São Gonçalo – Torre, Praça Lauro Wanderley – Funcionários I, Praça Bela – Funcionários II, Praça Antonio Canto - Alto do Céu/Mandacaru. Em cada uma delas há uma equipe formada por profissionais de Educação Física e estagiários discentes dos cursos de Educação Física, estes são da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Instituto Paraibano de Educação (UNIPÊ). Os profissionais e estagiários de Educação Física que compõem a estratégia de promoção da saúde “João Pessoa Vida Saudável – Academia Cidadã” constituem o universo de investigação desse trabalho (SAÚDE, 2007).

Faz-se necessário lembrar que as praças em que estão sendo desenvolvidas as atividades físicas estão situadas nas áreas dos distritos sanitários. Portanto, os profissionais das equipes da saúde da família, por sua vez, não podem ignorar o que se passa na área de abrangência de sua Unidade de Saúde da Família.

De fato, as metas a serem alcançadas no “Projeto João Pessoa Vida Saudável – Academia Cidadã”, coincidem com algumas relacionadas na “atenção básica”, principalmente no que tange aos processos de trabalho dos profissionais da ponta (Equipes de Saúde

da Família), cito, por exemplo, o programa de controle de patologias crônico-degenerativas como a Hipertensão Arterial e Diabetes (HIPERDIA).

Em relação às vivências desenvolvidas pelos profissionais de Educação Física com a comunidade, perceberam-se algumas semelhanças em contextos distintos. O projeto é norteado por algumas etapas preconizadas, a saber: os indivíduos interessados em participar do projeto, precisam inicialmente ser liberados e autorizados pelo médico para realizarem atividade física. Em seguida, nas praças, são recepcionados pela equipe de profissionais e acadêmicos de Educação Física, agenda-se um dia para realização da avaliação física, após este momento, começa a realizar os exercícios físicos (Figura1).

Os profissionais planejam e promovem a realização de exercícios cardiorespiratórias, neuromusculares, de força, equilíbrio, coordenação e de sociabilização, utilizando os mais diversos instrumentos motivacionais, como: equipamento de som, pesos, estepe, teraband, bolas, bastões. Em função disto, os profissionais e acadêmicos de Educação Física organizam um rodízio entre si para a execução das atividades, ficando um responsável pela condução coletiva da realização dos exercícios propostas para o dia e os demais dedicando-se à orientação individual dos participantes na correta execução dos exercícios ou na responsabilidade de registrar os dados referentes às observações assistemáticas e principalmente as sistematizadas, como, por exemplo, a verificação da frequência cardíaca como preditor de zona alvo de treinamento e como parâmetro de alerta para a frequência cardíaca máxima.

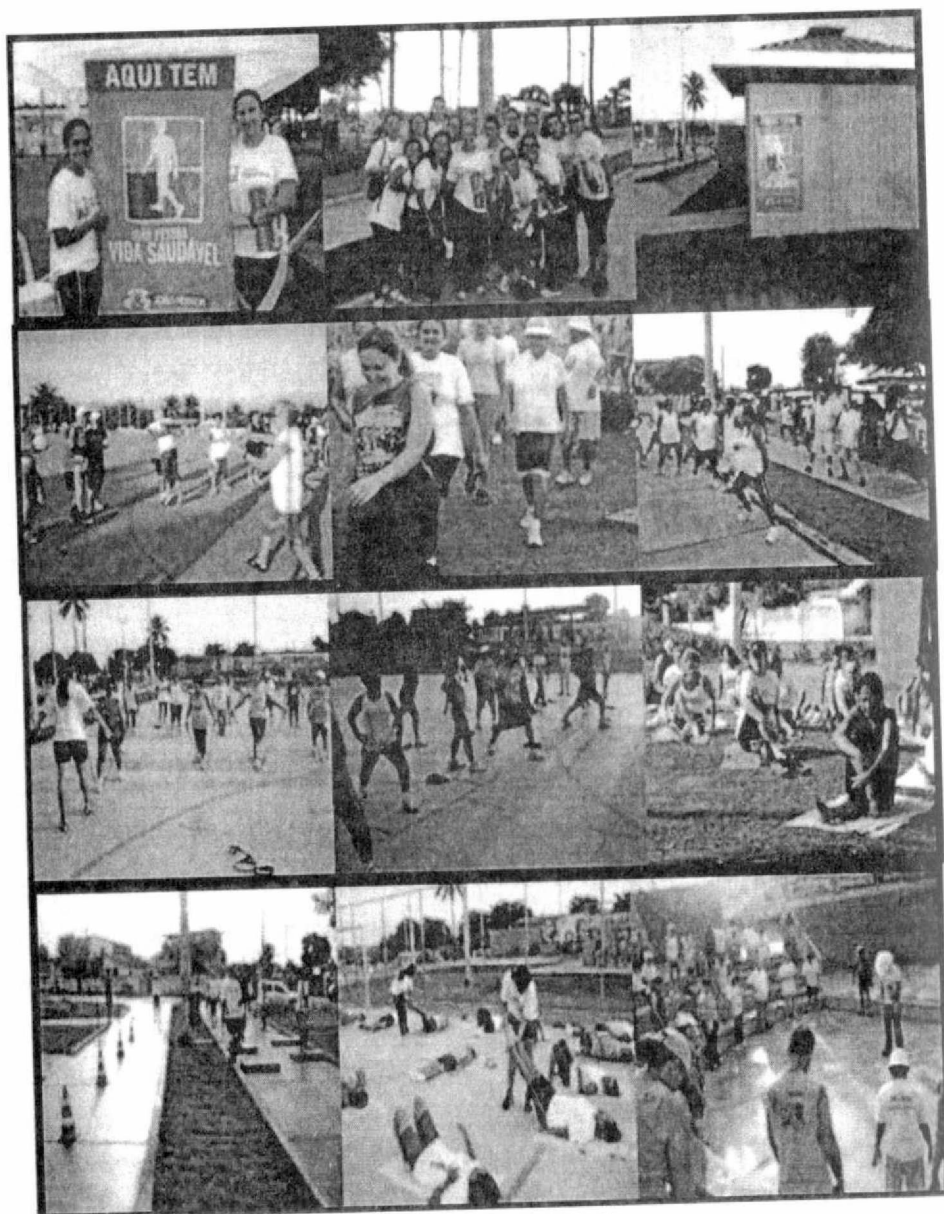


Figura 1: Praça Coqueiral/ PJP Vida Saudável- Academia Cidadã.
Fonte: ARAÚJO, Maria Verônica. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/AlbumZoom.aspx?> Acesso em: 15-05- 2008.

POR QUE LEVANTAR QUESTÕES QUE ENVOLVEM O CUIDADO AOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROJETO JOÃO PESSOA VIDA SAUDÁVEL – ACADEMIA CIDADÃ?

Decidi levantar questões e estudar sobre o cuidado, pensando como cidadã interessada no controle participativo e social das políticas e ações públicas. Pareceu-me que esta seria uma pesquisa que nos ajudaria a compreender se de fato esses profissionais atuam nessa perspectiva, uma vez que essa temática não era de início, óbvia no contexto da formação do Educador Físico.

Além disso, qualquer grupo vinculado a um programa que envolve objetivos, normas, perspectivas e discursos sobre o cuidar, instigou-me a curiosidade sobre os significados que esses profissionais relatam do que é cuidar. Interessava-me saber se eles se vêem e se compreendem como cuidadores, e de que maneira, eles efetivamente cuidam.

Portanto, o objetivo do estudo foi analisar as representações sociais dos profissionais de Educação Física integrados no Sistema Único de Saúde - SUS acerca da “pedagogia do cuidado” como proposta facilitadora da promoção da saúde.

Assim, fez-se necessário pontuarmos algumas inferências conceituais e interpretativas sobre as representações sociais, educador físico, pedagogia e cuidado.

As representações sociais é um termo filosófico expressado por um conteúdo existente e percebido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento que revela a realidade através de questionamentos, justificativas ou explicações, podendo ser entendidas como categorias de pensamentos.

Pensar Educação Física em Saúde Pública, implica considerar um profissional articulado desde a graduação com a proposta nacional de

Educação Permanente, instituída pela portaria Nº 198 de Março de 2003, a qual propõe que todos os cursos da área da saúde estejam integrados à proposta do Sistema Único de Saúde.

Quanto ao termo Pedagogia, consideramos os seguintes conceitos e definições relatadas por Ferreira (2005): a) Teoria e ciência da educação e do ensino; b) Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático; c) O estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais; d) Profissão ou prática de ensinar.

Em relação ao termo cuidado, percebemos que segundo alguns autores, o cuidado surge quando a existência de alguém tem importância para o sujeito cuidador, esse pode relacionar a natureza da palavra em duas significações básicas e intimamente ligadas entre si: a primeira uma atitude de desvelo, de solicitude, diligência, zelo, bom trato e de atenção para com o outro e a segunda uma atitude de preocupação, responsabilidade e inquietação advindas do envolvimento e da ligação afetiva com o ser cuidado por parte da pessoa que cuida (SILVA, 1997; BOFF, 1999; WALDOW, 2001).

Dar e receber cuidados remete para uma determinada necessidade, envolvendo um processo de socialização, prevenção e proteção frente aos riscos e de promoção da autonomia e independência.

AS CARACTERÍSTICAS DO CAMINHO PERCORRIDO EM BUSCA DO CUIDADO

Para atingir o objetivo do estudo, foi realizada uma pesquisa de levantamento de campo enquanto tipo fundamental de abordagem

qualitativa. O universo da pesquisa foi composto por dezenove profissionais de Educação Física.

Nas visitas aos locais, onde estavam sendo desenvolvidas as estratégias de saúde intitulada "João Pessoa Vida Saudável - Academia Cidadã", aplicamos as entrevistas semi-estruturadas com gravações e observações assistemáticas, de forma individual. Esse momento foi dividido em duas etapas. A primeira, que ocorreu logo após o recebimento da certidão do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre ética em pesquisa com seres humanos. Em seguida, apresentamos o projeto ao núcleo de Educação Permanente da Prefeitura Municipal de Saúde para abertura de protocolo e aprovação do desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente, realizamos uma reunião com a coordenação do projeto e com os professores de Educação Física que efetivaram as atividades físicas nas praças vinculadas ao Projeto "João Pessoa Vida Saudável - Academia Cidadã", para explicarmos o objetivo e a execução do estudo. A segunda etapa é relativa aos aspectos éticos. Assim, cada participante foi comunicado verbalmente sobre a pesquisa, sua execução e objetivos. Salientamos que as informações pessoais, coletadas entre janeiro e abril de 2008, seriam sigilosas. Todos os entrevistados receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento, com a liberdade de desistir da participação em qualquer momento, sem prejuízo para a sua assistência.

Terminada essa etapa, mapeamos os discursos (sempre guiados pelos objetivos da pesquisa), selecionando as ideias centrais de cada discurso. Esses agrupamentos permitiram a apreensão dos significados, a associação de ideias e a captação da variedade de pensamentos, que

foram expostos no texto através da codificação de cada profissional, a título de identificar cada relator do discurso, bem como a relação deste com a questão coletada na entrevista (PEF⁴5:1, quando PEF 5 corresponde ao entrevistado nº 5 e o nº 1, refere-se à primeira questão da entrevista acerca do fenômeno (cuidado) investigado.

Posteriormente, os resultados foram registrados no editor Word, analisados e discutidos a partir do método da análise de conteúdo de modalidade categorial, quando se dividem os textos “[...] em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos [...]”; as categorias foram: o conceito de cuidar e como eles cuidam. Na tentativa de apreensão, do que os profissionais de Educação Física entendem na teoria do que seja cuidar e como eles cuidam enquanto uma atividade prática, consolidando o entendimento da teoria e prática como uma atividade pedagógica em torno do cuidado em saúde (BARDIN, 2004, p.147).

Paralelamente, realizamos o levantamento bibliográfico que visou percebermos aspectos mais gerais sobre as reflexões já realizadas no que concerne à promoção da saúde e à efetivação do profissional de educação física como agente promotor do cuidado em saúde no serviço público.

O eixo metodológico e o aporte teórico, que foram utilizados nesse estudo, concebem a reprodução de uma percepção da realidade (representações sociais promulgadas por Durkheim e outros) sendo definidas como categorias de pensamento, de sentimento que expressam a realidade do cotidiano dos profissionais atores e autores participantes do Projeto “João Pessoa Vida Saudável – Academia Cidadã”.

⁴ PEF - Profissional de Educação Física

Assim sendo, buscando trabalhar com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, correspondentes a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, foi possível responder às questões iniciais e ampliar o conhecimento sobre o tema, articulando-o com seu contexto. Foi necessário, também, um esforço teórico para ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma análise dos documentos, textos, biografias, legislações e entrevistas, de forma mais distanciada.

Surgiram questionamentos durante a pesquisa que ultrapassam a perspectiva das representações sociais dos profissionais de Educação Física em torno do fenômeno estudado. Questionamentos que envolviam a comunidade, a gestão, o desenvolvimento do projeto, a subjetividade do se fazer presente como profissional da saúde em uma atividade que necessita de resultados para responder a exigências para consolidação das verbas do Governo Federal e que, ao mesmo tempo, se volta para uma política baseada na escuta, no diálogo e no sujeito. Esses e outros conflitos não foram objetos de nosso estudo, quem sabe em um segundo momento, poderemos realizar uma pesquisa na perspectiva etnográfica.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS EDUCADORES FÍSICOS

O Cuidado/ O que é Cuidar

Eu acho que é o fato da pessoa se interessar por si mesma (PEF1: 1, 2008).

Cuidar é ter zelo, zelar, como para objeto, como para pessoas. Cuidado é questão de proteção (PEF2: 1, 2008).

Para o lado da saúde, o cuidar eu acho que está relacionado tanto a corpo, como mente, como conscientização (PEF6:1, 2008).

Eu não vejo com essa definição, eu vejo como cuidado, mas, não tenho essa definição na cabeça, essa definição está me chegando agora, com você. Eu vejo com ato de prevenir (PEF13:2, 2008).

Cuidar para mim é estar perto, é ouvir é ser ouvido, não só procurar fisiologicamente saber como a pessoa está, anatomicamente, mas sim, ouvir o que ela pensa e ver o contexto social dela (PEF15: 1, 2008).

O cuidar e o cuidado que se tem, de se ter um olhar um prisma diferente sobre essas pessoas. Não só com a questão física, mas sim o emocional, trabalhar o Eu dessas pessoas, é aí que entra o trabalho de humanização. E eu acredito que aos pouquinhos cada uma de nós tentamos trabalhar aqui (PEF16:1, 2008).

O Ato de Cuidar/Como eu Cuido

Como o próprio projeto em si, que é prevenção às doenças degenerativas, todos os métodos que a gente faz é na prevenção. O cuidado da gente é prevenir que estas pessoas não venha ter alguma patologia devido ao sedentarismo e a gente motiva para que elas venham e tenham atividade física constante (PEF2:3, 2008).

Eu cuido, assim. Nós cuidamos das pessoas, trabalhando... Fazendo um trabalho de responsabilidade, não só naquela hora elas tenham atenção profissio-

nal de Educação Física, mas para o resto da vida, pra que ela tenha noção do que ela tem direito, do que ela pode ter condição de fazer, dos limites que ela pode superar. Tudo isso o profissional de Educação Física, cuida dessa pessoa pra na vida dela, ela tenha melhor desempenho, em todos os aspectos (PEF10:3, 2008).

Acho que incentivando a eles estarem aqui todos os dias, cuidar da saúde deles através da atividade física, para eles para manter o peso ideal, para eles manter alimentação, bons hábitos de vida, bons hábitos alimentares, a gente consegue dar estas dicas a eles, mas nosso programa é voltado para o exercício. A gente sabe que atividade física consegue prevenir varias doenças (PEF13:3, 2008).

Cuido, primeiro, recepcionando com o sorriso, tentando trabalhar com eles a questão do bom dia e do abraço, trabalhar essa questão do corpo, trabalhar a cultura corporal não só através dos movimentos, mas também através desse afeto, desses carinho, e fazer essa troca de experiência, não só eu com eles mas colocar um aluno com outro aluno cumprimentado, através de dinâmicas, dinâmicas essas que tem esse objetivo, que nosso cunho principal seria resgatar essas pessoas, não só a alto estima delas mas também o prazer de fazer atividade física, não fazer atividade física por atividade física, mas, a atividade física pelo bem estar e esse bem estar ligado a toda essa consequência que vai vim. Diminuição da pressão arterial, diminuição da depressão, diminuição de doenças psicossomáticas (PEF16:1, 2008).

Percebe-se que as representações sociais acerca do que é cuidar e como cuidar referenciam o cuidado como um meio de cuidar de si, bem como do outro e representam zelo, doação, satisfação, prevenção, proteção, preocupação com as necessidades da comunidade, como a

saúde mental, física, e o bem-estar, através da escuta, do diálogo e do toque na perspectiva de um trabalho humanizado que perpassa o ato educacional, considerando a conscientização como parte integrante do processo educativo e valorizadora do ser.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CUIDADO REVELADO

No planejamento desse estudo e em sua realização, tínhamos um objetivo a ser alcançando, que não estava reduzido a uma meta fixa e estanque, como por exemplo, no arco e flecha, em que o alvo central a ser atingido fica muito restrito e as possibilidades de acerto são mínimas. A senda traçada nos levou a um lugar de trajeto sinuoso, desafiador, instigante, revelador de encontros e desencontros, de certezas e incertezas, o aprendizado.

Observando as representações sociais dos profissionais de Educação Física acerca da pedagogia do cuidado, estas realizadas através do conceito de cuidado como indagação relacionada à teoria e como eles desenvolvem esse cuidado relacionado com sua atividade prática, tentamos perceber se estas percepções poderiam sinalizar uma semente promotora do cuidado na saúde. Chegando ao encontro do propósito traçado, algumas impressões finais e porque não dizer também, iniciais, devidas às inclinações e projeções para outros caminhos a serem percorridos que serão expostas a seguir.

Percebemos, diante das representações sociais acerca da pedagogia do cuidado, as diversidades, similaridades, possibilidades da construção do profissional de educação física no Sistema Único de Saúde como cuidador.

É verdade que as falas representadas e anunciadas pelos profissionais de educação física acerca do cuidado e como eles cuidam,

revelando a sua pedagogia enquanto cuidadores estão enraizadas da construção da história desses, como ser e simultaneamente como indivíduos que receberam em sua formação acadêmica um processo voltado para diversas abordagens.

Demonstraram, em seus testemunhos, percepções higienistas, eugenistas, militaristas, ou seja, enunciados de um corpo que deve ser saudável, que tenha resistência, disciplina e que esteja pronto para atender a uma sociedade que indica o poder que esse corpo tem, tanto na sua funcionalidade como na sua beleza. Foi expressa, também, a visão preventivista, voltada para uma preparação do corpo em defesa desse contra os possíveis agravos à saúde, conseqüentemente, um meio para a promoção da saúde dos sujeitos.

O discurso dos profissionais aproxima-se das possibilidades da promoção da saúde e sua ligação com as atividades corporais, instigando a superação de um corpo que deve combater a inatividade física, um corpo que deve ser distanciado do estilo de vida sedentário, muitas vezes focalizando e muitas vezes restringindo as possíveis trocas de saberes no que tange à educação física enquanto prática de saúde, na diminuição da obesidade, na tentativa de melhorias do condicionamento físico, conseqüentemente, na recuperação da capacidade do indivíduo em suportar esforços físicos realizados no seu dia a dia, de forma otimizada para afastá-los dos processos de adoecimento.

A ligação e disseminação da junção dos termos, exercício físico e saúde, ou "exercício físico é saúde" refletem nos discursos, quando revelam que a falta ou diminuição da atividade física, conseqüentemente, será a porta ou a possibilidade de agravos à saúde. Passa-se, assim, a instigar a educação física como um meio promotor da saúde através da prática corporal do movimento, quando o corpo passa a ser gerenciado

para as capacidades ou valências físicas em um pensamento entre mente e corpo que deveria envolver ou que envolve a subjetividade dos corpos, mas sem deixar a impressão fixada dos hábitos saudáveis pelo exercício, findando ao corpo humano ao movimento e este, ao ser movimentado, desencadeamento da saúde.

Atualmente a saúde é entendida também como um meio de defesa da vida através dos cuidados progressivos e integrais à saúde dos indivíduos. Nesse contexto, a saúde cuidada almeja a proteção ou a cura. Diante dessa perspectiva, os profissionais de educação física anunciaram no processo de como eles cuidam, que as suas práticas não se findam na aptidão física, e sim no cultivo da relação com a população gerando vida nesses encontros, pois, percebe-se o vínculo. É verdade que este vínculo, apresenta fragilidades e muitas arestas ainda devem ser aparadas, problematizadas e ressignificadas, devido ao objetivo inicial do projeto em “ensinar o autocuidado” na perspectiva de mudanças de hábitos para diminuir as incidências de agravos notificados pela vigilância epidemiológica.

Diante da discussão em que a vigilância epidemiologia visa a diminuições de agravos à saúde, esses são catalogados, classificados, notificados, enumerados, e, partindo dos dados, são formulados os indicadores dos projetos de promoção da saúde, que devem ser construídos. Percebe-se uma atividade verticalizada, porém se esses dados indicados forem construídos mediante as falas e as necessidades da comunidade, o mesmo projeto implantado verticalmente mudará seu sentido e não terá a mesma face em todas as comunidades onde estão sendo desenvolvidos, pois os sujeitos e profissionais são diferenciados e sua autonomia, enquanto agente promotor da saúde, também. Assim, a educação física encontra caminhos para a singularidade, subjetividade,

representações e necessidades de saúde ímpares, quando sua prática perpassa pelo ato cuidador.

Ato cuidador e educador que transborda em vida, na perspectiva de um trabalho vivo em ato, essa visão talvez seja de um olhar otimista e pouco crítico, um tanto utópico de um pesquisador de conceitos, livros, enunciados, textos, que vivenciou pouco os conflitos, desafios, decepções, entaves e frustrações. De um pesquisador que optou no seu estudo por uma análise de falas, anúncios, conteúdos, pois a etnografia estava distante das suas possibilidades.

Na realidade, quando os conteúdos são analisados, os sujeitos revelam em si a verdade dos conteúdos, sabendo que essas verdades diferenciam-se das verdades vivenciadas no dia a dia, essas encharcadas de todas as características de um processo de trabalho que envolve os sujeitos. Esse tipo de análise pode, na verdade, esconder o suor, as lágrimas, os sorrisos, os calos, as dores, o alívio, a satisfação, mas não deixam de ser reais apenas porque são conteúdos.

Esses conteúdos construídos a partir da história, dos conceitos, das falas digitalizadas, fizeram-nos perceber que muito já se fez no processo de trabalho dos profissionais de educação física que estão no projeto “João Pessoa Vida Saudável – Academia Cidadã”, e muito há ainda o que se fazer, pois a roda esta girando. O que se espera é que o trabalho cuidador desses profissionais seja um ato que gere vida e transforme os espaços, os encontros, os sujeitos atores e autores da sua história. Muitas vezes esse cuidado utiliza-se de estratégias e recursos de um trabalho morto, fixado em números, mas, na singularidade de cada encontro que visa ao cuidado é produzido o trabalho vivo em ato deixando à margem a matéria prima bruta, sem vida do trabalho morto.

As lutas constantes dos trabalhadores de saúde em transformar trabalho morto em processo de trabalho vivo estão, em todo momento, acontecendo, não apenas nesse projeto, mas em muitos espaços institucionais ou não, pois na ontologia do ser existe a possibilidade do cuidado que se transforma ou se faz em ato quando este ser, na sua autonomia, decide-se por desencadear o ser cuidador que existe em seu interior.

Nesse contexto, o ato de cuidar ocorre na relação entre os indivíduos e o profissional, nessa intercessão são reveladas as necessidades, as trocas de saberes, a singularidade do encontro juntamente com o processo de trabalho morto dos serviços de saúde e a dinâmica do processo de trabalho vivo de cada profissional. Assim, a Educação Física poderá, na extensão subjetiva do ato de cuidar revelar, em sua prática, algo que perpassa o movimento, mas também desse corpo em movimento que vai ao encontro do outro, expressando impressões dos sentimentos do corpo, corpo que fala, que tem suas razões e que pensa, e que precisa desse encontro para revelar junto com o outro algo que se pode perceber vivenciar, experienciar, aprender e descobrir as suas próprias potencialidades.

Por fim, acreditamos que o profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde possui conhecimentos que podem contribuir e semear a promoção da saúde dos indivíduos, e semeá-la não em uma pedagogia que vise ao ensino e aprendizagem, algo estanque e verticalizado, sendo um detentor do conhecimento e o outro receptor, mas uma “pedagogia cuidadora” que vise à troca de saberes a partir das necessidades e anseios do outro, tornando mais palpáveis as possibilidades de êxitos do cuidado em saúde, como um movimento contínuo e duradouro almejando à transformação da vida.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PMS. Plano Municipal de Saúde 2006-2009. **Organização da rede de Serviços de Saúde**. João Pessoa: PMJP, 2006.
- SAÚDE. **A educação permanente entra na roda: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer**. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005.
- SAÚDE. **Sacode João Pessoa**. Secretaria Municipal de Saúde. Diretoria de Vigilância à Saúde. Gerência de Vigilância Epidemiológica Seção de Doenças e Agravos não Transmissíveis. 2006. Disponível em: < <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/saude/>>. Acesso em: 10-09-2006.
- SAÚDE. **Prefeitura Municipal de João Pessoa**. João Pessoa: PMS, 2007. Disponível em: < <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/saude/>>. Acesso em: 22-10-2007.
- SILVA, Alcione Leite da. **Cuidado Transdimensional: um paradigma emergente**. Pelotas: Ed. Universitária. 1997.
- WALDOW, Vera Regia. **Cuidado Humano: o resgate necessário**. 3ª ed.

Porto Alegre: Sagra, 2001.

WESTPHAL, Maria Faria; ZIGLIO, Erio. Políticas Públicas e Investimentos: a intersectorialidade. IN: SEIXAS, S.G. Fundação Faria Lima. **Município século XXI: cenários e perspectivas**. São Paulo: Hamburg, 1999.

_____. O Movimento Cidades/ Municípios Saudáveis: um compromisso com a qualidade de vida. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, vol.5, n.01, p.39-52, 2000.

Fonte Oral:

PEF1. Profissional de Educação Física. **Roteiro da entrevista semi-estruturada**. João Pessoa: UFPB, 15-01-2008. Entrevista a Valéria Matos Leitão de Medeiros.

PEF2. Profissional de Educação Física. **Roteiro da entrevista semi-estruturada**. João Pessoa: UFPB, 15-01-2008. Entrevista a Valéria Matos Leitão de Medeiros.

PEF6. Profissional de Educação Física. **Roteiro da entrevista semi-estruturada**. João Pessoa: UFPB, 05-03-2008. Entrevista a Valéria Matos Leitão de Medeiros.

PEF10. Profissional de Educação Física. **Roteiro da entrevista semi-estruturada**. João Pessoa: UFPB, 06-03-2008. Entrevista a Valéria Matos Leitão de Medeiros.

PEF13. Profissional de Educação Física. **Roteiro da entrevista semi-estruturada**. João Pessoa: UFPB, 14-03-2008. Entrevista a Valéria Matos Leitão de Medeiros.

PEF15. Profissional de Educação Física. **Roteiro da entrevista semi-estruturada**. João Pessoa: UFPB, 14-03-2008. Entrevista a Valéria Matos Leitão de Medeiros.

PEF16. Profissional de Educação Física. **Roteiro da entrevista semi-estruturada**. João Pessoa: UFPB, 05-04-2008. Entrevista a Valéria Matos Leitão de Medeiros.

PARA CONHECER MELHOR AS AUTORAS:



Maria Betânia do Nascimento Cantalice é Pedagoga formada pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (Linha de Pesquisa Políticas Públicas) e Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente. Nasceu em Recife, Estado de Pernambuco. Participou de Projetos de Organização Popular de origem Socialista: Experiência Cubana – Projeto de Hortas Comunitárias, Projeto de Alfabetização – Projeto Mulher na década de 80. Desenvolveu atividade de Consultoria ONG REALIDADE. Atualmente é Professora do Programa de Pedagogia – PROGRAPE – Universidade Estadual de Pernambuco/UPE. Disciplinas: Fundamentos Sócio-Antropológico da Educação; Metodologia Científica; Ética e Educação. Atualmente é Acadêmica da Academia Internacional de Literatura e Arte em Pernambuco. Desenvolve atividade como professora da Faculdade Maurício de Nassau – Recife – PE. Cursos: Gastronomia, Disciplina: Francês. Curso de Administração, Disciplinas: Metodologia da Ciência e Orientação Supervisionada. Desenvolve atividades de Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC no Curso de Administração. Linha temática: Políticas Públicas -Educação- Gênero – Educação Especial-Mulher e Administração. Ética. Consultora em Educação: SADE - Pernambuco junto à Prefeituras do Estado de Pernambuco.
E-mail: betaniacantalice@yahoo.com.br



Marijane Alves Andrade Pimentel é Mestre em Educação. Nasceu no município de Limoeiro, agreste pernambucano, onde reside atualmente. Formou-se em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, instituição na qual também obteve o título de Especialista em Psicopedagogia. É especialista em Avaliação Educacional na área de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco e pela Universidade Federal da Paraíba adquiriu o título de Mestre em Educação com pesquisa na área de políticas públicas e formação docente. Professora da rede municipal de educação de Limoeiro-PE e técnica educacional da rede estadual pernambucana. Lecionou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Atuou como tutora do Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, coordenou o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores - PROFA e elaborou projetos e propostas pedagógicas para as escolas municipais e Secretaria Municipal de Educação, como o projeto de interiorização das universidades federais através do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, onde atualmente é coordenadora do Polo de Apoio Presencial da UAB de Limoeiro-PE. E-mail: maripimentel26@yahoo.com.br



Maria da Conceição Miranda Campêlo Nasceu em João Pessoa, Estado da Paraíba. É Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Sumé/PB; Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido; Membro dos grupos de pesquisa: "Didática dos Conteúdos Específicos voltada para a convivência do Semiárido" e "Instituições, Gestão Pública e Desenvolvimento Sustentável". Graduiu-se em Pedagogia, é Mestre em Educação e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (Linha de pesquisa Políticas Educacionais). Participou de projetos de iniciação à docência (PROLICEN) e iniciação científica (PIBIC) relacionados a formação de pedagogos/as, educação ambiental e mercado de trabalho. Atuou como Tutora a Distância na Disciplina Fundamentos Sócio-Históricos da Educação pela Universidade Aberta do Brasil - UFPB Virtual no curso de Licenciatura em Matemática. Fez parte do corpo docente da UFPB na qualidade de professora substituta, ministrando a disciplina de Fundamentos Sócio-Históricos da Educação pelo Departamento de Fundamentação da Educação - Centro de Educação. Trabalhou como Docente no curso de Pedagogia da Universidade Aberta Vida - UNAVIDA, ministrando as disciplinas: Metodologia do Trabalho Científico, Ética e Cidadania, Políticas Públicas, Fundamentos Histórico-Filosóficos e Fundamentos Sociológicos. E-mail: ceicapb@terra.com.br



Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho nascida na cidade de Araruama/RJ, no dia 24/12/1964, graduada em Fisioterapia pela UFPB/1989, Especialista em Fisioterapia Neurológica/UEPB; Especialista em Recursos Cinesioterapêuticos/UFPB; Especialista em Fisioterapia Neurofuncional/COFFITO; Especialista em Gestão e Planejamento em Ensino-aprendizagem UNIPÊ. MESTRE em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB 2006-2008). Fisioterapeuta da FUNAD (1992 a 2007); Professora de Fisioterapia do UNIPE de 2000 até 2008 e, a partir de 2008, professora Assistente II do Curso de Fisioterapia da UFPB, lecionando as disciplinas de Fisioterapia: Saúde Materno Infantil, Aplicada às disfunções do aparelho Genito - urinário. Com experiência nas áreas de fisioterapia neurofuncional, hidroterapia, linfoterapia, mastologia e na área educacional (recursos pedagógicos e inclusão), entre outras atividades. E-mail: sandracordeiror@yahoo.com.br



Simone Alves Nepomuceno Lemos é Mestre em Educação. Nasceu em Campina Grande, Estado da Paraíba, mas reside na capital Parai-bana. Formou-se em Licenciatura em Psicologia e Psicologia Clínica no UNIPÊ. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela Unicastelo. Participou do corpo docente da Universidade Aberta Vida - UNAVIDA no curso de Pedagogia com as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Recentemente ministrou no curso de especialização em Psicopedagogia da Faculdade São Francisco da Paraíba - FASP com a disciplina Aspectos Neuropsicológicos dos Problemas de Aprendizagem. Trabalhou como Psicóloga Clínica na Promente: clínica de apoio à saúde. Atualmente, é diretora da Clínica ÂNIMA: Espaço Terapêutico onde atua como Psicopedagoga e Psicóloga Clínica. Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança. E-mail: Simonenepolemos@hotmail.com



Andréia Dutra Escarião Nasceu em João Pessoa, Estado da Paraíba, onde reside atualmente. É Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba, onde também obteve o título de Mestre em Educação. É Psicóloga formada pelo UNIPÊ, com formação em psicologia clínica. Especialista em Psicopedagogia e Especialista em Psicologia da Infância e da Adolescência. Trabalhou na Secretaria de Educação de Bayeux - PB, supervisionando a equipe de especialistas das escolas municipais. Ministrou cursos de formação em Educação Infantil para os especialistas das escolas municipais de João Pessoa. Trabalhou como psicóloga clínica e com atendimento psicopedagógico na Promente: Clínica de Apoio à Saúde e como professora na Universidade Aberta Vida - UNAVIDA no curso de Pedagogia. Atualmente é professora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e membro do NUPEC: Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança. E-mail: andreia@escario.com



Valéria Matos Leitão de Medeiros é Mestre em Educação, natural da cidade de João Pessoa/PB, licenciada em Educação Física e bacharel em Fisioterapia pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), especialista em Fisioterapia Cardiorespiratória pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e em Treinamento Desportivo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) onde também obteve o título de mestre. Durante sua vida acadêmica participou de projetos de extensão vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão da Terceira Idade (NIETI-UFPB). Foi gestora no Distrito Sanitário IV da Secretaria de Saúde do Município de João Pessoa e Docente da Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba, período que marcou sua vida como educadora na área de saúde atuando em Pesquisa e Gestão em Saúde Coletiva, Fisioterapia Preventiva e Fisioterapia em Saúde Mental. Atualmente faz parte do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Patos. E-mail: valerialeitao2@hotmail.com.



abordagens: "[...] deslocam-se do pessoal para o político, do local para o histórico e para o cultural. São textos dialógicos.

Presumem uma audiência ativa. Criam espaços para a troca de idéias entre o leitor e o escritor".

Trata-se de uma coletânea com 03 volumes sob título principal: **Sinais e Sentidos em Educação**. Cada volume contém 07 artigos e traz uma apresentação que servirá para elucidar os objetivos e motivações. Apresentam estudos sobre as múltiplas formas de se pensar e narrar a educação e suas práticas, objetivando ampliar o leque de discussões sobre várias conduções pedagógicas, de teorias e práticas em: **Tecnologias da Informação e Comunicação, Estudos Culturais, Políticas Educacionais, Psicologia da Educação, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos**.

Esta publicação conta com o apoio do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e, principalmente, com o esforço coletivo, cooperativo e colaborativo de seus/suas autores/as. **Sinais e Sentidos em Educação** se apresenta como um registro de processos e resultados a partir de nossas pesquisas de dissertações de mestrado. Um conhecimento produzido e publicado de forma experimental em lugar de final e conclusivo.

João Pessoa-PB,

"[...] o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento". (Michel Maffesoli)

PPGE

ISBN 978-85-7745-706-9



9 788577 457069