

Olhares & Trilhas
Escola de Educação Básica (Eseba) / Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Revista de Educação e Ensino

Escola de Educação Básica
Universidade Federal de Uberlândia
Revista de Educação e Ensino

Olhares **& Trilhas**

Ano XVI. Número 19 (JAN./JUN. 2014)

Expediente

Escola de Educação Básica
Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da Eseba

Prof.^a Elisabet Rezende de Faria

Diretora da EDUFU

Prof.^a Joana Luiza Muylaert de Araújo

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144 - Uberlândia -
MG

Telefax: (34) 3239-4293

Email : vendas@edufu.ufu.br

Editor chefe: Prof. André Luiz Sabino (alsabino@gmail.com)

Editoração: Andressa Garcia Castilho Apresentação:

Prof. André Luiz Sabino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

[http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas.](http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas)

ISSN: 1983-3857

1. Ciências Humanas. 2. Educação Básica
I. Universidade Federal de Uberlândia - Eseba

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Corpo Editorial

André Luiz Sabino	Editor
Aline Carrijo de Oliveira	Coordenação de indexação. Gerência de produção e revisão de textos e captação de artigos
Ana Claudia Cunha Salum	Coordenação de revisão internacional de textos e captação de artigos internacionais e de instituições educacionais
Beloní Cacique Braga	Coordenação gráfica de design e organização de galerias
Cláudia Goulart Morais	Coordenação de produção e revisão de textos e captação de artigos nacionais e internacionais
Fátima Aparecida Greco	Captação de artigos nacionais e internacionais e de pareceristas. Contato com os Colégios de Aplicação (parcerias e levantamento de publicações e produções)
Fernando Teixeira dos Santos	Captação de artigos e controle gerencial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc.)
Julienne Madureira Ferreira	Coordenação de processo editorial e captação de artigos internacionais e de pareceristas
Klênio Antônio Sousa	Indexação, captação de artigos e controle gerencial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc.)
Maria Auxiliadora Cunha Grossi	Captação de artigos internacionais, revisão de textos internacionais
Mariana Batista do N. Silva	Revisão textual de artigos nacionais e captação de pareceristas. Contato com os Colégios de Aplicação (parcerias e levantamento de publicações e produções)
Mara Rúbia de Almeida Colli	Coordenação gráfica de design e organização de galerias
Polyana A. Roberta Silva	Captação de artigos nacionais
Rogério de Castro Ângelo	Coordenação de produção e revisão de textos e captação de artigos nacionais e internacionais
Selma Sueli Santos Guimarães	Coordenação de revisão internacional de textos e captação de artigos internacionais e de instituições educacionais
Sumaia Barbosa Franco Marra	Coordenação da captação de artigos e controle editorial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc.)
Walleska Bernardino Silva	Revisão de textos e captação de artigos

SUMÁRIO

Expediente2

Editorial5

Artigos

1. EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: REVISITANDO ALGUNS CAMINHOS. Polyana Aparecida Roberta SILVA..... 13

2. EXPERIÊNCIAS DA PSICOLOGIA NA EJA: O ESTÁGIO DE LICENCIATURA DA UFG/CAMPUS CATALÃO. Tânia Maia BARCELOS, Andréia Aparecida FERNANDES, Gessiara Jesus PEREIRA, Angélica Lino PINTO, Lucas Augusto Carvalho RIBEIRO, Juliana Mesquita SILVA, Érika Ramos Abrahão SILVA, Hilara Almeida TONACO22

3. CASA FAMILIAR RURAL – EXPECTATIVA PARA FORMAÇÃO DO EMPRESÁRIO RURAL NO MUNICÍPIO DE RESERVA/PR. José Antônio Martins BARBOSA33

4. A NARRATIVA FANTÁSTICA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR. Élide Ferreira GUERRA .. 61

5. O NÍVEL DE ESTRESSE DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS EM CANINDÉ - CEARÁ. Stania Nagila Vasconcelos CARNEIRO.....69

Relatos

EM UMAS AULAS DE LITERATURA. Aline Carrijo de OLIVEIRA80

DOCUMENTAÇÃO: ALGO POSSÍVEL EM UMA BRINQUEDOTECA. Analúcia de Morais VIEIRA, Bruna Lorena Barbosa, MORAES, Larissa Vilela CAMPOS e Pamêla Oliveira BRITO 85

Galerias

O Espaço Cultural da Eseba/UFU. Paula Amaral FARIA..... 99

Casaréu-Casaréus. Marilene Aparecida BORGES104

EDITORIAL

É com muita satisfação que apresentamos o número XVI da Revista Olhares e Trilhas, relativo ao 1º semestre de 2014. Nele, o leitor encontrará um conjunto de textos que representa a vitalidade das pesquisas e a consistência das discussões teóricas que vêm sendo realizadas no âmbito da educação, da formação de professores, do processo de ensino e aprendizagem das línguas e de tantos outros diferentes conceitos.

Embora de teores bem diferentes uns dos outros, as galerias, os artigos e os relatos reunidos neste número apresentam uma característica comum: todos eles, a sua maneira, demonstram uma preocupação legítima com temas polêmicos e ainda carentes de investigação e discussão.

Assim, além da abrangência dos assuntos que aborda, o conjunto de artigos aqui apresentado oferece ao leitor um caleidoscópio temático que trata de importantes interesses que hoje mobilizam parte da comunidade acadêmica, a saber, o caráter singular da educação infantil, cuja especificidade merece atenção, por integrar à função de educar, também a de cuidar; o caráter formativo do estágio no processo de formação de profissionais da área da psicologia para lidar com questões como racismo, sexualidade, saúde e transtornos alimentares, temas estes bastante pertinentes para o enfrentamento de problemas no ambiente escolar; o caráter articulador entre o trabalho de produção agrícola e a educação formal, com vistas ao atendimento das expectativas daqueles alunos que pretendem permanecer no campo; o caráter fundamental da linguagem como elemento imprescindível na interação do ser humano com o meio no qual ele se insere e o caráter emergencial de se refletir sobre os aspectos mais impactantes na qualidade de vida dos profissionais da educação, que são geradores de estresse.

Os relatos aqui apresentados também refletem, em grande medida, a relevância dos trabalhos desenvolvidos no âmbito das salas de aula nos níveis infantil, fundamental e médio, o que contribui decisivamente para a reflexão contínua e para a constituição do professor como um profissional em constante formação.

As galerias, por sua vez, dão a leveza necessária para contrabalancear o conjunto de discussões teóricas e de dados analíticos aqui publicados com a beleza e o frescor dos projetos artísticos apresentados pelas professoras, que tornam a leitura deste número muito mais agradável.

Escritos por profissionais e pesquisadores que vivenciam e pensam a educação em todos os seus níveis e modalidades, notadamente a educação infantil, o ensino fundamental, o médio e a educação de jovens e adultos (EJA), os textos desta publicação colaboram para uma melhor compreensão dos novos desafios educacionais.

O primeiro artigo deste número da Revista Olhares e Trilhas está relacionado ao complexo universo da educação infantil. Tratada historicamente com um forte viés assistencialista, a modernização da concepção e das práticas infantis passou por um lento processo de transformação ao longo da história da educação brasileira até se estabilizar numa concepção de ensino cujas características são peculiares à faixa etária da criança enquanto cidadã e portadora de direitos.

Com base nesse entendimento da criança como um sujeito de direito, a pesquisadora Polyana Aparecida Roberta Silva discute, a partir de uma pesquisa bibliográfica, a importância de se desenvolver uma rotina de atividades que, organizadas no tempo e no espaço escolar, possibilitam a inserção das crianças no universo das múltiplas aprendizagens, de acordo com as “cem” linguagens infantis, como a autora mesma afirma.

Para a professora, a rotina é a espinha dorsal das atividades na educação infantil, na medida em que é com base nela que a criança se orienta no tempo-espaço escolar e desenvolve sua independência e autonomia, além da possibilidade de socialização. Essas questões têm forte impacto nas funções do professor, entendido como um mediador das práticas infantis no contexto escolar. Dessa forma, é demandada desse profissional uma postura consciente no que se refere ao atendimento das necessidades dos alunos desse nível de ensino, enquanto crianças e enquanto cidadãos.

A fim de demonstrar a natureza desse trabalho, a autora elenca uma série de atividades que auxiliam os professores a lidarem de forma organizada com o conhecimento no espaço-tempo infantil e descreve cada uma delas, de forma a ilustrar a riqueza do cotidiano escolar da educação infantil e a necessidade de se priorizar as brincadeiras, as conversas, o lúdico e a criatividade, com o objetivo de possibilitar aos alunos o desenvolvimento cada vez maior das suas potencialidades, enquanto seres em formação.

As práticas de estágio, tema do segundo artigo, constituem-se como uma etapa balizadora para a formação de todo profissional. No campo da Psicologia Escolar, essa etapa é crucial para o entendimento da função do psicólogo e da escolha pela atuação no contexto escolar. Esse foi o tema abordado por Tânia Maia Barcelos, Andréia Aparecida Fernandes, Gessiara Jesus Pereira, Angélica Lino Pinto, Lucas Augusto Carvalho Ribeiro, Juliana Mesquita Silva, Érika Ramos Abrahão Silva e Hilara Almeida Tonaco no artigo “Experiências da Psicologia na EJA: O Estágio de Licenciatura da UFG/Campus Catalão”.

Nesse artigo, os autores discutem a importância de se realizar projetos de docência junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública, com o objetivo de inserir os estudantes de Psicologia na realidade social de forma crítica, contribuindo para uma atuação plena no campo da docência, sobretudo para atuar no Ensino Médio. Tais projetos tematizaram questões sobre racismo, sexualidade, saúde e transtornos alimentares. A escolha desses temas se deu em função dos diálogos travados entre alunos do 4º ano do Curso

de Licenciatura em Psicologia e professores responsáveis pelas disciplinas das práticas de estágio e do interesse em aproximar esses alunos do campo de trabalho, a saber, a comunidade escolar.

Para os autores, a prática da docência favorece tanto o processo de formação dos alunos da EJA, seja no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e reflexiva acerca dos temas trabalhados, seja no que tange ao desenvolvimento de uma postura “em defesa da vida e contra as formas de subjetivação, que geram exclusões e preconceitos nefastos”, conforme eles mesmos postulam, quanto o processo de formação dos alunos de Psicologia para lidar com os desafios e as perspectivas de atuação no campo profissional.

A pesquisa em questão foi desenvolvida sob os auspícios de uma parceria entre a Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão e o Colégio Estadual Maria das Dores Campos. Os estagiários do Curso de Psicologia tiveram experiência de docência em sala de aula com alunos do segundo e do terceiro anos do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas disciplinas de Sociologia e Biologia. Os temas selecionados para as regências estão na interface dessas disciplinas com a Psicologia e têm como respaldo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais temas foram mote para se trabalhar de forma crítica e reflexiva aspectos importantes da saúde, dentre eles a sexualidade, os hábitos alimentares, os cuidados com o corpo, a saúde mental e os padrões de beleza impostos pela sociedade.

Recursos metodológicos como músicas, vídeos, imagens retiradas da internet, crônicas e outras estratégias contribuíram para motivar os alunos a se colocarem como locutores no processo de aprendizagem, por meio da apresentação de depoimentos e de relatos sobre suas experiências de vida, possibilitando ampliar o campo da subjetividade para além das “práticas de psicologização da vida” e despertar nos alunos do Curso de Psicologia a escuta ativa dessas experiências e a interação com a sala de aula.

Os resultados alcançados com esse estudo, apesar das dificuldades por que passam as escolas públicas brasileiras - tanto no que diz respeito à falta de equipamentos apropriados para a utilização de recursos tecnológicos, que facilitam o aprendizado dos alunos, quanto no que se refere às dificuldades na articulação entre os conteúdos adequados à realidade desses alunos da escola pública e as estratégias metodológicas que garantem a participação, a reflexão e a ação deles nas suas experiências de vida - possibilitaram aos alunos das práticas de estágio, envolvidos na pesquisa, repensar a docência em todas as suas facetas e, finalmente, conhecer *in loco* os desafios cotidianos por que passam alunos e professores da EJA.

O terceiro artigo deste número aborda a questão da educação do campo para os alunos das comunidades rurais de Reserva/PR, especificamente os alunos da Casa Familiar Rural (CFR).

Metodologicamente, o autor, José Antonio Martins Barbosa, optou por realizar uma pesquisa de campo, com o objetivo de verificar se essas escolas (CFR) atendem às expectativas da comunidade rural no que se refere à preparação dos alunos para atuarem no campo, sem precisarem se deslocar para os centros 7

urbanos para poderem estudar. Essas escolas têm por objetivo fixar o aluno em suas propriedades e prepará-los, profissionalmente, para administrar os problemas iminentes à esfera rural, aspecto este não contemplado pela educação formal que esses alunos receberiam nas escolas urbanas.

Para o autor, a educação do campo sempre foi negligenciada e as questões próprias dessa esfera nunca foram pensadas em nível macro. Por isso, a educação do campo foi gestada nos movimentos sociais populares, que passaram a reivindicar para seus filhos uma formação que conseguisse articular trabalho e educação, que os levasse a refletir sobre as questões, a planejar novas e modernas técnicas de manejo, a buscar soluções para os problemas do campo, enfim, a promover um desenvolvimento local sustentável, sem que fosse preciso abandonar o campo em busca de qualificação e de emprego.

As CFRs, afirma o autor, trabalham na perspectiva da Pedagogia da Alternância, que tem sido apontada como uma excelente ferramenta para ensinar os filhos dos produtores rurais a lidarem com os problemas do campo, sobretudo porque é um método alternado de trabalho, que mescla conhecimentos no campo rural e no campo da aprendizagem formal. Tal pedagogia tem por base os preceitos de Paulo Freire, para quem a construção do conhecimento encontra respaldo nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais do espaço onde se vive.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos das segundas e terceiras séries do Ensino Médio e Técnico Profissional da Escola Rural de Reserva, na faixa etária entre 15 e 25 anos. A coleta de dados se deu por meio do preenchimento de um questionário pelos alunos sujeitos da pesquisa. Os aspectos investigados delinearam um panorama importante em relação ao tema da pesquisa desenvolvida pelo referido autor. A análise dos dados revelou a realidade vivenciada pelos alunos nas comunidades rurais onde eles moram e explicitou as perspectivas de educação de campo existentes.

Na maioria dos artigos e relatos presentes nesta edição, observa-se que é por meio da leitura e da escrita que os autores desenvolvem suas investigações e que os sujeitos são inseridos nos contextos das pesquisas. A leitura, portanto, é uma prática fundamental em todas as esferas de uso da língua e possui especial ênfase no ensino e aprendizagem da língua materna. Esse é o tema do próximo artigo “A narrativa fantástica na aprendizagem escolar”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) orientam que as propostas didáticas de ensino da Língua Portuguesa devem organizar-se em torno da leitura como unidade elementar do trabalho com a língua, considerando, ainda, a diversidade de textos que circulam socialmente.

A partir dessa premissa, ficam previamente configuradas as aulas de Língua Portuguesa como espaços para as práticas de leitura, oralidade e escrita pautadas pelos gêneros textuais. O artigo em questão trata especificamente sobre o trabalho com o gênero narrativa fantástica, enquanto um gênero fictício, cujas escolhas lexicais e semânticas criam uma atmosfera inusitada, que extrapola a esfera do real, instala um clima

sobrenatural e atrai a atenção dos alunos. Essa é a proposta apresentada pela professora e pesquisadora Elida Ferreira Guerra, que desenvolveu com alunos do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Monte Alegre de Minas/MG, uma investigação sobre as impressões dos alunos em relação à temática da literatura fantástica no ambiente escolar.

Segundo a pesquisadora, quando os alunos são apresentados à literatura fantástica clássica e à literatura fantástica contemporânea, eles apresentam comportamentos diferentes e tendem a apreciar mais a literatura fantástica contemporânea, na medida em que eles tentam aproximar a narrativa lida de seu próprio cotidiano.

Segundo observação da autora, o trabalho de exposição dos alunos à literatura fantástica clássica não foi tão exitoso quanto a exposição deles à literatura fantástica contemporânea, por já terem sido apresentados àquela por meio de trechos das narrativas que foram usados com pretextos pedagógicos e com viés moralista. A literatura assumida por esse viés torna-se, portanto, ingênua e presta um desserviço ao incentivo à leitura, porque não pode ser usada como mote para se ensinar valores éticos, morais ou religiosos, aponta a autora. A literatura trabalhada dessa forma, continua ela, serve como vetor de desencanto nos alunos, ao invés de encantá-los e atraí-los para a prática cada vez mais constante da leitura.

O trabalho de desconstrução desse imaginário “moralista” foi um desafio para a professora em sala de aula e as discussões, os questionamentos feitos por ela, o trabalho lexical, semântico e semiótico realizado, o despertar da utopia, da imaginação e da criatividade dos alunos fizeram com que eles entendessem a literatura fantástica como necessária à existência humana, reconfigurando o conceito de fantástico que eles já haviam construído.

Para alcançar esse nível de compreensão sobre a narrativa fantástica, a pesquisadora desenvolveu um trabalho de leitura e interpretação com base no conto “João e Maria”. Simbolicamente, esse conto não é fantástico nem mágico, é real, porque representa a visão do leitor. La Fontaine, Charles Perrault, Irmãos Grimm, Andersen, Lewis Carroll, Julio Verne e tantos outros autores da literatura infanto-juvenil são, segundo a autora, referências de literatura fantástica sempre presentes na vida pessoal e educacional dos alunos e precisam ser bem trabalhados para desenvolver neles a educação global.

Entretanto, a lida com alunos em escolas, sobretudo do ensino fundamental, tem acarretado nos professores uma carga excessiva de preocupações e de cobranças, na medida em que o exercício docente está relacionado a muitos aspectos psicossociais, institucionais e macrosociais que acabam afetando diretamente a sua saúde, causando estresse. Esse é o tema central de uma pesquisa desenvolvida pela professora Stania Nagila Vasconcelos Carneiro, que investigou quais as principais queixas dos professores relacionadas ao estresse e quais os principais fatores estressores nas instituições e na sociedade, que desestabilizam o bem-estar profissional e o desempenho individual desses sujeitos.

A autora realizou uma pesquisa de campo, por meio de um questionário aplicado a 20 professores do ensino fundamental, com idades entre 25 e 51 anos, dentre eles 05 homens e 15 mulheres, que explicaram quais fatores os deixam mais estressados no exercício da profissão docente.

Após a análise dos dados, a autora elencou como pontos importantes, causadores de estresse, o próprio ambiente escolar e as inúmeras tarefas e obrigações demandadas dos professores. Entretanto, ela aponta como aspectos primordiais, que aceleram a “deterioração da saúde física e mental” do professor, alguns fatores importantes que vão ao encontro da realidade vivenciada pelos professores das escolas públicas brasileiras e que acabam impactando na saúde deles. Assim, o excesso de tarefas e de cobranças, aliado ao comportamento dos alunos e de suas famílias, que atribuem à escola a responsabilidade pelo êxito escolar do aluno, acabam sendo os principais fatores estressores.

O relato de experiência “Em umas aulas de literatura...”, publicado por Aline Carrijo de Oliveira, traz em seu bojo uma preocupação bastante importante no campo do ensino da língua portuguesa, que é, mais uma vez, a questão da leitura, mais especificamente, do letramento literário. A autora relata nesse texto como é trabalhar a leitura em dois universos bastante díspares: com alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública e com alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola particular de Uberlândia. Em outras palavras, os alunos daquele nível de ensino estão em processo de letramento e os deste nível de ensino estão em processo de amadurecimento das habilidades de leitura.

A princípio, podemos verificar a assimetria entre esses dois universos, pertencentes a dois polos prototípicos no *continuum* educacional, mas a estratégia utilizada pela professora para dar conta da tarefa de trabalhar com a leitura nesses dois polos foi “equilibrar exigências quantitativas e qualitativas, escolares e intelectuais, com a estimulação da fruição literária”, com base nos critérios da Sequência Básica e Expandida de Cosson (2009).

Tais critérios levam em consideração o letramento literário como uma prática significativa, que considera a literatura de forma mais ampla, na medida em que o alvo do trabalho recai sobre a função social da literatura e da compreensão e ressignificação dos textos, por meio da motivação de quem ensina e de quem aprende.

Esses foram, *a priori*, os objetivos da autora, que procurou, por um lado, fazer uma imersão natural dos alunos do 4º ano do ensino fundamental no ambiente da Biblioteca da escola e, a partir dessa primeira imersão, levá-los à fruição literária, por meio de uma série de atividades orais e escritas que envolveram desde a socialização das leituras para os colegas, até debates e produção de pequenos textos expositivos, nos quais os alunos deixavam suas impressões de leitura.

Tais atividades, segundo a autora, possibilitaram ampliar as competências de compreensão, interpretação e exposição oral e escrita do aluno, contribuindo para o letramento escolar e literário deles.

Por outro lado, a metodologia utilizada pela professora para desenvolver nos alunos do 3º ano do ensino médio as habilidades necessárias para a ampliação do letramento literário, com vistas à preparação deles para as avaliações de ingresso ao ensino superior, foi uma tentativa exitosa de mesclar um trabalho com obras da literatura lusófona e obras literárias canônicas para esse nível de ensino, com obras da literatura moderna.

O trabalho consistiu em oferecer aos alunos uma gama de títulos literários e possibilitar a eles reflexão por meio de vários roteiros de trabalho, cujas propostas privilegiaram análise textual, resenha, artigo, ensaio, arguição e vários outros gêneros textuais, que os alunos dessa faixa etária devem demonstrar domínio.

Ainda na perspectiva de Cosson (2009), a autora possibilitou a motivação necessária para fazer com que esses alunos se envolvessem com a leitura e com a realização dos trabalhos e alcançassem a autonomia necessária para se desenvolverem como leitores.

No segundo relato deste número da Revista, Analúcia de Moraes Vieira narra as ações desenvolvidas pelas crianças da educação infantil de uma escola pública federal de Uberlândia, durante a realização de atividades lúdicas, de brincar e de “faz de conta”, na Brinquedoteca – ou Espaço do Brincar – da referida escola.

Utilizando a metodologia da documentação pedagógica, a autora registra, com base em estudiosos como Vygotsky e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o ato de brincar das crianças da educação infantil. Para ela, o brincar é parte inerente do processo de aprendizagem, porque os jogos e as brincadeiras constituem importantes estratégias para a construção da identidade individual e coletiva dos alunos, do desenvolvimento do protagonismo e da apropriação e recriação das culturas.

Assim, é no momento das brincadeiras, dentro do Espaço do Brincar, na escola, que a pesquisadora e sua equipe registram as situações vivenciadas pelas crianças, suas interações e negociações por meio de vídeos, fotos e áudios que formam um banco de dados importante para estudos sobre a interação e o desenvolvimento das crianças, especialmente as de inclusão, que demandam maior cuidado, pois apresentam necessidades especiais e/ou restrições psicomotoras e cognitivas.

A importância desse trabalho reside no fato de que a documentação pedagógica, empreendida para investigar, conhecer, compreender e problematizar as ações desenvolvidas pelos alunos no ambiente escolar, representa nas mãos do professor um recurso importante para a reflexão e a reorganização de sua prática.

Temos ainda nesta edição a publicação de duas Galerias. A primeira, intitulada “Casaréu-Casaréus”, foi desenvolvida pela professora Marilene Aparecida Borges, nos anos de 2007 e 2008. O projeto partiu do interesse da professora e de seus alunos em participar do concurso de desenho “A casa dos meus sonhos”. Os trabalhos ficaram expostos no Arquivo Municipal e nas escolas públicas de Uberlândia. A culminância do projeto foi o lançamento de um livro intitulado “Passa...”, lançado na Festa Literária de Uberlândia em 2008.

A segunda Galeria denominada “Espaço Cultural da Eseba/UFU” é um espaço de experimentações e de aprendizagens artísticas, cujo objetivo não é levar os alunos a aprender a fazer arte, mas levá-los a experimentar a arte por meio da exploração dos recursos disponíveis no local. Sob a coordenação da professora Paula Amaral Faria, esse espaço constitui-se como um laboratório de produção artística para crianças da educação infantil. Lá, elas soltam sua criatividade e, literalmente, “pintam o sete”, não só nas artes plásticas, mas também nas artes cênicas.

Esta é a primeira edição do ano de 2014. Sabemos que há muito a ser feito ainda por parte de todos os envolvidos (autores, editores, avaliadores, revisores, tradutores, estagiários etc.) para que consigamos vencer os vários obstáculos que nos apresentam a cada dia na batalha que é publicar um periódico com o perfil da Revista Olhares e Trilhas e com o nível de exigência editorial que temos. Entretanto, sabemos que “tudo vale a pena, se a alma não é pequena”.

Esperamos que a leitura dos textos aqui apresentados possa ser proveitosa. Boa leitura!

Cláudia Goulart Morais

EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA: REVISITANDO ALGUNS CAMINHOS

Polyana Aparecida Roberta SILVA

RESUMO: A preocupação básica do estudo realizado é discutir sobre o papel da Educação Infantil na perspectiva de uma infância singular e específica. A discussão tem por objetivo enriquecer um debate que atravessou décadas mais recentes sobre o caráter singular da educação infantil em nível nacional e internacional. Utilizamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, sustentada por autores como: Corazza (2006), Oliveira (2002), Zabalza (1998), dentre outros. O produto desse debate inclui a constatação de que as instituições de educação infantil têm de integrar a função de educar com a de cuidar, mas sem diferenciar e sem hierarquizar seus profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Educação Infantil, Instituição Escolar.

ABSTRACT: The primary concern of this study is to discuss the role of early childhood education from the perspective of a singular and specific childhood. The discussion underlies the attempt to enrich a debate that has gone through more recent decades on the (singular character) childhood education nationally and internationally. Used as a methodological resource bibliographic, sustained research by authors such as: Corazza (2006), Oliveira (2002), Zabalza (1998) among others. The product of this debate includes the finding that early childhood education institutions have to integrate the function of education to take care of, but without differentiation and without prioritizing its professionals.

KEYWORDS: Child-Childhood-Education Institution School.

Considerando o contexto histórico em que vivemos, com suas manifestações políticas, culturais e tecnológicas, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional - Lei 9394/96, destinou uma seção especial às crianças de 0 a 6 anos. Oferecida em creches (0-3 anos) e em pré-escolas (4-6 anos), a educação infantil, por meio de seu artigo 29, passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. Tal fato estabeleceu um marco na história da educação brasileira, pois até então sua existência era devida a programas assistencialistas e compensatórios.

Assim, passamos a entender a concepção de criança historicamente construída e conseqüentemente transformada ao longo dos tempos, na medida em que esta concepção não se apresentou de forma homogênea nem mesmo no interior da sociedade da época, pois está em permanente construção. Essa concepção é profundamente marcada pelo meio social em que as crianças se desenvolvem e como elas constroem o conhecimento a partir de interações estabelecidas com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui como cópia da realidade, mas sim como fruto de um intenso trabalho de criação e ressignificação.

Tendo em vista as peculiaridades de seu público-alvo, na educação infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de se estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, aos conhecimentos amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento e conhecimento das

capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

De acordo com Fidelis e Tempel (2006), a fim de que a educação seja significativa para o educando, deve-se considerar o processo de ensino e aprendizagem como período criativo, que propicie uma realização prazerosa e empática da atividade educacional. Entendemos que alcançar tal proposta supõe um planejamento das atividades diárias que preveja o valor dos brinquedos, do brincar, das artes visuais, do teatro, da música, da literatura infantil, dos filmes e das atividades culturais orientadas.

Além disso, o desenvolvimento integral das crianças depende não só de cuidados afetivos e biológicos, mas também de alimentação saudável, de saúde e de oportunidade de acesso a conhecimentos diversos. Cuidar integra o educar. Acima de tudo, é dar atenção à criança como pessoa que está em crescimento contínuo e em desenvolvimento, isto é, compreendendo suas especificidades e singularidades.

É importante ressaltar que a educação infantil não vem salvar a educação fundamental dos problemas de evasão, reprovação e dificuldades de aprendizagem, nem substituir a ação da família. A educação das crianças pequenas tem fins, proposta pedagógica, cotidiano e formação de profissionais específicos. Daí ser necessária a parceria entre a família e a instituição educacional, no sentido de falarem a mesma língua e buscarem interesses em comum: o desenvolvimento integral da criança. Nessa educação, nem sempre seus profissionais foram reconhecidos como profissionais de direitos; e ainda carecem de formação específica para educar, pois a faixa etária com que lidam singulariza a primeira infância.

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligência e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construções materiais e não materiais elaborados pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas de organização social, de atividade ou organização social de atividade de trabalho, ferramentas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados. (OLIVEIRA, 2002, p. 135).

Dito isso, o desafio da educação infantil é compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de a criança ser e estar no mundo, visto que educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para fazer desenvolver as capacidades infantis de relação interpessoal — de ser e estar com os outros —, numa atitude básica de aceitação, respeito e confiança. Enquanto o cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades; o cuidado é um ato relativo ao outro e a si que tem uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos, também

significa dar atenção à criança como pessoa que está em crescimento e desenvolvimento contínuos, compreendendo sua singularidade e identificando e suprimindo suas necessidades.

O trabalho pedagógico na educação infantil deverá ser permeado por múltiplas linguagens. De acordo com Oliveira (2002), a multiplicidade de linguagens possibilitará às crianças trocar observações, ideias e planos, estabelecer novos recursos de aprendizagem, criar oportunidades de diálogo com elas e suscitar o aprender a ler e a escrever numa lógica nova. Tais linguagens incluem a linguagem plástico-visual, corporal, verbal, musical e dramática, dentre outras. Como quer Arroyo (1994, p. 21), “Temos linguagens corpóreas tanto quanto a linguagem escrita e ambas têm que ser apreendidas, e não só uma em função da que é prioritária”, pois “somos seres corpóreos tanto quanto matemáticos”.

Segundo os Referenciais Nacionais da Educação Infantil/RCN (BRASIL, 1999), a educação infantil objetiva que a criança:

- desenvolva uma imagem positiva de si;
- descubra e conheça aos poucos seu próprio corpo;
- estabeleça vínculos afetivos e de troca com adultos e pares;
- estabeleça e amplie as relações sociais;
- observe e explore o ambiente com atitude de curiosidade;
- brinque e lide com linguagens variadas;
- conheça as manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação e valorize a diversidade.

Nesse cenário, a ação pedagógica tem de ser inventiva e propor, como estratégia de ensino, a interdisciplinaridade, via problematização e inter-relação com as áreas de conhecimento, de modo a possibilitar mudanças sociais e políticas. O educador precisa se sustentar em uma prática social que valorize a imaginação, o brincar, a cidadania, os saberes e as linguagens que projetam os espaços lúdicos e sócio-históricos na aprendizagem infantil. Além disso, **um projeto pedagógico infantil, que vise contribuir para mudanças e transformações sociais, tem de se apropriar de fundamentações teóricas de áreas variadas do conhecimento, tais como psicologia, filosofia, sociologia, artes e outras.** Também cabe dizer que a educação infantil precisa suprir as reais necessidades da criança concreta, histórica e com direitos, inserida numa realidade contraditória culturalmente unilateral; isto é, cuja cultura manifesta unicamente a visão de mundo e a sociedade de dada classe que, hegemonicamente, domina a realidade material e intelectual sob os auspícios de princípios neoliberais e excludentes.

Sabemos da importância de organizar e usar o tempo como elemento constituinte dos processos de formação pessoal e social na primeira infância. Mas nem sempre o tempo escolar foi entendido assim.

Segundo Souza (1999), o tempo constitui uma ordem que se experimenta e se aprende na escola. No fim do século XIX e início do século XX, — também um período em que se institui e se consolida a arquitetura temporal escolar -, o tempo era organizado com o objetivo de uniformizar e controlar a infância, os professores, a racionalização curricular, a seleção e distribuição do conhecimento em séries, as aulas, os horários, as disciplinas etc. As palavras de Souza (1999, p. 129) ilustram essa afirmação:

Tempo é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola. Esta concepção de tempo e infância difundiu-se amplamente a partir do século XIX, quando a escola tornou-se, na maioria dos países ocidentais, uma instituição de grande relevância política e social, dominante na vida das crianças e dos jovens. Uma nova distribuição do tempo surge, nesse período, forjada no processo de criação dos sistemas nacionais de ensino nos quais se consolida também uma nova organização administrativa e pedagógica da escola primária.

Eis porque não é possível desvencilhar o tempo do espaço escolar: ambos seguem a mesma direção e a mesma concepção de educação. Mas a organização do tempo e do espaço apresenta objetivos distintos em contextos diversos: podem promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia ou o controle, a dependência e a apatia. O tempo em uma instituição escolar tem de ser vivido de modo que se possa aproveitar as oportunidades de aprender e de se desenvolver plenamente com experiências diversificadas. Crianças e adultos precisam pensar coletivamente a organização do tempo. O professor, considerando o desenvolvimento dos projetos e o currículo escolar, discutirá com as crianças a rotina escolar. No caso daquelas muito pequenas, cabe a ele, pela observação diária, estabelecer uma rotina em que as crianças desenvolvam as diversas atividades mediante as múltiplas, “as cem” linguagens infantis¹.

Também a regularidade da rotina as ajuda a identificar os dias e a se situarem no tempo. Um exemplo disso é quando as ouvimos dizer “Hoje é dia do brinquedo de casa, então é sexta-feira”. A permanência de certas rotinas auxilia na construção do tempo, pois, para os infantes, conhecer a organização do tempo tende a ser algo mais complexo. Daí a necessidade de uma rotina agradável e coerente com nosso ideal de educação. Proença (2004) afirma que a rotina se refere aos caminhos percorridos e aos conhecimentos do sujeito, que, em geral, obedecem a horários e procedimentos já adquiridos e incorporados. A rotina organiza, orienta e norteia o grupo no espaço escolar; é o alicerce do trabalho docente. A seguir, descrevemos a diversidade da rotina escolar para a educação infantil.

¹ Cf. *As cem linguagens infantis*, de Edwardes, Gandini e Forman (1999, editora Artmed), obra sobre a poesia de Loris Malaguzzi, idealizador da pedagogia em Reggio Emilia, região ao Sul da Itália onde a infância é respeitada em todas as suas linguagens.

Acolhimento na chegada das crianças. Momento importante para os pais e as crianças, porque o professor as recebe demonstrando carinho, segurança e tranquilidade. Às vezes, repassa informação e recebe informação de cada aluno. No caso de crianças pequenas, esse momento se torna essencial, porque é preciso falar sobre dado aspecto: físico, emocional etc. Muitos professores preparam brinquedinhos de montagem, organizam livros, brinquedos variados, enquanto todos vão chegando até o grupo.

Roda de conversa. Muitos professores gostam de realizar essa atividade após a entrada das crianças na escola ou após a higienização. É uma atividade muito rica, objeto de vários estudos. De acordo com Devries (1998), a roda é uma atividade comum na maioria das escolas de educação infantil e inclui músicas, literatura, lista de chamadas, marcação no calendário, observação do tempo, celebrações de aniversários, feriados, ajudante do dia, temas especiais, introdução de temas, combinado do dia, regras, discussões sobre projetos, disciplina, atividades do dia, tomada de decisão, solução de problemas com o grupo, relatos de algo acontecido em casa etc.

Caderno de memória. Em geral, é uma atividade realizada durante o momento de roda que poderá acontecer conforme a necessidade do grupo ou do professor. Nesse caderno, as crianças exercitam em casa, com os pais ou responsáveis, a memória ou as lembranças dos acontecimentos da escola. No caso de crianças pequenas, elas relatam para os pais o/os acontecimento/os ou atividade/es que mais atraíram sua atenção por algum motivo especial ou pelo prazer de ter realizado. Um adulto escreve, mas a criança representa a escrita por meio de desenhos. Crianças que já escrevem ou tentam escrever, os pais acompanham, depois reescrevem com elas. Em seguida pode-se fazer representação com desenhos, colagens etc.

Artes plásticas. Modelagem, pintura e desenho são atividades centrais na rotina das crianças em qualquer faixa etária. Atento ao desenvolvimento do percurso criador do desenho infantil, o professor propõe atividades referentes a artistas — escultores, pintores etc. — e suas histórias como meio de valorizar e conhecer a cultura e fazer desenvolver o senso crítico e criativo na infância.

Atividade de registro individual e coletivo. Na educação infantil, essa atividade tem de acontecer individualmente. O professor pode interferir: reescrever com a criança, trabalhar as especificidades de cada uma, reconhecer o nível de desenvolvimento da leitura e escrita, assim como a criatividade de cada um. Nesse momento, o grupo pode construir um texto coletivo, participando ativamente, falando as hipóteses em relação ao que querem escrever, desenhar, pintar ou colar.

Brincadeira com água, piscina e ducha. Sabemos das condições físicas materiais de muitas instituições de educação infantil: muitas não têm piscinas para criança. Mas isso não impede as brincadeiras na água. Essa atividade é relaxante e importante para o desenvolvimento físico e emocional das crianças. Outra forma de aproveitar esse momento de lazer e de brincadeiras é usar duchas ou mangueira. Elas adoram. Em tempo de calor, muitas escolas se adéquam a atividades com abundância de água como parte

da rotina semanal. É claro: essa atividade requer conhecimento e autorização dos pais, pois o contato com a “friagem” da água pode deixar as crianças ainda mais suscetíveis a gripes e resfriados, por exemplo.

Tanque de areia. Sabemos que a criatividade das crianças durante os momentos que ficam na areia supera nossas expectativas. Dali, surgem castelos, rios, casas, bonecos etc. A areia deve ser cuidada para que seja uma atividade de rotina que não traga prejuízos à saúde das crianças.

Parque. Na escola ou na praça, o parquinho de diversões é fonte inesgotável de alegria para as crianças. Nosso cuidado deve focar, sobretudo, na estrutura e manutenção dos brinquedos, para que tal atividade traga, de fato, momentos de prazer para a criança que está em contato com o parquinho. Mesmo escolas que não possuem parque podem providenciar passeios externos à escola com brincadeiras que incluam cordas, bolas e bambolês, por exemplo.

Essa descrição de atividades comuns a grande parte das instituições de educação infantil aponta um cotidiano específico e uma rotina de atividades diversas. Cada escola, de acordo com sua realidade, tem de organizar coletivamente uma rotina para as crianças. Essas atividades de permanência são importantes para ajudá-las a construir a noção de tempo e espaço. A proposta da escola deve ser clara no que se refere à necessidade de respeitar a criança como tal. Por isso, deve reservar tempos significativos para brincadeiras, conversas, risos e entretenimento. Isto é, deve tornar o espaço cada vez mais lúdico e criativo. Essa possibilidade se mostra plausível quando compreendermos a educação infantil como modalidade escolar que se distingue das demais modalidades. A faixa etária da educação infantil demanda um ambiente rico e acolhedor, para que seu público-alvo desenvolva suas potencialidades. Se quisermos uma educação para a vida, então se deve excluir desse espaço práticas autoritárias: tudo precisa ser pensando coletivamente com e para as crianças, também, como alunos: fim último da profissão docente.

A maneira como as instituições educacionais organizam seus espaços é, também, uma construção histórica, reveladora de dada época, dada sociedade, dada concepção de educação, de criança e de infância.

Um olhar sobre os espaços escolares a partir do século XIX mostrará a trajetória diversa da compreensão desses espaços. De acordo com Vinão Frago (2000), o espaço escolar era observado a partir da infraestrutura do edifício em todos os aspectos. Assim, espaços específicos para o ensino e a disposição interna refletem as concepções que se tem de tal lugar.

O espaço escolar expressa o dado mais simbólico e ritualístico da educação; o tipo de educação que se tem em parte. Por exemplo, quando a educação escolar se destinava a uma parcela menor da população - quando a educação era para as elites - os prédios eram suntuosos e localizados na região central das cidades, em locais privilegiados. Com efeito, no dizer de Zabalza (1998), as paredes, os móveis e sua distribuição, os espaços não utilizados, as pessoas, a decoração e outros elementos internos a uma escola apontam o tipo de atividades realizadas, a comunicação entre as crianças e os professores, as relações com a parte externa e seus

interesses. A distribuição dos alunos e o uso do espaço da classe se relacionam com os conteúdos ensinados, os métodos e os objetivos para o ensino e a aprendizagem. A existência de dado mobiliário informa o modo de agir, a maneira de ser da instituição; aspectos da arquitetura, da fachada e da pintura dialogam com todo ambiente escolar. Assim, da existência de quadras de esportes, parques, laboratórios à disposição dos sanitários e o modo como organizamos e dispomos as carteiras: tudo se reflete em nosso ideal de educação.

Com a massificação do acesso a educação — escola para todas as classes sociais —, a construção de unidades escolares nos arredores das cidades fez surgir um modelo de arquitetura e de espaço escolar, pois configura dentro desse contexto um novo ideal de escola, logo um novo espaço para as crianças. Na escola tradicional, onde a interação dos discentes não importava — importante era o professor: condutor e detentor dos saberes, a disposição para as carteiras situavam as crianças de modo que uma não precisava encarar a outra. Eram os espaços organizados por fileiras.

Com o movimento da escola nova – que era pró-formação escolar e primava pela adequação da escola a métodos e técnicas coerentes com o modo de produção capitalista –, a educação escolar passou a ser vista como elemento de construção política e social; visão esta advinda de um alargamento do saber sobre o sistema educacional público. Começa aí a elaboração de uma pedagogia social para compreender o processo educacional.

Para Zabalza (1998), o termo espaço se refere ao físico: locais para atividades caracterizadas por objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo ambiente se refere ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem com ele — relações de afeto e envolvimento, por exemplo. Caso se considere o aspecto escolar, esse autor define o ambiente como estrutura com quatro dimensões: uma física, uma funcional, uma temporal e uma relacional. Eis por que se diz que a concepção de criança é construída e se transforma historicamente, ou seja, que não é homogênea nem mesmo em dada sociedade e em dada época. Tais dimensões salientam o dado social em que a educação se desenvolve: a interação que se estabelece entre as pessoas e o meio em que vivem.

A infância hoje nos leva a repensar nos paradigmas de formação docente para a infância. Corazza (2006) reitera a necessidade de “artistar” a infância, o que demanda modificar a formação do professor: priorizar a formação cultural para fazer (re)nascer uma

Docência que, ao exercer-se, inventa. Re-escreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a “artistagem” de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções. Dispersam a mesmice e fazem diferença ao educar as diferenças infantis. Uma “artistagem” de ordem poética, estética e política, derivada dos sobressaltos e alegrias de trabalhar nas fronteiras entre disciplinas, os sujeitos e não sujeitos, os sentidos e os sem sentidos. Docência

de um artista, que promove o auto-despreendimento, implicado no questionamento dos próprios limites, que renova e singulariza o seu educar. Docência artística, portanto, nos convoca a trabalhar na materialidade da cultura. [...] Assumir o risco de educar sem deixar que as ilusões fechem os horizontes sociais, nos empurram para o conservadorismo ou violentam a heterogeneidade da infância. (CORAZZA, 2006, p. 81).

Feitas essas considerações, cabe dizer que devemos (res)significar a infância e a Educação Infantil. Entender as mudanças necessárias ao trabalho docente, na concepção de criança, infância e educação infantil e nos impactos da organização dos espaços e do planejamento, de modo a construir uma educação infantil coerente com as especificidades da criança e da infância; saber isso exige ouvir os sujeitos envolvidos no processo, as dificuldades, as mudanças e os impactos no cotidiano escolar.

A leitura da fundamentação metodológica nos fez notar um apelo a algo que pode ser definido como **“aprender a aprender”**: muitas vezes, a transfiguração do exercício empírico de uma função sem que haja oportunidade para refletir sobre o ato pedagógico, como se a teoria fosse secundária e substituível pela troca de experiências.

Contudo, trata-se de experiências empíricas que passam longe da teoria educacional, seja marxista, fenomenológica ou construtivista. Trata-se de uma prática alienada da teoria. Essa situação desfavorável à educação escolar foi explorada por Duarte (2013, p.86) para quem o vínculo da postura alienada do “aprender a aprender” com as políticas neoliberais se caracteriza pelo “[...] caráter solipsista e fragmentário”. Assim, convém fazer uma leitura crítica desse panorama vivenciado no cotidiano das instituições de Educação Infantil e lutar pela permanência da infância nesses espaços.

Referências

ARROYO, Miguel. O significado da infância. In: **Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasília; MEC/SEF/COEDI, 1994.

CORAZZA, Sandra. Dispositivos sociais na construção das diferentes cenas da infância atual. In: _____. **Cenas da infância atual**. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2006.

DEVRIES, Rheta. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”** — crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FIDELIS, Silvio; TEMPEL, Monica. **Educação infantil**: uma proposta lúdica. São Paulo: Carlini, 2006.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

SOUZA, Rosa de Fátima. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892–1993). In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127–43, jul./dez. 1999.

VIÑAO FRAGO, A. **El espacio y tiempo escolares como objeto histórico**. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: IEC, ano v, n. 7, p. 93–110, 2000.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fontes Legais

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: jan 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

EXPERIÊNCIAS DA PSICOLOGIA NA EJA: O ESTÁGIO DE LICENCIATURA DA UFG/CAMPUS CATALÃO

Tânia Maia BARCELOS Andréia
Aparecida FERNANDES Gessiara
Jesus PEREIRA Angélica Lino
PINTO Lucas Augusto Carvalho
RIBEIRO Juliana Mesquita
SILVA
Érika Ramos Abrahão SILVA
Hilara Almeida TONACO

Resumo: Neste artigo são apresentadas e discutidas experiências do Estágio de Licenciatura, desenvolvidas por um grupo de estudantes do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão, em 2012. O estágio foi realizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública da cidade de Catalão/Goiás e possibilitou a apreensão crítica da realidade escolar/educacional e a atuação dos alunos no campo da docência em Psicologia, especialmente, no Ensino Médio. O artigo apresenta três experiências que abordam os seguintes temas: racismo, sexualidade, saúde e transtornos alimentares. As reflexões visam contribuir com o processo de formação dos alunos da EJA, na luta em defesa da vida e contra as formas de subjetivação que geram exclusões e preconceitos nefastos.

Palavras-chave: Psicologia, EJA, Temas Transversais.

Abstract: This article presents and discusses experiences undertaken at the stage teacher training course, developed by a group of Psychology students of the Federal University of Goiás / Campus of Catalão, in 2012. The stage was held in the Education of Youth and Adults (EJA) of a public school in Catalão and enabled the trainees apprehend the local reality of school and of education. The performance of students in the field of teaching in psychology, especially in high school, was also seen. The article presents three experiments that address the following themes: racism, sexuality, health and eating disorders. The reflections aim at contributing to the process of training students of EJA in the struggle in defense of life and against the forms of subjectivity that produce harmful prejudices and exclusions.

Keywords: Psychology, Education of Youth and Adults (EJA), Transverse Themes.

Este artigo apresenta e discute experiências de estágio desenvolvidas por um grupo de estudantes do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (UFG/CAC), em 2012. O estágio, voltado para a Licenciatura em Psicologia, foi realizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual Maria das Dores Campos², situado no Bairro Ipanema da cidade de Catalão/Goiás, a qual tem, aproximadamente, 90.000 habitantes. O objetivo do estágio é possibilitar aproximações dos alunos com a realidade escolar/educacional e sua apreensão crítica, tendo em vista a atuação no campo da docência, especialmente, no Ensino Médio.

Essa proposta tem gerado inúmeros desafios em função da ausência da disciplina Psicologia no processo de formação dos estudantes; ao mesmo tempo, proporciona diversas interlocuções com outras áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Biologia, História, Literatura etc) e com os temas transversais previstos nas orientações curriculares nacionais vigentes da Educação Básica.

²A Escola Estadual Maria das Dores Campos atende, aproximadamente, 900 alunos e funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. A EJA foi implantada em 2000.

A realização do estágio da licenciatura busca atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (2011)³, que orientam as práticas de formação do professor e defendem a construção de articulações com outras áreas do saber, a compreensão da complexidade da realidade educacional, bem como a implementação de modos críticos e criativos de reflexões nos contextos educacionais. Tais diretrizes preveem, também, que os conteúdos trabalhados em sala de aula “estimulem a reflexão sobre a realidade escolar brasileira e as articulações com as políticas públicas educacionais e o contexto socioeconômico mais amplo”⁴.

Buscando atender a essas diretrizes, o estágio realizado pelos alunos do Curso de Psicologia da UFG/CAC propõe práticas educativas que contribuam, efetivamente, com os processos de formação dos alunos do Ensino Médio, possibilitando espaços transversais de diálogos e reflexões críticas sobre temas urgentes e necessários. Procuramos construir uma Psicologia distante das perspectivas psicologizantes e reducionistas, as quais são criticadas por diversos autores⁵, mas ainda estão presentes nos espaços de atuação do psicólogo. Apostamos em uma psicologia crítica, aberta às interfaces com outras áreas do conhecimento e atenta à realidade concreta em que vivemos.

A escolha pela Educação de Jovens e Adultos se deu em função de experiências realizadas anteriormente no Colégio Estadual Maria das Dores Campos, instituição parceira da UFG/CAC há vários anos. A partir dos contatos com a escola (diretora, alunos e professores da EJA), propusemos projetos de docência que abordaram os seguintes temas: racismo, sexualidade, saúde e transtornos alimentares. Os temas foram escolhidos a partir das aproximações com a escola-campo e dos diálogos com os professores responsáveis pelas disciplinas em que foram realizadas as práticas do estágio de Licenciatura em Psicologia. Cada tema foi desenvolvido por uma dupla ou um trio composto por alunos do quarto ano de Psicologia.

O Racismo nosso de cada dia

Esse tema foi desenvolvido em parceria com a disciplina Sociologia, nas turmas do segundo ano da EJA, por meio de três regências. O tema foi sugerido pelo professor, que nos apresentou a necessidade de se fomentar as reflexões sobre o racismo ainda presente no cotidiano dos alunos e considerado um grave problema histórico e cultural. O desafio levou-nos a perguntar de que modo faríamos esse diálogo com os alunos da EJA; como fazer interlocuções desse conteúdo da disciplina Sociologia com a Psicologia?

Pautamos nossa prática pedagógica nas orientações da Resolução nº 018/2002 do Conselho Federal de Psicologia, que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação

³ Resolução nº 05 de 15 de março de 2011. CNE/Câmara de Educação Superior.

⁴ Idem.

⁵ Como exemplo, citamos: BOCK (2009) BOCK, FURTADO, TEIXEIRA (2012); PATTO (2002 e 2005); MEIRA e ANTUNES, org. (2003); AQUINO (2000).

racial. Tal resolução defende como princípio ético da profissão a contribuição do psicólogo na criação de condições que visem eliminar a opressão e a marginalização do ser humano, na promoção de reflexões sobre o preconceito e eliminação do racismo. De acordo com essa resolução, os psicólogos não poderão: colaborar com eventos ou serviços de natureza discriminatória; contribuir para o desenvolvimento de culturas institucionais discriminatórias; utilizar instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial; pronunciar ou participar de pronunciamentos públicos que reforcem o preconceito racial.

Assim, compreendemos que a Psicologia, no contexto escolar, deve contribuir para a desconstrução das práticas que reforçam preconceitos/discriminações e a construção de novas formas de subjetivação. Orientados por essa postura, planejamos as três regências sobre o racismo, percebido como prática preconceituosa e discriminatória das pessoas negras presentes em nosso país há mais de cinco séculos.

Na primeira regência, trabalhamos os aspectos históricos do racismo no Brasil, destacando as condições desumanas às quais os negros foram submetidos, sobretudo, no período colonial: a comercialização, a escravidão, os castigos utilizados, as senzalas, as formas de violência etc. A aula teve o objetivo de introduzir o tema e contextualizar as práticas do racismo no Brasil. Como estratégia metodológica, utilizamos imagens retiradas da *internet* que mostram o trabalho dos escravos, os açoites e o transporte nos navios negreiros.

A segunda regência abordou as formas históricas de preconceito contra os negros no Brasil. Para isso, utilizamos um vídeo da TV Futura, feito em parceria com o Conselho Federal de Psicologia⁶, que mostra os preconceitos cristalizados e os atuais, que são velados por meio de brincadeiras, piadas e termos pejorativos. Esse vídeo apresenta depoimentos de pessoas negras que experimentaram alguma forma de discriminação ou violência e mostra as consequências históricas da escravidão em nosso país. É perguntado se há racismo no Brasil ou se o entrevistado já sofreu alguma agressão por causa do racismo. O vídeo também discute a presença dos negros na universidade, em cargos de chefia e no parlamento. A utilização desse vídeo como estratégia metodológica foi interessante, pois despertou diversas reflexões e propiciou depoimentos de alguns alunos presentes na sala que já viveram algum tipo de preconceito ou discriminação.

A última regência abordou o racismo cotidiano, a partir da discussão sobre a crônica “Racismo”, de Luís Fernando Veríssimo⁷. Depois de uma leitura dinâmica da crônica, fizemos uma discussão crítica sobre as atitudes preconceituosas disfarçadas nas brincadeiras e apelidos; atitudes que geram exclusão, negação do racismo e sentimentos de inferioridade. Nesse momento, mais uma vez, as pessoas negras presentes na sala de

⁶ Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=vqZlriXBeEw>>. Acesso em abril de 2013.

⁷ Disponível em < <http://www.libertas.com.br/site/index.php?central=conteudo&id=1851>>. Acesso em abril de 2013.

aula falaram sobre seus sentimentos e exclusões. Foi um momento importante do estágio, que nos fez perceber a necessidade de escutar os alunos e partilhar experiências na sala de aula.

O estágio permitiu-nos perceber algumas dificuldades cotidianas da prática docente, no contexto da escola pública, como a precariedade da infraestrutura, que dificulta o uso de um equipamento como o *data-show*. Apesar do apoio e da colaboração da escola, lidar com a realidade concreta levou-nos ao aprendizado do improvisado e do enfrentamento de situações inusitadas presentes, a todo instante, na prática do professor. Percebemos, também, dificuldades na busca de conteúdos e estratégias metodológicas adequadas à realidade dos alunos e ao tema proposto, que exige leituras e diálogos críticos com a Psicologia. Exemplo disso foi o uso de uma letra de música que, inicialmente, parecia adequada, mas apresenta uma visão confusa que pouco contribui com o avanço das discussões propostas. Ao contrário, a letra acaba reforçando, de alguma maneira, certa concepção do racismo – como se essa prática fosse uma questão de inteligência.⁸ Isso foi percebido por meio da avaliação da aula, feita com o professor da disciplina e a orientadora do estágio, que chamaram a atenção dos estagiários e das estagiárias para o planejamento das aulas seguintes.

Compreendemos que o debate, com os alunos, exige mais que o conhecimento dos conteúdos; é preciso aprender a ouvir o aluno, tarefa fundamental no processo ensino-aprendizado. Esse aprendizado ajudou a construir uma boa parceria com os alunos, o que facilitou a participação deles, inclusive por meio de depoimentos e relatos pessoais.

A colaboração dos alunos e do professor da disciplina, que acompanhou todo o processo e apresentou críticas ao trabalho, foi fundamental. Foi importante perceber que, na sala de aula, o conhecimento é uma via de mão dupla, pois, da mesma forma que o professor ensina, também aprende com o aluno e constrói caminhos diversos. É necessário estar aberto e disponível para ensinar e aprender com o outro. Na sala de aula, nem sempre o que é planejado é possível ser realizado; nem sempre os alunos participam da aula do modo como gostaríamos; nem sempre compreendem o que dizemos, nem sempre compreendemos o que eles dizem. A insegurança e a ansiedade, presentes, em vários momentos, sugerem novas direções metodológicas.

Por fim, aprendemos que ensinar exige mais do que o domínio do conteúdo e o manejo das estratégias de ensino. É necessário, também, aprender a problematizar a realidade, a lidar com as improvisações do dia a dia e a fazer interlocuções críticas com a Psicologia, o que pode contribuir, de diversas maneiras, para a formação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Sexualidade, mídia e cultura

⁸ Música intitulada *Racismo é burrice*. MTV ao vivo Gabriel O Pensador. Sony, 2003.

A escolha desse tema foi decorrente dos contatos com a professora da disciplina Biologia, área de interface com a Psicologia. Elaboramos o projeto de docência e delimitamos o tema, buscando focá-lo de forma biopsicossocial e numa perspectiva histórica e cultural.

Como afirma Kahhale (2001), é preciso injetar concepção histórica na leitura da sexualidade, pois ela possibilita a compreensão dos tabus e versões menos preconceituosas e moralistas, sem perder de vista a perspectiva de que, por necessidades sociais, foram criadas regras e formas para a sexualidade, ou melhor, inventaram a sexualidade. Ela tem seu lugar no corpo humano, mas não pode ser naturalizada, pois um corpo que se transforma não tem significações presas às funções biológicas. Para essa autora, debater sexualidade implica discutir normas sociais, cultura, e compreender as versões individuais de um tema social. “Implica tomá-la como uma construção histórica no âmbito das relações sociais, relacionada às formas de vida e às necessidades que a humanidade encontrou e/ou construiu” (KAHHALE, 2001, p. 189).

Assim, nesse estágio, procuramos perceber, de forma crítica, os processos de construção da sexualidade, principalmente, no contexto da atualidade. As aulas do estágio foram ministradas no terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. Nas regências foram utilizadas aulas expositivas, dialogadas e recursos audiovisuais, como o *data show* e a televisão.

Na primeira regência, introduzimos o tema, abordando o conceito e os aspectos histórico-culturais que constroem as diferentes formas de compreensão e manifestação da sexualidade. Nessa aula, discutimos o conceito de sexualidade, tomando como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006), que apresentam a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, expressando-se no ser humano do nascimento até a morte. Buscamos apresentar uma concepção ampla de sexualidade, relacionada ao prazer e não restrita à função reprodutiva. “A expressão sexual é multideterminada, dinâmica e histórica, tanto individual como coletivamente” (KAHHALE, 2001, p. 180). Sua abordagem inclui a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids, da gravidez indesejada e a ruptura de tabus e preconceitos.

Ainda na primeira aula, afirmamos que as formas de compreensão da sexualidade são diversas e contextualizadas histórica e culturalmente; são complexas, simbólicas e imersas em sistemas de poder (TREVISAN, 2002). Exemplificamos isso por meio de algumas imagens da *internet*,⁹ que mostram como pessoas de outras culturas, indígenas e africanas, constroem formas de se viver a sexualidade diferentes das que experimentamos em nossa realidade. As imagens apresentam rituais de iniciação sexual de outras culturas (como a circuncisão feminina, as pinturas corporais, as máscaras, o isolamento das meninas no período menstrual) e, também, da nossa cultura, como o baile das debutantes para as meninas de 15 anos. Nessa aula,

⁹ Disponíveis em: <<http://anjoseguerreiros.blogspot.com.br/2009/04/mgf-mutilacao-genital-feminina.html>>; <<http://www.geledes.org.br/em-debate/colunistas/10771-as-pequenas-grandes-coisas-da-vida-a-africa-que-se-mostra-ao-brasil>>; <http://www.estadao.com.br/amazonia/indios_iniciacao_dolorosa.htm>; <http://pio12bp.blogspot.com.br/2012_10_01_archive.html>. Acesso em abril de 2013.

a discussão foi participativa e chamou a atenção dos alunos para o fato de que a sexualidade não é natural, não há um modo único de experimentá-la e que os padrões hegemônicos impostos discriminam e excluem as diferenças.

Na segunda regência, discutimos a sexualidade na perspectiva da psicanálise, que a concebe como processo construído desde a infância, com características específicas em cada momento: infância, adolescência e idade adulta. Abordamos, também, a sexualidade na velhice, que vem se modificando na atualidade, principalmente, em função dos avanços científicos e tecnológicos, que impõem novas formas de experimentação do corpo e da alteridade. Nessa aula, destacamos que a sexualidade é expressa por meio de gestos, pensamentos, palavras, afetos e relações com o outro. Historicamente, ela tem sido alvo de controle da família, da religião, da escola e da mídia.

Na última regência, discutimos sobre como a mídia produz os modos de manifestação da sexualidade no contexto atual. Afirmamos que a mídia informa, mas, também, gera inúmeros problemas, quando impõe modelos ideais de comportamentos, saúde e beleza para as crianças, adolescentes e adultos, em um país que comporta diversas culturas, linguagens e formas de existência. Destacamos, também, os prejuízos dos programas de televisão e das músicas eróticas que banalizam a sexualidade; assim como as consequências dos corpos exibidos nas passarelas, sem gorduras, manchas ou cicatrizes. Nessa aula, fizemos, ainda, uma rápida avaliação com os alunos, buscando perceber o que lhes havia chamado a atenção. Foram destacadas a sexualidade na infância e na velhice, ainda vistas com certa estranheza, e a produção da mídia dos modos de se viver a sexualidade na sociedade contemporânea.

No final do estágio, compreendemos que a nossa tarefa havia sido cumprida, quando um aluno, intrigado, perguntou-nos se é possível escapar dos controles impostos pelos meios de comunicação de massa. Entendemos a pergunta como indicação de que algo havia se passado nas aulas do estágio de Psicologia, que tem sido um espaço significativo de diálogos com outras áreas do conhecimento e de problematizações no campo da subjetividade, na contramão das práticas de psicologização da vida, ainda presentes nos contextos educacionais. Percebemos, também, que a experiência na EJA é importante para fomentar o debate sobre temas que contribuem para a formação dos alunos, como a sexualidade.

O debate com esses alunos - com realidades diferentes dos alunos dos períodos matutinos e vespertinos - colocou-nos desafios singulares, pois são adultos e possuem experiências diversas no campo da sexualidade. Esses desafios são fundamentais no processo de formação do psicólogo, que atua em vários contextos e precisa estar atento aos processos de subjetivação que ocorrem na realidade concreta do mundo em que vivemos.

Saúde e transtornos alimentares

O tema foi desenvolvido na disciplina Biologia, nas turmas do segundo ano da EJA. Mostraremos, a seguir, como se deu a aproximação com essa disciplina, os encontros e os desencontros ocorridos durante o processo.

Entramos em contato com a escola, com o objetivo de conhecer o ambiente, o funcionamento da instituição e estabelecer uma aproximação com os professores e os alunos da EJA. Depois de várias observações na escola, conversas com a professora responsável pela disciplina e da elaboração do projeto de docência, realizamos três regências sobre o tema saúde, enfatizando os transtornos alimentares: anorexia, bulimia e obesidade. Posteriormente, no decorrer das regências, os alunos manifestaram interesse pela saúde mental, levando-nos a preparar a última regência sobre os transtornos de ansiedade e depressão.

Justificamos a escolha por esse tema transversal, presente na formação dos alunos, por entender, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), que a saúde é produto e parte do estilo de vida e das condições de existência; a vivência do processo saúde/doença é uma forma de inserção humana no mundo. A saúde, em sentido amplo - bem estar físico, social, mental e uma dimensão essencial do desenvolvimento humano -, é um direito de cidadania que deve ser promovido em todos os espaços sociais. Por isso, é preciso conhecer e utilizar formas de intervenção sobre os fatores desfavoráveis à saúde, presentes na realidade, e agir com responsabilidade em relação à saúde coletiva. É necessário cuidar da saúde e adotar hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo. Assim, entendemos que há necessidade de reflexões críticas sobre a promoção de saúde, incluindo os hábitos alimentares, os cuidados com o corpo, os padrões de beleza e a saúde mental.

Na primeira regência, discutimos os conceitos de bulimia e anorexia, relacionando-os com o mercado e a mídia (televisão, *internet*, jornal, revistas) que vendem imagens padronizadas de corpo, saúde e beleza para serem consumidas pela população, de forma acrítica e aleatória. Imagens de pessoas jovens, saudáveis, longevas e atentas às formas físicas. Como afirma Costa (2004),

Tudo o que resta é correr atrás, sempre em atraso e de forma angustiante, do corpo da moda. Até, é claro, chegar a velhice e sermos convencidos a assumir uma outra bioidentidade, a da terceira idade, última tentativa bioascética de permanecer jovem, vital, por dentro da moda (p.197).

Nesse sentido, focamos, na segunda regência, o tema obesidade como um problema de saúde (sobretudo nos últimos anos, em função dos hábitos alimentares e da vida sedentária) e decorrente de vários fatores socioculturais a serem enfrentados na atualidade. Abordamos as consequências da obesidade, as formas de tratamento e a percepção crítica necessária diante da padronização dos corpos no mundo contemporâneo. Muitos alunos identificaram-se com as questões levantadas e relataram aspectos da vida

cotidiana que dificultam a aquisição de hábitos favoráveis à diminuição da obesidade e dos transtornos alimentares.

Nessa aula, utilizamos e discutimos a música Coisa Bonita (gordinha), do cantor e compositor Roberto Carlos¹⁰, que ressalta a beleza das mulheres gordas. Como ele diz, um quilinho a mais não é antiestético e passar fome não contribui em nada para a beleza. Lembrando artistas do passado, ele afirma que os mestres da arte, diante da formosura, não dispensavam o charme de uma gordinha em sua pintura. Quem foi que disse que tem que ser magra pra ser formosa? Além da importância do conteúdo da aula, destacamos seu aspecto lúdico, por meio da música, que zomba dos modelos dos corpos magros e supervalorizados pela publicidade.

A pedido dos alunos, o tema da terceira regência foi saúde mental, com foco nos transtornos de humor: ansiedade e depressão. Iniciamos a aula lembrando que o tema havia sido sugerido por eles e, em seguida, abrimos espaço para ouvir os alunos sobre a compreensão deles a respeito desses transtornos que, ultimamente, têm chamado a atenção de estudiosos/especialistas e gerado mal estar nas pessoas de modo geral.

Percebemos que o tema gerou certa excitação nos alunos, quando discutimos o conceito e as características principais de cada transtorno. A maioria comentou que apresenta sintomas semelhantes. Alguns disseram que já foram diagnosticados com esses transtornos, mas já estavam bem; relataram, também, como conseguiram melhorar e as dificuldades que enfrentaram. No final da aula, chamamos a atenção dos alunos para os cuidados com os diagnósticos desses transtornos, que devem ser feitos por profissionais e em locais especializados. Chamamos a atenção, também, para o uso indevido ou excessivo dos remédios psiquiátricos.

Por último, fizemos uma avaliação das aulas, perguntando aos alunos sobre as contribuições do tema debatido para a formação deles. Perguntamos, também, se haviam dúvidas e sugestões para futuros encontros. Os alunos avaliaram positivamente as aulas e disseram que as reflexões sobre a saúde contribuíram para a formação pessoal, na busca de hábitos saudáveis e qualidade de vida. Eles sugeriram outros temas para debates posteriores (família, educação dos filhos e síndrome do pânico) e perguntaram quando voltaríamos à escola. Agradecemos os alunos pela receptividade e fotografamos a turma, quase certos de que construímos bons vínculos com eles, o que facilitou o nosso trabalho e tornou a experiência gratificante.

No término das três regências, nos sentimos realizadas e com a sensação de dever cumprido. Acreditamos que essa experiência contribuiu para a formação dos alunos e para a nossa formação como psicólogas, colocando-nos desafios, limites e perspectivas. Os objetivos iniciais foram cumpridos: possibilitamos reflexões críticas sobre os temas transversais relacionados com a área da saúde e vivenciamos a docência em Psicologia. Enfrentamos as dificuldades e as surpresas que emergem no espaço da sala de aula,

¹⁰Letra de Roberto Carlos e Erasmo Carlos. CD Roberto Carlos (Nossa Senhora). Gravadora SONYBMG, 1993.

compreendendo que a Psicologia pode auxiliar na promoção de saúde, demanda fundamental na realidade educacional brasileira.

O estágio proporcionou aproximações com a área de Biologia e mostrou a necessidade de novos diálogos. Apontou, também, formas de atuação do psicólogo no contexto escolar/educacional que rompem com as intervenções tradicionais, focadas nas teorias psicológicas que pouco problematizam a produção concreta das formas de existência. O estágio permitiu vivenciar uma pequena faceta do cotidiano escolar e conhecer os desafios experimentados por alunos e professores da EJA. Percebemos que é preciso ser criativos e lidar com imprevistos, não abrindo mão do desejo de ensinar e aprender.

Considerações finais

Neste texto, procuramos mostrar e discutir experiências concretas realizadas na Educação de Jovens e Adultos, as quais, segundo Freitas (2007), exigem educadores com manejo de situações de grupo que fortaleçam redes de cooperação e tolerância à diversidade; educadores que saibam fazer reflexões micro e macrosociais que incidem sobre os processos educativos.

É nessa direção que buscamos desenvolver o nosso estágio, que possibilita o enfrentamento de alguns desafios e perspectivas de atuação no campo da licenciatura em Psicologia. Como percebemos, os desafios são muitos - por exemplo, a ausência da disciplina no currículo, as constantes interfaces com outras áreas do conhecimento, o número grande de estagiários, geralmente, quinze por turma. Apesar das dificuldades, as perspectivas são boas, pois somos desafiados, constantemente, por uma diversidade de temas, os quais nos forçam ao aprendizado do diálogo com outras áreas do saber, ampliam a formação dos alunos e abrem novas possibilidades de intervenção da Psicologia nos ambientes educativos.

Esse estágio possibilita colocar em prática o que Larocca (2009) diz sobre o ensino de Psicologia, o qual deve ser pautado na problematização do real e na luta contínua por uma vida coletiva mais justa e mais decente para todos os cidadãos. Possibilita, também, conhecer a realidade dos educadores da EJA, que, para Freitas (2007), vivem alguns paradoxos: têm diante de si um universo riquíssimo de experiências e vidas (dos alunos) e, muitas vezes, trabalham em condições precárias de instalação, iluminação, recursos, disposição física e atenção para aprender; vivenciam, muitas vezes, uma desvalorização silenciosa do seu trabalho (*status inferior*), pois lidam com alunos excluídos e expurgados do processo de aprendizagem; muitas vezes, temem que a exclusão e a desvalorização, também, sejam atribuídas a ele. Isso, para Freitas (2007), pode trazer repercussões psicossociais importantes, como os conflitos de aceitar e recusar, ao mesmo tempo, o processo e o alvo do seu trabalho.

Atentos aos aspectos concretos da realidade da EJA do Colégio Estadual Maria das Dores Campos, buscamos abordar os temas propostos: o racismo, a sexualidade e a saúde. Temas complexos e inseridos nos debates atuais das áreas de Psicologia e da Educação. Procuramos discuti-los na perspectiva dos direitos humanos e da cidadania, prática que aposta no ensino como atividade ética e pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente e para o estranho. Um ensino,

Não como uma atividade centrada na transmissão de verdades, do que é a certeza, o aceito, o já pensado, o consensual, o que se dá como inquestionável. Ensinar como o ato de se abrir para questionar as certezas, as verdades, o aceito, o consenso, o que não se questiona. Ensinar pensado não como uma atividade que supõe uma hierarquia, uma desigualdade de saber entre professor e aluno, mas como uma atividade relacional, em que alunos e professor têm o que aprender um com o outro (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p.p 09 e 10).

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Por um ensino que deforme:** o docente na pós-modernidade. Texto disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/index2.htm>. Acesso em: 18 maio.2013.
- AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar:** ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.
- BOCK, A. **Psicologia e o Compromisso social.** São Paulo: Cortez, 2009.
- BOCK; FURTADO; TEIXEIRA (org.). **Psicologias:** uma introdução ao estudo de Psicologia. 13ª edição. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 018/2002.** Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF. Acesso em: 18 maio. 2013.
- COSTA, J. F. **O vestígio e a aura:** corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- FREITAS, M.F.Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. In: **Educar.** Curitiba: Editora UFPR, 2007, n. 29, p. 47-62.
- KAHHALE, E. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK; GONÇALVES; FURTADO (org). **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez. 2001.
- LAROCCA, P. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. In: **Temas em Psicologia,** 2009. Vol. 15, no 1, 57 – 68.
- MEIRA; ANTUNES (org.). **Psicologia escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros **Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

_____. **Exercícios de indignação**: escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

TREVISAN, R. **A sexualidade humana**: uma visão histórico-social. Texto disponível em:
<http://www.ritatrevisan.com.br/pdf/artigos/a-sexualidade-humana.pdf>. Acesso em: 14 maio.2012.

CASA FAMILIAR RURAL – EXPECTATIVA PARA FORMAÇÃO DO EMPRESÁRIO RURAL NO MUNICÍPIO DE RESERVA/PR

José Antônio Martins BARBOSA¹¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo verificar por meio de pesquisa de campo com os alunos da Casa Familiar Rural, no município de Reserva/PR, a motivação quanto ao crescimento profissional desses alunos, sua capacitação técnica e sua formação como empresário do meio rural. A Pedagogia da Alternância como metodologia utilizada nas Casas Familiares Rurais tem sido apontada como excelente ferramenta utilizada para o ensino dos filhos dos produtores rurais, considerando que esse é um método alternado de trabalho no campo e de aprendizagem escolar. Nesse trabalho, são articulados o exercício da produção agrícola com a educação formal, contribuindo para a viabilização econômica da propriedade rural, para o aumento do nível de conhecimento da família e, principalmente, para o fortalecimento da identidade pessoal e comunitária dos jovens. Com isto, as possibilidades de abandono do trabalho rural para estudar são remotas, pois as condições para a formação intelectual e política do aluno acontecem conforme a sua realidade, de maneira a vincular o conhecimento teórico ao prático. Mediante abordagem junto aos atuais alunos da Casa Familiar Rural de Reserva, foi verificado que as escolas atendem às expectativas daqueles alunos que pretendem permanecer no campo e realizar-se profissionalmente como empresário rural.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Casa Familiar Rural, Formação intelectual e política do empresariado rural.

ABSTRACT: This article aims to verify through field research with the students of Casa Familiar Rural Reserve your motivation and your professional growth, their technical skills and his background as an entrepreneur in rural areas. The Pedagogy of Alternation as the methodology used in the Rural Family Houses has been identified as an excellent tool for teaching the children of farmers, since it is an alternate method of field work and school learning, which combines the work of production farm with formal education, contributing to the economic viability of rural property, increase the level of knowledge of the family, and especially strengthening the identity of the young person and community fiefdoms. With this, the possibility of abandonment of rural labor to study is remote, because the conditions for the intellectual and political place the student according to their reality in order to link theoretical knowledge to the practical. Upon approach to the current students at the Casa Familiar Rural Reserve was found that schools meet the expectations of those students who intend to stay in the field and carried out professionally and rural entrepreneurs.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Rural Family House. Intellectual and policy of rural entrepreneurship.

INTRODUÇÃO

O êxodo rural é considerado um dos mais graves problemas sociais de uma nação. Na década de 1960, o Brasil passou por um intenso processo de êxodo rural, quando trabalhadores rurais em busca de melhores remunerações, fuga das intempéries climáticas, substituição da mão de obra pelas máquinas agrícolas, evolução no estudo saíram do campo e vieram em busca de emprego nas grandes cidades.

¹¹ Acadêmico do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior - ESCAGE - Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais - Ponta Grossa - PR-Brasil.
E-mail: jbarbosa106@hotmail.com

Houve, nessa ocasião um caos social. As cidades, por um lado, ficaram superpopulosas, causando problemas de moradia, de atendimento à saúde, de falta de escolas, enfim esse caos abalou estruturas essenciais para o bom desenvolvimento de uma nação e a qualidade de vida da população, que apresenta sequelas até os dias de hoje. Por outro lado, os campos foram abandonados, a agricultura sofreu com a falta de mão de obra especializada, famílias ficaram desestruturadas (jovens foram para a cidade, ficando apenas os mais velhos no campo), a região empobreceu, pois, por causa da não produção das lavouras, os municípios não tinham mais arrecadação de impostos e, com isto, muitos municípios deixaram de existir economicamente.

No Brasil, as consequências do êxodo rural, iniciado há mais ou menos meio século, ainda tem sequelas sociais gravíssimas, como, por exemplo, as favelas que existem ainda hoje no Brasil. Algumas delas, até os dias de hoje, não possuem saneamento básico suficiente para atender à demanda; as escolas contam com alunos em excesso; os hospitais e o atendimento à saúde apresentam espaço físico e recursos humanos insuficientes para atender à demanda (MARQUES, 2002, p. 96-97).

Esses fatos justificam a iniciativa tanto do governo quanto da própria sociedade em buscar medidas alternativas para reverter esse quadro caótico, por meio do incentivo para que o trabalhador rural permaneça no campo e para que o setor rural faça parte da economia nas mesmas proporções que as indústrias e o comércio das cidades.

Entre essas iniciativas sobressai-se a Pedagogia de Alternância que, direcionada para a educação no campo, busca dar sustentação educacional para os jovens, filhos dos trabalhadores rurais, adquirirem conhecimento que possam contribuir para o desenvolvimento das atividades rurais e, com isso, dar sustentação econômica crescente às propriedades rurais, sem que os jovens sintam necessidade de imigrar para as cidades em busca de crescimento profissional ou econômico.

A Pedagogia da Alternância consagrou-se como uma forma de atender ao disposto no texto constitucional, ou seja, ser da responsabilidade do Estado e da sociedade dar acesso à educação a todos.

Neste artigo realiza-se um estudo de caso de uma casa familiar rural situada no município de Reserva, Estado do Paraná, que pratica a Pedagogia de Alternância, oferecendo aos alunos que a frequentam formação técnica, noções de empresariado rural e, principalmente, dando incentivo para que os trabalhadores rurais tornem sua atividade a fonte de sucesso profissional desejada.

Com breve exposição bibliográfica e documental sobre a educação rural e a Pedagogia da Alternância, foi descrito o funcionamento da escola em estudo, bem como a receptividade dos alunos que a frequentam frente a esta oportunidade que lhes é oferecida.

O norte da pesquisa, que deu ensejo à consecução dela, foi o levantamento da problemática: a escola rural que aplica a metodologia da Pedagogia da Alternância contribui para o jovem do meio rural 34

não trocar o campo pela cidade, sob a alegação de não ter expectativa de crescimento profissional, financeiro e reconhecimento como cidadão?

Os procedimentos metodológicos tiveram como objeto de estudo a abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa, na medida em que ambas deram subsídios para que fossem realizadas as análises dos dados coletados, quer seja pela abordagem direta com os alunos, quer seja pela pesquisa exploratória para a obtenção de informações. O objetivo principal com essa metodologia é verificar, por meio de pesquisa de campo, se os alunos que frequentam a Casa Familiar Rural de Reserva percebem a Pedagogia da Alternância como uma motivação para eles permanecerem no campo, buscando nas atividades agrícolas seu crescimento profissional, sua capacitação técnica e sua formação como empresário do meio rural.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO RURAL

O Brasil é um país cuja economia é baseada na agricultura, mas tem relativa deficiência na esfera da educação no campo. Pode-se dizer que as primeiras iniciativas de levar a educação nas áreas rurais surgiram nas construções de escolas dentro das propriedades de grandes latifundiários que povoavam as regiões brasileiras. Contudo, acompanhando a trajetória histórica do sistema educacional brasileiro, não se percebe que houve interesse em institucionalizar essas escolas. Nas aulas ministradas para filhos de trabalhadores rurais não havia um estudo diferenciado para manutenção deles no campo, tal iniciativa, geralmente, era do próprio fazendeiro e não dos órgãos governamentais.

Essa situação se torna evidente quando é percebido que o sistema educacional brasileiro foi constituído levando-se em conta referenciais urbanos e com objetivos voltados ao capitalismo, não havendo, a s s i m , m e i o s d e atender às especificidades do meio rural (PARANÁ, 2000).

Na realidade, a educação no campo ganha relevância institucional a partir de movimentos da reforma agrária. Entre as reivindicações dos movimentos sociais que foram promovidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST – e outras organizações voltadas para a área rural, constava-se a necessidade de uma educação formal regulamentada com exclusividade para o aluno que vivia no campo. Assim, em 1997, foi realizado em Brasília o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA promovido pelo MST em parceria com: Universidade de Brasília _ UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude - UNICEF, Organização das Nações para a Educação e Cultura - UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB (Paraná, 2000).

Nesse encontro foram discutidas as possibilidades de se promover efetivamente a educação pública para a população rural. Essa efetividade significava um ensino voltado para o contexto do

trabalhador rural. Em 1998, conforme consta no Caderno 1 do Programa Articulação Paranaense (Paraná, 2000, p. 10): iniciou-se “estudo, debate e defesa do que viria a se evidenciar como um fenômeno, quem sabe como uma bandeira de luta, por uma Educação Básica do Campo”. Esse foi o primeiro de vários outros encontros que se realizaram tanto em níveis estaduais como regionais ou nacionais para discussão da educação do campo.

O resultado desses encontros foi a ampliação dos objetivos relacionados à educação formal para o campo. Constatou-se que essa educação deveria estar atrelada aos processos produtivos e culturais que envolvem os sujeitos do campo e que, por isto, o projeto político pedagógico deve ser estritamente direcionado para a educação do campo.

Segundo Molina e Jesus (2004), a educação do campo deve considerar aqueles que vivem no campo como sujeitos de direitos que devem ter assegurado seu espaço de produção como um território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.

Na mesma linha de pensamento, Caldart (2004) conceitua a educação do campo como um processo de educação sob as condições de vida dos trabalhadores rurais, ou seja, uma educação política e pedagógica que envolve interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social. Uma educação que possui singularidades direcionadas “para sujeitos concretos inseridos em determinadas condições sociais de existência em um determinado tempo histórico” (CALDART, 2004, p. 8).

Esse direcionamento específico para determinado grupo social é promovido por uma educação que tem como maior defensor o educador Paulo Freire (1997), que defende a educação como um meio de os sujeitos suprirem suas necessidades para uma vida de qualidade.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1997) apresenta um método de ensino em que é ensinando que se aprende e é aprendendo que se ensina, exigindo competência profissional e respeito mútuo entre educadores e educandos.

A educação do campo tem particularidades diferenciadas da educação dos centros urbanos, porque o trabalhador rural precisa reforçar sua autoestima, posicionando-se como sujeito que vive uma dimensão essencial de cidadania. Enquadram-se aqui as três matrizes formadoras do homem e defendidas por Paulo Freire (1997):

- 1ª matriz formadora pedagógica – o trabalho: é no trabalho que nos produzimos, nos formamos de forma mais radical. O ser humano vai se produzindo como humano à medida que produz. A escola deve recuperar os estreitos vínculos entre a escola e os processos de valores, produção, como núcleo fundante ou estruturante.

- 2ª matriz formadora: a terra: o educador é como o jardineiro: a grande maioria das metáforas da educação estão ligadas à terra. A ideia é a de que o ser humano, em sua conformação como humano, se aproxima da conformação da natureza;
- 3ª matriz formadora – a cultura: o ser humano é cultural, aprendeu a cultura. Cultura não como distração, festa, mas como vínculos estreitos entre cultura e valores, história, ciência, identidade e conhecimento.

Foi com base nessas matrizes da educação no campo que a Pedagogia da Alternância instituiu-se, conforme segue descrição adiante.

2.2 - ORIGEM E FORMALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O sistema de ensino que promove a alternância entre escola e empresa está consagrando-se na área rural como Pedagogia da Alternância. Esse método de ensino surgiu da necessidade de os agricultores possuírem um tipo de formação que permitisse aos jovens uma aprendizagem teórico-prática que fosse útil para a exploração rural e, ao mesmo tempo, lhes concedesse uma formação geral e técnica.

No ano de 1935, em um povoado da França, a comunidade rural buscou solucionar o problema de “perder” seus filhos, que partiam para as áreas urbanas a procura de escolarização e, ao mesmo tempo, a procura de práticas do campo mais modernas, haja vista que as que havia em suas comunidades estavam desatualizadas em relação à evolução tecnológica, o que culminava em prejuízo considerável. Foram realizadas reuniões para resolver essa preocupação dos pais agricultores, o que culminou na criação da primeira Casa Familiar Rural, lá chamada de *Maison Familiale Rurale*, que se tornou o local onde os jovens filhos de agricultores “passavam duas semanas recebendo conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, aplicando os conhecimentos recebidos. Tal prática foi chamada de ‘Pedagogia de Alternância’” (PASSADOR, 2000, p. 3).

Alternavam-se os momentos de aprendizado entre a escola e a casa dos alunos, assim, deu-se origem à Pedagogia da Alternância que, para Silva (2006, p. 17), ainda não foi elaborado um conceito específico, mas que significa o atendimento à Resolução CNE/CEB 001, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, quando determina que, para a educação no campo, sejam desenvolvidas

propostas pedagógicas [que valorizem] a organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de integração e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao

Essas propostas significam uma pedagogia detentora de instrumentos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento da Educação do Campo em todos os aspectos exigidos na legislação pertinente ao ensino formal.

Nos registros do Parecer CNE/CEB n. 1/2006:

A Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (BRASIL, 2006, p.1).

Os movimentos em prol da educação no campo resultaram em ações das políticas públicas para que fosse realizado um método de ensino específico para os membros da área rural. Entre estas ações pode-se citar o Parecer n. 36, publicado em 04 de dezembro de 2001 e a Resolução n.1 de 03 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB que instituíram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, para definição de procedimentos concernentes à universalização do acesso da população rural na educação básica.

Em obediência a essas diretrizes, foram instituídas organizações que já desenvolviam experiências em Educação do Campo, sendo que a primeira edição foi publicada em 2003, com a participação de uma parceria formada pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo - GPT e do MEC.

No Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável realizado em 2002, foi considerado o campo como um espaço heterogêneo, onde se

destaca a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (BRASIL, 2002, p. 6)

Nesse Seminário, foi evidenciada a importância das atividades econômicas realizadas no campo e, por isto, a urgência em permitir o acesso à educação formal àqueles que labutam na área rural e têm dificuldades em frequentar aulas no perímetro urbano.

Nessas proposições foi instituído no artigo 28 da Lei 9.394/1995 - Lei de Diretrizes e Bases – LDB – a oferta da educação básica para a população rural, com um sistema diferenciado de ensino, direcionados essencialmente para as especificidades da área rural, com conteúdos apropriados aos interesses da zona rural (BRASIL, 1996).

Inclusive, é determinado um calendário especial que seja adequado às atividades da zona rural, conforme está preceituado no artigo 23 da LDB, “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios.”

Pelas normas da Resolução CNE/CEB 0012002, o artigo 2º da LDB é reforçado nos termos,

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Destaca-se no parágrafo único desse artigo que as especificidades de uma metodologia para o ensino no campo constituem-se uma forma do Estado propiciar qualidade de vida à população rural. Essa qualidade está imposta no artigo 3º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 38).

Observa-se a preocupação do legislador em garantir que a população do campo tenha as mesmas condições de exercer sua cidadania plena que a população urbana. Isto é assim interpretado porque, segundo Silva (2006), houve no passado uma tendência generalizada em considerar que o homem do campo era um simples trabalhador braçal que não precisava estudar, não precisava de formação técnica, bastava que soubesse plantar ou cuidar de animais para viver no campo. Os pais tinham uma visão de que os filhos deveriam estudar em centros urbanos, porque não queriam a vida de campo para eles. Na tentativa de reverter essa cultura, houve um avanço no meio político essencialmente voltado para a educação no campo. As poucas escolas que foram inauguradas no meio rural só sobreviveram por muito tempo com o que era “lixo” para as escolas urbanas.

Na nova visão política contemplada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo propõe-se “um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno” (BRASIL, 2002, p. 33)

A expectativa de promover a educação básica no campo ganhou espaço cada vez mais intenso, a ponto de passar a ser considerado o estudo para além da educação básica, pensando-se na formação escolar em todos os níveis, desde que não se separe a condição de vivência rural com a urbana em termos de promoção do bem-estar social e econômico em um país democrático de direito, como o Brasil.

Para agilizar essa perspectiva, passou-se a buscar no meio rural, parcerias do governo com empresas, com entidades públicas, enfim com aqueles que, de uma forma ou de outra, tivessem interesse em promover a educação formal em todos os níveis de ensino no campo. Seguiu-se nessa iniciativa a orientação do artigo 14 da LDB, que indica a garantia de uma gestão democrática nas escolas se existirem mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 1996).

Com isto, houve abertura para a sociedade mobilizar-se clamando por apoio para que a educação no campo fosse expandida para além da educação básica, promovendo cursos técnicos, cursos de níveis superiores que trouxessem maior apoio técnico e intelectual para os estudantes que trabalham na área rural. A base deste clamor foi o método da Pedagogia da Alternância que segundo Queiroz (2004) foi introduzida no Brasil em 1969, no Estado do Espírito Santo, como resultado do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo/MEPES. Mais tarde foi expandindo-se para os estados brasileiros do Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

Ainda segundo Queiroz (2004), desde a implantação dessa prática no Brasil, houve várias experiências com a Pedagogia da Alternância organizadas tanto nas escolas quanto em lugares que não oferecem educação escolar. Entre as escolas, pode-se citar como forma de organização da experiência da

Pedagogia da Alternância as Casas Familiares Rurais – CFR – que, no ano de 2004, contava “com 91 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico” (QUEIROZ, 2004, p. 34).

Essas escolas fazem parte do Programa Casa Familiar Rural e tem como base o modelo associativo, que possibilita parceria das famílias, dos monitores e das organizações do meio local e regional e pratica uma metodologia de ensino embasada na Pedagogia de Alternância que, segundo Begnami (2006), é um sistema de ensino que estabelece inter-relação entre quatro componentes que formam toda a base da formação do aluno rural: (a) uma formação integral e personalizada que dá sustentação ao jovem ruralista planejar sua vida; (b) desenvolvimento do meio, quando o aluno adapta-se ao seu meio social, ao processo econômico em que se insere, ao ambiente político que envolve a atividade rural e ao ambiente essencial para sua vivência e atividade profissional; (c) a alternância que é uma metodologia apropriada às necessidades do aluno que aprende na escola e pratica em casa o conhecimento suficiente para desenvolver o negócio rural; (d) e a associação local que significa estabelecer parcerias entre famílias; instituições profissionais; governos, empresas e outras.

2.3- CASA FAMILIAR RURAL - CFR

As origens da Casa Familiar Rural – CFR, segundo relato de Ribeiro (2008), reportam-se às experiências da Pedagogia da Alternância na Europa, iniciadas no período entre guerras e expandidas no período pós-Segunda Guerra Mundial.

Essas experiências foram organizadas em diferentes modelos, sendo que o modelo da CFR iniciou-se na França, no ano de 1935. Como já foi comentado, surgiu da preocupação dos agricultores em não afastar os filhos das atividades rurais no período de escolarização e também como uma forma de seus filhos estarem atualizados com a tecnologia para aplicar nas atividades rurais. A construção da primeira CFR foi iniciativa da Igreja Católica francesa que se uniu às famílias de agricultores para discutirem sobre a necessidade de os filhos de agricultores serem submetidos a uma educação diferenciada daquela oferecida pela escola tradicional. A partir de então, as entidades católicas articuladas aos poderes públicos buscaram implantar em zonas rurais um ensino adequado às necessidades do agricultor.

O projeto se expandiu e hoje [ano de 2000] a França conta com mais de quinhentas *Maisons Familiales*, atualmente voltadas para diversas áreas de conhecimento, da agricultura à mecânica avançada, que acolhem trinta e oito mil jovens e adultos. Outros vinte e dois países adotaram o projeto, com as mesmas características e propostas: a

Estevam (2003) relata que no Brasil, a Pedagogia da Alternância iniciou-se em um momento de crise econômica e social na década de 1960. Pela iniciativa de um padre Italiano, que deu apoio aos agricultores e mobilizou a comunidade na reivindicação de uma escola rural com o método da Pedagogia da Alternância. Assim, em 1968, foi implantada a primeira Escola Familiar Agrícola – EFA – no Espírito Santo.

Em 1980, surge um novo movimento organizado sob as determinações do Movimento Internacional *Maisons Familiales Rurales* - MFR's, coordenado por pedagógico francês. Assim, em 1981 foi inaugurada uma Casa Familiar Rural em Alagoas. Em 1984, outra CFR é inaugurada em Riacho das Almas - PE.

Em 1985 iniciaram-se as discussões sobre a implantação da CFR no Estado do Paraná, por meio de um Seminário Franco-Brasileiro, realizado na capital – Curitiba. Em 1989, foi inaugurada a primeira CFR no município de Barracão. Em 1990, nova CFR é inaugurada em Santo Antonio do Sudoeste, prosseguindo-se novas inaugurações em outros municípios do Estado do Paraná. Essa expansão de CFRs no Estado do Paraná culminou, no ano de 1991, na criação da Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR Sul¹² no município de Barracão, para coordenar os trabalhos de implantação, manutenção e acompanhamento dos projetos das CFRs e, ao mesmo tempo, difundir e garantir a proposta de formação através da Pedagogia da Alternância. A sede ARCAFAR Sul está em Barracão – PR.

No ano de 2001, foram iniciadas, no Estado do Paraná, as atividades do Centro Familiar de Formação por Alternância – CEFFAs - uma organização de nível nacional que coordena os trabalhos das ARCFARs. Essa parceria foi necessária pelo aumento expressivo da CFRs no sul do Brasil. Atualmente, existem na região sul do Brasil 67 CFRs, sendo 36 no Paraná, 25 em Santa Catarina e 6 no Rio Grande do Sul. No Brasil há um total de 248 CEFFAs.

Para Brandenburg e Ferreira (2004), a CFR consagrou-se como local que qualifica filhos de pequenos agricultores, geralmente aqueles agricultores familiares, ensinando-lhes a produzir em seu próprio ambiente e promover o uso eficiente dos recursos locais. Assim, a finalidade principal da CFR é apresentar

¹² ARCAFAR Sul é a sigla da Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil, que foi criada em 1991, com a finalidade de coordenar os trabalhos de implantação, manutenção e acompanhamento dos projetos das CFR's, difundindo e garantindo a proposta de formação através da Pedagogia da Alternância. A sede ARCAFAR Sul é no município de Barracão – PR.

para os pequenos agricultores alternativas que possam ajudá-los a desenvolver a agricultura familiar, incentivando-os a permanecerem desenvolvendo agricultura familiar.

Nas CFRs, a proposta da educação é baseada nos métodos de Paulo Freire, buscando-se uma educação voltada às necessidades locais, e com convicção de que é possível mudar, que ensinando se aprende e aprendendo se ensina. Queiroz (2004, p. 24) comenta que a Pedagogia de Alternância nas CFRs consagra “a aproximação de dois lugares com suas lógicas diferentes e que “rompe com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber – fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual)”.

De acordo com os registros do Parecer n. 001/2006 da CNE/CEB, a duração das atividades de formação nas CFRs varia entre três a quatro anos, alternando-se em períodos em que os alunos passam na família/comunidade, duas semanas, e outro período de uma semana na CFR. Atendendo às determinações da LDB em relação ao calendário escolar, quando é elaborado nas CFRs, priorizam-se os aspectos: sociocultural, participativo e geográfico. A carga horária anual ultrapassa 200 dias letivos e 800 horas exigidas pela LDB.

Considera-se nas CFRs como horas e aulas atividades, não só os períodos vivenciados na escola, como também aqueles na família/comunidade, pois se entende que neste período desenvolvem-se trabalhos práticos e pesquisas. O Plano Curricular é formulado com base nos conteúdos definidos em nível nacional para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio e ou Educação de Jovens e Adultos mais as matérias de ensino técnico, de acordo com as características de cada unidade educativa.

O método pedagógico para a execução do Plano de Estudo que inclui o período de semana na propriedade ou no meio profissional, oportuniza ao aluno aprender em sua realidade com a família, com os profissionais. Acredita-se que, assim, ele é induzido a refletir, planejar soluções, realizar experiência, ou seja, a promover um desenvolvimento local sustentável. Dentro das escolas, busca-se socializar o aluno para sua realidade em todos os aspectos, realizando-se pesquisas, trabalhos teóricos e programando ações práticas que se realizam enquanto eles permanecem em casa. Os instrumentos pedagógicos utilizados nas CFRs segundo o Parecer n. 01/2006 são:

- Plano de Formação;
- Plano de Estudo;
- Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade;
- Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA);

- Fichas Didáticas;
- Visitas de Estudo;
- Intervenções Externas – palestras, seminários, debates...
- Experiências / Projeto Profissional
- Visitas à Família do Aluno;
- Caderno de Acompanhamento da Alternância
- Avaliação - contínua e permanente (BRASIL, 2006, p. 5).

A orientação das atividades é dada por professores e monitores que são também chamados de formadores que acompanham, animam, dinamizam as atividades desenvolvidas nas CFRs, configurando-se como um catalisador da alternância, que tem como missão fazer a interação entre o aluno, a família, os líderes comunitários, os técnicos, as instituições e os professores para que o aprendizado aconteça. Esses profissionais têm por função organizar e dinamizar as atividades, convocando para auxiliá-los as entidades parceiras, como, por exemplo, a Associação de Pais. Segundo Passador (2000, p.7), esses monitores geralmente são ao mesmo técnicos (profissionais das ciências agrárias ou qualquer outra área de acordo com a necessidade da região), professores, educadores e animadores, exercendo um papel de muita relevância para o desenvolvimento de cada jovem, das famílias e de toda a comunidade. “Muitos destes monitores são engenheiros agrônomos ou médicos veterinários, alguns, inclusive, com pós-graduação, que se dedicam apaixonadamente ao Projeto.”

O Projeto Político Pedagógico das CFRs obedece à legislação específica da educação – a LDB – selecionando-se para a educação no campo em especial, os seguintes artigos:

- Artigo 22: a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
- Artigo 23: a educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (...)
- § 2º: o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.
- Artigo 24: a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

- Artigo 28: na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

- Artigo 34: a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1996).

Em relação à carga horária, as CFRs seguem as determinações do Parecer CNE/CEB n. 5/97:

“oitocentas horas distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, está se referindo a oitocentas horas de sessenta minutos, ou seja, um total anual de 48.000 minutos” (BRASIL, 2007, p. 5). Nesse parecer, está registrado que os períodos de estudo em casa ou em empresas fazem parte desta carga horária. O documento assim especifica:

Não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a Lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os duzentos dias letivos e às oitocentas horas anuais englobarão todo esse conjunto (BRASIL, 2007, p.5).

Assim funcionam as CFRs de um modo geral. Contudo, em cada região onde elas são implantadas há alguma especificação típica, como é o caso das CFRs do Estado do Paraná, foco do presente trabalho. Entre as CFRs paranaenses foi escolhida a CFR de Reserva, conforme descrito nos procedimentos metodológico a seguir.

3- METODOLOGIA

3.1 - PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Toda pesquisa para a realização de um trabalho científico deve seguir uma metodologia que torne possível atingir os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de eficácia e confiabilidade de informação. Portanto, na elaboração do estudo realizado neste artigo foram delineadas técnicas, métodos e definidos os sujeitos de forma a apresentar resultados que permitiram o entendimento científico do tema tratado.

Para tanto, foi necessário construir um objeto de pesquisa, ou seja, selecionar uma fração da realidade, a partir do referencial teórico escolhido. Este objeto foi a Casa Família Rural, do município de Reserva/ PR, que atende a população da área rural no que concerne a oferta de educação nos moldes da Pedagogia da Alternância.

Destaca-se que foi fundamental para a abordagem junto aos sujeitos pesquisados o conhecimento prévio sobre o sistema educacional ofertado para a população rural. Essa abordagem, ao mesmo tempo em que foi quantitativa, foi também qualitativa, pois não só permitiu traduzir em números as informações como também foi percebida uma relação dinâmica entre a realidade dos alunos com as pretensões das políticas educacionais. Assim, os resultados foram apresentados tanto em forma de percentuais quanto em significados dos fenômenos que foram observados no ambiente natural do objeto da pesquisa.

Em relação ao objetivo da pesquisa, ela foi exploratória descritiva. Exploratória porque a apropriação de conhecimento sobre o tema iniciou com a pesquisa bibliográfica, seguida de entrevistas com alunos que ainda estão frequentando a Casa da Família Rural de Reserva, configurando-se assim um estudo de caso. Descritiva porque foi utilizado um questionário para abordar os sujeitos da pesquisa e, com as informações obtidas, foi possível descrever o confronto da realidade com as perspectivas da educação no campo.

Ao procedimento técnico, além da pesquisa bibliográfica, foi acrescentada à pesquisa documental, buscando-se em material já publicado conhecer os elementos constitutivos do tema proposto e também conhecer leis e regulamentos que caracterizam a educação no campo como um compromisso da sociedade e do Estado com a regra constitucional de acesso a todos para a educação.

Foi realizado um estudo de caso, com o objetivo de verificar como é a prática escolar no município de Reserva/PR, onde existe o sistema de ensino para os filhos dos agricultores da região.

A abordagem aconteceu junto a 40 alunos, que estão matriculados e frequentaram a escola no ano letivo de 2011. Foi utilizado um questionário com 13 perguntas abertas e fechadas, visando propiciar a liberdade dos entrevistados em expressarem sua opinião.

Destaca-se que foi fundamental o tema ser vinculado a uma área de conhecimento com a qual o pesquisador já tinha alguma intimidade, pelo fato de ele trabalhar diretamente com a população rural, pois bastou intensificar esse conhecimento com leitura específica e vinculada à oferta de educação formal para a população rural.

Assim, nesse espaço, serão apresentadas todas as determinações técnicas e metodológicas aplicadas na pesquisa e no desenvolvimento do tema, que forneceram bases para a análise e apresentação dos resultados.

3.2- UNIVERSO PESQUISADO

A Casa Familiar Rural do município de Reserva, Estado do Paraná foi fundada em julho de 1997, no distrito denominado José Lacerda, distante 25 km da sede do município de Reserva.

No ano de 1999, houve a formação da primeira turma em escolarização formal. No período de 2000 a 2001 a casa manteve-se fechada. No ano de 2002, as atividades foram reiniciadas em outro local, no Centro de Treinamento Homem do Campo, localizado na Rodovia PR-239, Km 3.

A partir do ano de 2006, foi firmado convênio com a ARCAFAR-SUL e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR.

Nesse convênio, além da sustentação de coordenação e organização prometida pela ARCAFAR-SUL, a SEED tornou-se responsável em prover a CFR de Reserva com professores da rede de ensino público, consolidando o ensino regular com a disponibilidade do ensino fundamental e curso de qualificação em agricultura.

A partir de 2008, por conta do aumento de escolas municipais estendidas para a área rural, extinguiu-se gradativamente o ensino fundamental e, atualmente, trabalha-se na casa com ensino médio e com curso de qualificação em agricultura integrada.

Atualmente, estudam na casa 55 jovens em formação. Formaram-se até o momento 56 jovens. O método de ensino da CFR de Reserva inicia-se por meio de um diagnóstico realizado nas comunidades das regiões agrícolas no entorno do município de Reserva, quando se verificam os aspectos que envolvem as pessoas e as atividades produtivas ou não, pontuando-se problemas e soluções possíveis.

Feito esse diagnóstico, é realizada uma reunião com os monitores e as lideranças que trabalham com a agricultura familiar para fazerem um planejamento e definirem os temas que dão ensejo a aprendizagem (Plano de Formação). Esse planejamento é realizado de acordo com o calendário agrícola e serve de base para o Plano de Estudo que irá induzir os alunos a realizarem pesquisa de sua realidade junto à família e a comunidade.

A realização do trabalho pedagógico se faz por intermédio de Cadernos Pedagógicos (Caderno de Acompanhamento da Alternância), que são produzidos em consonância com a realidade diagnosticada. Grande parte desses cadernos é construída pelos alunos durante as atividades supervisionadas pelos monitores e professores. Assim, os conhecimentos técnicos, os conteúdos de formação geral, os aspectos sociais e humanos, tais como aprender a trabalhar em equipe, tudo isso se configura como uma forma interdisciplinar de promover o aprendizado.

Pratica-se a Pedagogia da Alternância, baseada na realidade dos alunos, vinculando conhecimento teórico e prático, o que significa "aprender a aprender" conforme apregoa Paulo Freire. Uma das características marcantes da CFR de Reserva é estabelecer um primeiro contato com o aluno de forma individualizada, construindo o Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (Vida), para situar professores e monitores na realidade de cada um deles. Durante o percurso das aulas, há alternância do período passado em casa com o período de desenvolvimento do estudo em sala de aula. O aluno passa uma semana na escola e duas semanas em casa. Desta forma, a carga horária dos três anos de curso, corresponde a 397 semanas (10 meses) longe de sua propriedade rural, mas mantendo os vínculos com a família, com a propriedade e com a comunidade.

Cada aluno repassa o que foi feito em casa, fornecendo material para o monitor ou o professor construir as fichas didáticas que são a base para programar o ensino a ser aplicado em sala de aula.

Há ainda um outro sistema de ensino - Visita de Estudo - quando todos – alunos, professores e monitores – fazem visita em uma propriedade que está no momento desenvolvendo uma atividade referente ao tema gerador, por exemplo, plantio direto da cultura de soja. Nessa propriedade, os alunos têm uma aula de campo, onde podem fazer perguntas, refletir, sugerir, interferir com seus conhecimentos, enfim, estabelecerem uma troca do que já sabem, com aquilo que ainda é novo para eles. Pode acontecer junto a essa visita, o comparecimento de técnicos das mais diversas áreas de interesse dos alunos para fazerem palestras ou explicar algum novo conhecimento ou como realizar a prática, isto é, o procedimento da intervenção externa. Após essas visitas, os alunos se autoavaliam e avaliam tudo aquilo que conseguiram aprender (experiência do aluno), em um trabalho de equipe, em que todos dão opinião e oferecem sugestões e fazem comentários tanto positivos, quanto negativos sobre aquilo que conheceram.

Outro momento que acontece na CFR são as visitas à família do aluno, quando todos os agentes da equipe para a qual o aluno trabalha vão conhecer a realidade de cada um, bem como estabelecer uma integração com a família, que deve estar sempre participando do que acontece na CFR.

Na avaliação, que é contínua e permanente verificam-se os pontos que devem ter um estudo mais aprofundado, dando parâmetros para novos conteúdos a serem planejados de forma a que estabeleçam

relação com as práticas e com o conhecimento que o aluno adquiriu na visita. Percebe-se assim, que não existe um método rígido, pronto e acabado na CFR.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem junto aos alunos da CFR de Reserva/PR teve como objetivo principal verificar qual a situação socioeconômica dos alunos, como está sendo a receptividade da escola na comunidade e como ela pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento ensejado pela população rural da região.

Nos tópicos a seguir foram apresentados os resultados obtidos com as respostas do questionário, que foi o instrumento utilizado para o levantamento dos dados.

4.1- PERFIS SÓCIOS ECONOMICO DOS ALUNOS

A realização da pesquisa ocorreu nas segundas e terceiras séries do Ensino Médio e Técnico Profissional da Escola Rural de Reserva, com alunos na faixa etária entre 15 a 25 anos. Do total de entrevistados 70% estão na segunda série e 30% na terceira série, conforme se observa no Gráfico 1, a seguir.

A maioria dos alunos da segunda série está na faixa etária entre 15 e 16 anos (90%), sendo que a minoria (10%) está com idade acima da média. Ressalva-se que a idade máxima encontrada foi de 17 anos e a mínima de 15 anos. As idades mais avançadas são observadas na terceira série. Nota-se que a maioria dos alunos está na faixa etária correta para o Ensino Médio, não se observando uma tendência generalizada de alunos repetentes ou que desistiram de estudar por determinado tempo. Em um processo sem repetência, o ensino fundamental encerra-se com o aluno na idade aproximada de 14 a 15 anos, entrando eles no ensino médio aos 15 a 16 anos aproximadamente.

Em relação ao sexo, observa-se no Gráfico 2 que grande parte dos alunos são do sexo masculino (62%), contudo o índice de sexo feminino não é desprezível (38%), considerando que existe uma tendência generalizada em considerar o trabalho agrícola especializado somente para homens.

Quando existia Colégio Agrícola em Ponta Grossa/PR, na década de 1970, o curso técnico agrícola só era ofertado para pessoas do sexo masculino. Para as alunas do sexo feminino era ofertado, no mesmo colégio, o curso de Economia Doméstica. Apesar de passadas quatro décadas, ainda se preserva o pensamento de que a agricultura é para homem, mas as jovens alunas que se candidatam a cursos técnicos agrícolas estão gradativamente desmistificando essa tendência.

Em relação à renda familiar, a maioria dos alunos da CFR de Reserva está na faixa de 1 a 2 salários mínimos (43% e 50% respectivamente), sendo que apenas 7% deles têm renda familiar entre 2 a 5 49

salários mínimos, conforme demonstra o Gráfico 3. Isto revela que os alunos vêm de famílias com renda familiar que não lhes permite estudar em centro urbano. As dificuldades financeiras não permitiriam sustentar um filho fora de casa, e geralmente em uma família há mais de um.

Aqui se percebe o preenchimento de um dos objetivos da CFR de Reserva, que é o da sustentação para que os filhos dos pequenos agricultores tenham acesso à escola e consigam adquirir conhecimento para ajudar a melhorar o nível de vida da família.

Observa-se no Gráfico 4 que a renda familiar descrita pelos alunos é na maioria originária da agricultura (46%) e da pecuária (23%), ambas essencialmente da área rural. O restante (31%) representa os trabalhos extras, como artesanato, prestação de serviços domésticos, mas são atividades paralelas à agricultura. Nesses percentuais, muitas famílias trabalham tanto na agricultura, quanto na pecuária, quanto, ainda, em outras atividades.

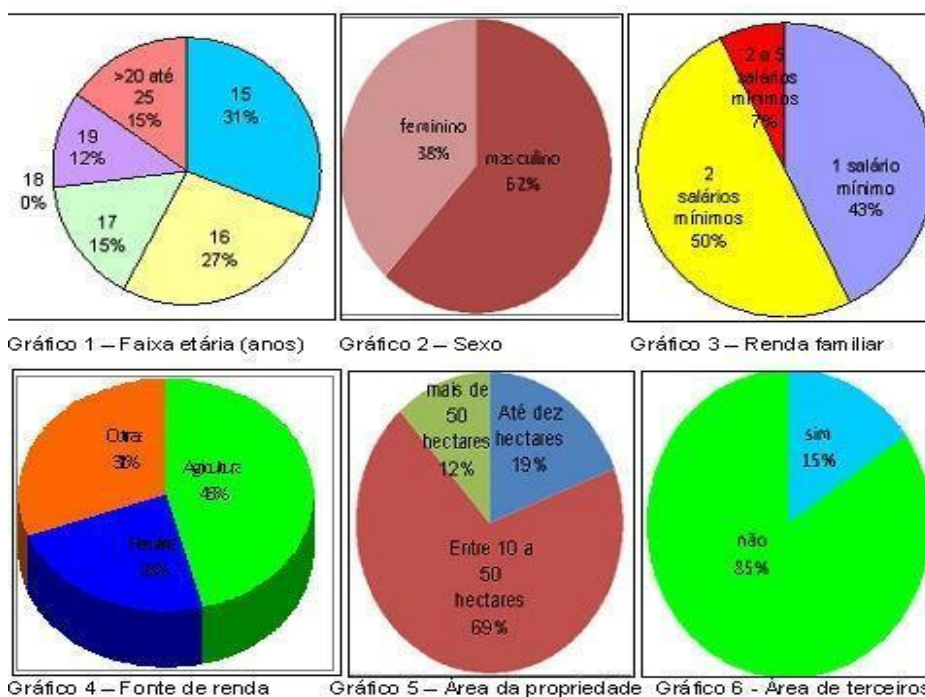
Dados revelados no Gráfico 5 expõem que a propriedade dos pais dos alunos, na maioria está entre 10 a 50 hectares (69%), e um índice expressivo de até 10 hectares (19%), sendo que a minoria possui acima de 50 hectares (12%).

Esses dados foram observados quando da decisão de fundar as CFRs em algumas regiões do Estado do Paraná, incluindo o município de Reserva. O comprometimento da educação do campo é com o desenvolvimento local; ou seja, o de possibilitar às famílias de agricultores progredirem no campo, em sua própria terra, ainda que sejam pequenos agricultores, as possibilidades de progredir com assistência técnica adequada e com uma visão administrativa correta, as chances de progresso aumentam.

Registros da Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná - AMSOP (2008) revelam que a região sudoeste do Estado do Paraná é formada por pequenas propriedades, sendo que 93% das propriedades rurais possuem menos de 50 hectares e ocupam 58% da área. Esses dados indicam que há intensa área exclusivamente formada pela agricultura familiar.

No município de Reserva essa característica de agricultura familiar é visível pelo resultado apresentado no Gráfico 6, quando é observado que 85% dos alunos declaram que não têm área arrendada, não trabalham para terceiros, e o restante, (15%), alega trabalhar esporadicamente, não sendo uma prática comum na região.

A seguir, o conjunto de gráficos, cujos aspectos foram analisados até agora, a saber: faixa etária, sexo, renda familiar, fonte de renda, área da propriedade e área de terceiros, encontra-se organizado abaixo:



Fonte: Questionários preenchidos pelos alunos sujeitos da pesquisa

Traçado o perfil socioeconômico dos alunos da CFR de Reserva, foi importante verificar que eles são jovens oriundos de tradicional família de agricultores, ou seja, se seus pais não são apenas exploradores, conforme mostra o Gráfico 7. A maioria das famílias já reside na região rural há mais de 15 anos (65%) e 31% delas estão na atividade agrícola entre 5 a 15 anos. Apenas 4% responderam que estão há menos de 5 anos na comunidade. Destaca-se que entre os que declararam estar há mais de 15 anos, constam aqueles que possuem a propriedade há muito mais tempo, vindo de herança de avós, bisavós dos seus pais. Denota-se que são famílias que estão na área rural como uma opção de vida, que estão dispostos a lutar para manterem-se no local, muitos já tentaram morar em região urbana e voltaram para suas terras para continuar a cultivar.

As atividades dos agricultores de Reserva consistem no plantio de grãos, hortaliças e pecuária. Em relação ao cultivo de grãos, conforme registro do Gráfico 8, a opção da maioria (46%) é pelo milho, seguido de perto pelo plantio de feijão (35%). O cultivo da soja é bastante restrito, ou seja, apenas 4% o fazem.

As outras culturas cultivadas abrangem 15% dos agricultores, sendo que prevalece o cultivo da aveia nessa modalidade. Destaca-se que alguns agricultores fazem o cultivo de mais de um tipo de grão e que existem aqueles que não fazem nenhum cultivo, trabalham somente na agropecuária.

Em relação à pecuária, no Gráfico 9, verifica-se que essa é uma atividade bastante variada, pois a maioria (53%) dividiu suas respostas entre peixes, ovelhas e outros animais. A predominância (27%) é pela criação de aves e suínos, seguida de bovinos de leite (12%) e bovinos de corte (8%).

O trabalho com hortaliças e frutíferas também é realizado pela comunidade rural de Reserva, conforme registro do Gráfico 10, observa-se que 96% das famílias destinam parte de suas terras para plantio de verduras e frutas, percebendo-se que tal cultivo tanto é para consumo próprio como para suprir a região com seus produtos. Isso denota a típica agricultura familiar, onde é recomendável que o agricultor busque sua manutenção na própria lavoura, evitando gastos desnecessários com compras de alimento.

O conjunto de gráficos abaixo ilustra os aspectos analisados até aqui, a saber: o tempo de atividade agrícola da família, o cultivo de grãos, a atividade pecuária e o cultivo de hortaliças e frutíferas.

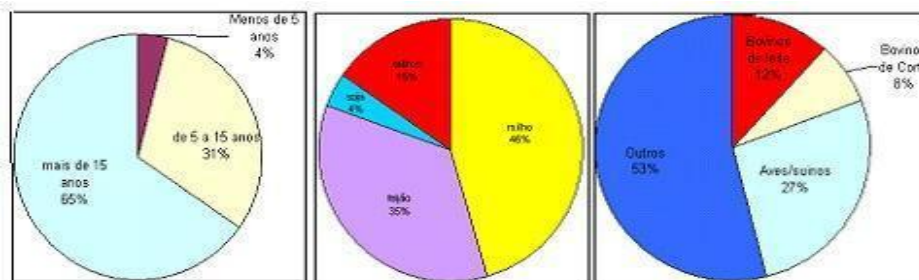


Gráfico 7 – Tempo de atividade Agrícola da família Gráfico 8 – Cultivo de grãos Gráfico 9 – Atividade pecuária

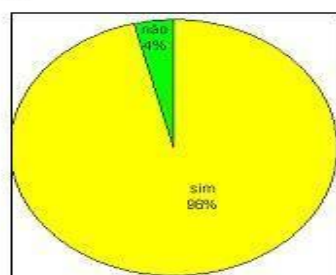


Gráfico 10 Cultivo hortaliças e frutíferas

Fonte: Questionários preenchidos pelos alunos sujeitos da pesquisa

De acordo as atividades exercidas pelas famílias dos alunos, estabelecem-se as condições de vida que eles levam. No objetivo da CFR de disponibilizar conhecimentos para que os alunos consigam proporcionar qualidade de vida para si e para suas famílias, foi importante observar, pelo Gráfico 11 abaixo que, apesar de a maioria (31%) das famílias possuírem apenas 3 pessoas na composição familiar, um índice expressivo (27%) aponta que existem mais de 6 pessoas compondo a família. Comparando com a questão sobre o tamanho da propriedade, quando a maioria relata possuir entre 10 a 50 hectares, pode-se deduzir que grande parte das propriedades possui pouca terra para muita gente, ou seja, que a família pode estar necessitando de expandir suas propriedades para abrigar adequadamente todos os seus membros e, ao mesmo tempo, de produzir com maior intensidade para cobrir as necessidades financeiras de todos os membros da família, conforme mostra o Gráfico 11 a seguir:

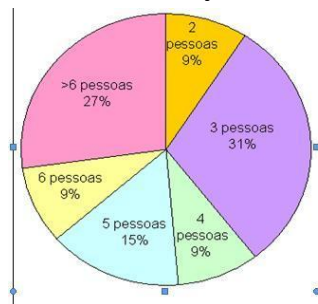


Gráfico 11- Número de pessoas na família

Fonte: Questionário preenchido pelos alunos sujeitos da pesquisa

Levantando a questão da qualidade de vida que as CFRs podem proporcionar às famílias ruralistas, busca-se verificar quanto os alunos concordam com esta contribuição, quando em confronto com seus anseios futuros.

Questionados sobre seu futuro, após o término dos estudos na CFR, 69% dos alunos pretendem permanecer na propriedade e 31% pretendem sair da área rural e buscar novas oportunidades na área urbana, conforme está registrado no Gráfico 12.

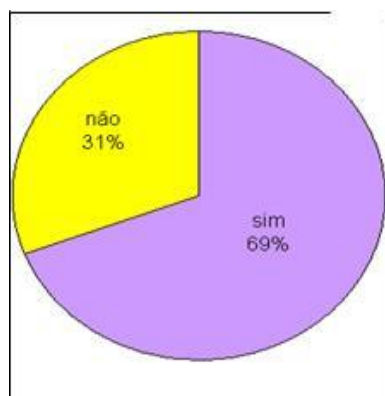


Gráfico 12 – Opção em continuar na propriedade rural

Fonte: Questionário preenchido pelos alunos sujeitos da pesquisa

Para aqueles que optaram ficar na propriedade, foi fornecido um rol de motivos transcritos na Tabela 1 que poderiam interferir para que houvesse melhoria de vida. Destaca-se que um mesmo aluno pode assinalar mais de uma opção, havendo aqueles que assinalaram todas.

Observa-se que a continuação do estudo que possibilita o nível superior de ensino é anseio da maioria dos alunos entrevistados, sendo considerado este um dos principais motivos que levam os jovens agricultores para a área urbana, abandonando a lavoura. Tal fato acaba prejudicando seus pais de desenvolverem suas propriedades

Com o mesmo índice de 17%, os alunos consideram que a não valorização do produto é causa de muitos dissabores em suas vidas profissionais e, por isto, muitos jovens optam em mudar para a área urbana, a fim de buscar outras profissões, aprofundando mais seu conhecimento em outras áreas que não a agrícola.

Um dos agravantes para os agricultores é a política de preços e juros que não tem um controle rígido ou não acompanha as quedas do preço dos produtos, ou das frustrações de safra, ou, até mesmo, faltam subsídios ou descontos para o pequeno agricultor adquirir aquilo que é necessário para progredir. Daí a justificativa de 12% assinalarem esse item.

Na mesma faixa de 12%, os alunos revelam sua incerteza na política de preço dos produtos, que sempre foi e continua sendo a maior preocupação dos agricultores. Para o grande agricultor, existem meios de garantir preços no mercado de agronegócios, como, por exemplo, o uso de derivativos. No entanto, é um processo complexo que demanda muito conhecimento, fator que os pequenos agricultores não possuem e, ao mesmo tempo, a falta de informação também prejudica. Nesse sentido, a escolaridade e o aprendizado que o aluno recebe na CFR podem contribuir expressivamente para que os filhos dos agricultores possam buscar meios para garantir o preço de seus produtos.

Com um percentual de 11%, os alunos consideram importante fazer parte de uma associação cooperativa atuante. De fato, inclusive a garantia de preço, se planejada em uma cooperativa, tem maiores chances de dar certo. Um aspecto importante nas diretrizes curriculares que norteia a metodologia da CFR, é que a associação, ou cooperativa, pode ser realizada pelo próprio aluno, em parceria com entidades interessadas, desde que a CFR conduza os ensinamentos realizados durante o curso em direção à liderança, à criatividade, aos conhecimentos técnicos e práticos suficientes para o aluno ter criatividade, ser crítico e, sobretudo, que saiba direcionar sua vida para o desenvolvimento e progresso profissional e econômico.

Uma parte dos alunos (9%) considera importante que todas as esferas do governo contribuam com maior qualidade de vida para os pequenos agricultores, dando-lhes apoio com políticas direcionadas à fixação do agricultor ao campo, sem necessidade de buscar melhoria de vida na área urbana.

Entre 7% e 8% dos alunos consideram que a melhoria de vida para sua família seria a aquisição de uma propriedade maior, ainda que esta aquisição fosse por meio de financiamento. Entre os objetivos da CFR está o aprendizado do aluno para trabalhar em equipe, em parceria, assim ele poderia adquirir capacidade de expandir sua produção, mediante maior uso de tecnologia, de aproveitamento de terra ociosa ainda que seja arrendada, enfim, de planejar formas de a cultura dar maior lucro, por meio da formação de associações que possibilitem maior poder de negociação. Todos esses aspectos, enfim, possibilitariam a prática de uma gestão administrativa adequada à sua produção.

A garantia de renda mínima é outro fator que 7% dos alunos afirmaram possibilitar maior qualidade de vida, considerando que muitos agricultores não têm um valor mensal para sua manutenção, somente no final da safra, ou na venda dos animais, que demandam certo tempo de cria para serem vendidos. Contudo, esse é outro item que pode ser resolvido com uma gestão administrativa adequada.

Tabela 1 – Índice da percepção dos alunos nos motivos que interferem na qualidade de vida no campo

Motivos que interferem na permanência dos alunos na área	%
Cursar a faculdade no mesmo sistema da casa familiar rural, por meio da Pedagogia da Alternância	17%
Valorização do agricultor	17%
Facilidade maior na aquisição de insumos e máquinas	12%
Garantia de compra de meus produtos	12%
Fazer parte de uma associação ou cooperativa atuante	11%
Maior apoio por parte dos governos municipais, estaduais e federais	9%
Financiamento para compra de mais área	8%
Garantia de uma renda mínima	7%
Adquirir uma propriedade maior	7%

Para aqueles alunos que responderam não ter intenção de continuar na área rural depois do término dos estudos na CFR, foram elencados na Tabela 2 os motivos que os levaram a realizar essa escolha. A maioria demonstra não ter esperança de melhorar de vida com a agricultura, pois 22% declararam que a produção não tem seu devido valor. Os produtos dão trabalho, custos e na hora da venda o pequeno agricultor sente-se lesado. É justamente neste ponto que a CFR pretende contribuir para que o agricultor saiba como negociar, que aprenda a diminuir custos e obter mais lucro, influenciar os jovens a não fugirem dos problemas, pois isso não resolverá as questões da área agrícola, mas sim que eles precisam aprender a se defender, conhecer o que vendem e como fazer para que gere lucro.

A desvalorização do profissional agricultor foi marcada por 14% dos alunos como motivo de não quererem continuar no campo. Os monitores, assistentes técnicos, professores, a comunidade rural, enfim todos os envolvidos com a agricultura e conhecedores das consequências que o êxodo rural pode trazer para a agricultura, durante as aulas na CFR tentam mostrar que é o próprio aluno que pode reverter essa situação, ficando na área rural e mostrando conhecimento daquilo que produz com eficiência e eficácia.

Aqueles que responderam que os motivos que os levam para a área urbana seriam a falta de vocação para ser agricultor (14%), não ter opções de lazer (9%), não ter internet (8%). Esses motivos demonstram a imaturidade do jovem aluno, na medida em que na idade em que estão, a maioria entre 15 e 17 anos, esses jovens enfrentam momentos da adolescência que os deixam inseguros e insatisfeitos com a vida que levam. Acredita-se que com idade mais avançada, com mais maturidade, esses alunos possam repensar seu posicionamento.

A reclamação de 9% dos entrevistados pela vida no campo é a falta de acesso a financiamento, vindo de encontro à questão anterior que pede maior participação e apoio das três esferas do governo para que a vida no campo se torne agradável, a ponto de reter os trabalhadores agrícolas na área rural.

Com 9% de reclamação, os alunos revelam que estão insatisfeitos com o fato de não terem representante na sociedade civil organizada. A CFR ao estabelecer parcerias com empresas, com entidades governamentais, com sindicatos, está trabalhando no sentido de estabelecer esta representação na sociedade civil organizada, precisando, contudo, de uma maior participação da comunidade rural, para que ela se faça ouvir ao demarcar seu espaço na sociedade civil.

Motivos que contribuem para a não permanência do aluno na área rural	%
A produção não tem o seu devido valor	22%
Propriedade pequena para o tamanho de minha família	14%
Não sou valorizado como agricultor	14%
Não tenho vocação para a agricultura	14%
Como produtor não tenho acesso a financiamento	9%
O agricultor não tem representante na sociedade civil organizada	9%
Não tenho opções de lazer	9%
Não tenho acesso à internet	8%

A realidade da área rural da região de Reserva, no Estado do Paraná, é de agricultores com pequenas áreas de terra para cultivar, por vezes insuficientes para manutenção adequada de sua família. Caracteriza-se em sua maioria com agricultura familiar, necessitando, portanto, do trabalho de todos os membros da família para realizar as atividades dentro de suas propriedades.

Configura-se então um aspecto negativo, que é a expectativa dos alunos de estudar na área urbana. A importância da CFR é permitir ao jovem agricultor não só permanecer junto a sua família, na própria comunidade, auxiliando-a com seu trabalho, como também estudar e adquirir conhecimento adequado para seu desenvolvimento profissional e financeiro.

Se na década de 1960 não houve nenhuma iniciativa para evitar o êxodo rural, que culminou em desastres não só na área rural como também na área urbana, diminuindo drasticamente a qualidade de vida de muitas famílias, hoje, as CFRs podem contribuir para evitar, de forma eficaz, que isso aconteça novamente.

Na entrevista com os alunos, foi solicitada a opinião de cada um deles a respeito de a CFR, por meio do uso do método da Pedagogia da Alternância, ter contribuído para a permanência deles no campo.

Todos os alunos concordaram que a CFR contribuiu, por diversos motivos, os quais foram sintetizados e estão aqui expostos:

- Estudo e trabalho ao mesmo tempo sem interferir na produção da propriedade;
- Aquisição de qualificação como agricultor, deixa de ser a pessoa que “lida na roça” para ser o profissional agricultor;
- Facilitar o acesso a linha de crédito que é uma reivindicação antiga dos pequenos agricultores que até o momento é difícil de obter;
- Grandes incentivos para que os pequenos agricultores não abandonem a área rural;
- Conhecimentos para o desenvolvimento da propriedade;
- Aprendizado essencial para melhor produzir e alavancar os negócios da propriedade;
- Fazer uso da tecnologia e técnicas que levam à melhor produção com menor custo;
- Conhecer melhor a potencialidade de produção da propriedade;
- Incentivar e ensinar a trabalhar com cooperativas e parcerias.

Na manifestação dos alunos só houve uma negativa, quando o aluno reclamou que a CFR não oferece conhecimento em todas as áreas, ficando restrita àquelas mais comuns, prejudicando quem pratica uma atividade diferenciada.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado para a consecução do presente artigo revela a importância das CFRs para valorização do agricultor e para que este prestigie seu trabalho no campo sem se sentir inferior aos demais profissionais. Dizem que o que move a economia de um país é a atividade agrícola, contudo, quando a mídia divulga as grandes produções de grãos, ou a exportação de carne de qualidade, esquece-se do maior responsável por isso – o agricultor. É a ela que se devem os tributos, por isto a importância das CFRs.

Com o método da Pedagogia da Alternância, as CFRs instaladas no Estado do Paraná, essencialmente a do município de Reserva, que foi o foco do presente estudo, tem demonstrado uma expressiva contribuição para que o jovem agricultor faça seus planos para viver o futuro em suas propriedades, não saindo para a área urbana em busca de emprego e deixando de contribuir para a produção de sua propriedade melhorar.

Verificando o perfil dos alunos e das famílias que eles pertencem, bem como as características de suas propriedades, foi possível perceber que os jovens alunos estão cientes de sua responsabilidade para que aconteça o progresso no campo. São jovens que não fazem descaso dos estudos, a maioria está

no período escolar correto para a idade. No aspecto econômico, a maioria pertence à baixa renda, por isso, estão conscientes da importância que eles têm para sua família, na manutenção de uma produção que traga lucros suficientes para manter os membros da família.

As características das propriedades revelam que as atividades rurais requerem mão de obra especializada para que tragam retorno financeiro. Por exemplo, foi observado que a pecuária lida com percentual elevado de produção no gado de corte e de leite. Esses serviços requerem do produtor muito empenho, pois é uma produção que lhe traz renda mensal, diferente do cultivo da lavoura, em que o agricultor só tem retorno financeiro depois do período da safra, o que significa um grande espaço entre plantar e colher para receber o lucro.

Conforme dados obtidos na pesquisa, na CFR, verificou-se que todos os aspectos são trabalhados de forma a induzir o aluno a compreender que ele precisa de conhecimento técnico, de saber utilizar as informações advindas da tecnologia para aumentar a produção, bem como saber administrar custos e lucros.

Nas entrevistas, o autor do projeto observou que as propriedades rurais da região de Reserva são bastante diversificadas em suas produções, podendo esse fato contribuir para que o agricultor saia da incerteza e passe a trabalhar sem receio do futuro, de acontecer algo com a safra, que não lhe permite lucro.

Nos estudos sobre as CRFs foi percebido que a Pedagogia de Alternância visa a que o jovem agricultor aprenda junto com sua escolarização formal a prevenir-se contra as intempéries do tempo, da oscilação do mercado, enfim, que saiba ser um administrador, um empreendedor e, sobretudo, um excelente agricultor.

Notou-se, no presente estudo, que a relevância do aprendizado nas CFRs para o jovem agricultor consiste no método pedagógico em que o primeiro passo é conceber um Plano de Estudo, depois, submetê-lo à apreciação e a sugestões, em seguida, verificar os problemas apresentados para, só depois, elaborar os temas curriculares. Portanto, ao aluno cabe utilizar seu conhecimento e fazer as reivindicações necessárias, conscientizado de que a Pedagogia da Alternância, utilizada na CFR, busca atender às necessidades das propriedades rurais e ofertar aos filhos dos agricultores conhecimento e novas práticas, equipamentos e técnicas agrícolas para que as famílias melhorem sua renda e, ao mesmo tempo, tenham maior qualidade de vida para permanecerem no campo com satisfação.

Referências

AMSOP - Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná. Disponível em: <<http://www.amsop.com.br>>. Acesso em: mar. 2008.

- ARCAFAR SUL. Anais. **I Congresso Internacional da Pedagogia da Alternância**. Pato Branco, 2003.
- BRANDENBURG, A.; FERREIRA, A. D. D. Agricultura e políticas socioambientais rurais. In:
RUSCHEINSKY, A. (org.) **Sustentabilidade** – uma paixão em movimento. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.
62-78.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional** – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 12 ago. 2011.
- _____. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- _____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. **Parecer CNE/CEB** n. 01 de 01 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Relatório. Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.
- _____. **Parecer CNE nº 5/97** - CEB - Aprovado em 7.5.97. Relatório. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0291-0305_c.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.
- CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Anais. **Seminário de Educação do Campo: a construção da Identidade da Educação do Campo**. Pinhão, Paraná, mai. 2004.
- ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural** - a formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis, Insular, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MARQUES, M. I. M. **O conceito de espaço rural em questão**. Revista Terra Livre. São Paulo, n. 18 jul/dez de 2002, p. 95 -112.
- MOLINA, M. C., JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). **Por uma educação do campo** - contribuições para a construção de um projeto de educação do campo, 2004. Disponível em: <www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/.../304>. Acesso em: 20 out. 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. **Articulação paranaense: por uma educação do campo**. Cadernos 1, 2 e 3. Porto Barreiro, 2000.

PASSADOR, C. S. Projeto Escola do Campo: Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná. In: FARAHA, M. F.S.; BARBOZA, H. B. (ORGS.) **Novas experiências de gestão pública e cidadania**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. Disponível em: <www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1625/1/tese.pdf>. Acesso em 10 ago. 2011.

QUEIROZ, J. B. P. de. Construção das escolas famílias agrícolas do Brasil. Ensino médio e educação profissional. 210f; 2004. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) Universidade de Brasília. Brasília.

RIBEIRO, M. **Contradições na relação trabalho-educação do campo**: a Pedagogia da Alternância. Trabalho & Educação. Brasília - DF, v,17, n. 2, maio/jun/ago. 2008.

SILVA, L. H. da. Modalidade, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores. **Revista Formação por Alternância**. Brasília: Unefab, Ano 1, jul. 2006.

A NARRATIVA FANTÁSTICA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Élida Ferreira GUERRA

Resumo: A linguagem é o elemento fundamental da interação entre o ser humano e o meio no qual ele se insere. Cabe, assim, à escola, guiar o educando em busca do dialogismo e da construção do sentido, a fim de levá-lo a refletir e a conduzir suas ideias por meio da palavra. A partir dessa concepção, é objeto deste estudo analisar como as narrativas fantásticas são abordadas no contexto escolar, frente às mudanças de paradigmas sociais. Nota-se que a literatura fantástica tem perdido domínio, uma vez que os alunos mostram-se descrentes de pensar sobre o não acontecido e, a partir deste, investigar o seu próprio cotidiano e criar oportunidades de explicar determinados fatos através da verossimilhança. As características arroladas para a narração fantástica nos permitem repensar nossa realidade e, por meio da criatividade, transformar nossas experiências. Sendo assim, buscaremos elucidar a maneira como os alunos veem o estudo da narrativa fantástica no ensino fundamental. A partir desse diagnóstico, nossa proposta é desenvolver elementos que possam auxiliar o professor na aprendizagem escolar e, assim, realizar o trabalho com a linguagem de forma interativa e reflexiva, quebrando o paradigma criado no contexto escolar e transformando esse ensino mecanicista da narrativa fantástica em uma oportunidade de investigação sobre a realidade e a fantasia.

Palavras-chave: Narrativa fantástica, ensino, linguagem.

Abstract: The language is the fundamental element from the interaction between the human being and the environment in which he is inserted. This falls to the school to guide the scholar in search of the linguistic dialogism, in order to make him reflect and conduct his ideas through the word. In this manner the aim of this study is to analyze how the imaginary narratives are approached in the scholastic context facing the social paradigms change. It is noticed that the imaginary literature has lost its domain, once students show incredulous to think about the non-happened and from this on investigate their own quotidian and create opportunities to explain determined facts through the verisimilitude. The characteristics inscribed to the imaginary narrative allow us to rethink our reality and through creativity transform our experiences. In this case we will inquire to elucidate the manner students see the imaginary literature study in the elementary education from this diagnosis on develop elements that can help the teacher in the scholastic learning and thus carry out the work with the language in an interactive and reflexive way, breaking this.

Keywords: imaginary narratives, language, teaching

“A imaginação não é um estado. É toda a existência humana.
(William Blake)

A linguagem é o elemento fundamental de interação entre o ser humano e o meio no qual ele se insere. É através dela que o homem conhece e passa a aprender com o outro pela troca de experiências. Funda-se aqui o dialogismo linguístico proposto por Bakhtin (1999; 2000).

Seguindo a trilha bakhtiniana, a literatura, que se autenticaria na própria voz do autor, enuncia-se através das diversas vozes que passam a compor a arte e, assim, o artista, ao compor sua obra, destaca a alteridade da linguagem literária.

A partir dessa concepção de linguagem, buscaremos elucidar como a narrativa fantástica tem sido conduzida no ambiente escolar e como a fantasia, criada pela nossa mente, faz parte da formação educacional.

A pesquisa que relatarei faz parte de um estudo investigativo sobre o desenvolvimento da literatura fantástica frente às mudanças de paradigmas sociais, uma vez que os fatos reais são a única forma de compreender o cotidiano. Esse trabalho foi desenvolvido com alunos do ensino fundamental da E. E. de Monte Alegre de Minas – 6º aos 9º anos. Neste texto, destaco notadamente a postura dos alunos do 6º ano ao discutirem a temática da fantasia no ambiente escolar.

Ao longo do trabalho de pesquisa, verifiquei que o insólito tem perdido domínio e, conseqüentemente, a literatura fantástica tem sofrido resistência por parte dos alunos, principalmente ao se trabalhar com a literatura fantástica clássica.

Ao difundir a temática tratada neste trabalho, procuramos definir a importância da literatura para a infância e para a juventude por acreditar que é através da leitura que o indivíduo desenvolve a criatividade, a reflexão e, assim, torna-se um ser participativo e interativo da realidade que vivencia. E a fantasia é o primeiro passo para a criança e para o adolescente acreditarem em suas próprias utopias e em sua imaginação, a fim de buscar uma realidade que poderá, a princípio, ser inalcançável, ser apenas real nos livros, mas o sonho pode ser tamanho que se tornará concreto, visível, disposto “a seus pés”.

Dessa forma, vemos o quanto o conceito de fantástico é permeado pela ambigüidade, uma vez que tal conceito atribui um duplo sentido à sua imaginação, podendo esta ser concreta ou imaginária. Seguiremos uma visão que afasta o pseudo-imaginário, fundamentado numa tentativa de alienação, por tentar desviar o leitor dos verdadeiros problemas do mundo.

O imaginário apresentado nas obras literárias num procedimento monológico prima por uma literatura moralista, que ensina seus leitores o verdadeiro caminho para a felicidade. Essa maneira de encarar a literatura fantástica desencadeia um enorme paradoxo ao constituir um discurso único. Além disso, poderíamos perguntar: a literatura fantástica retrata o não acontecido?

“Supõe-se habitualmente que o fantástico reprime na criança a construção do real, como se o real devesse inevitavelmente ser elaborado contra o imaginário, ou o imaginário contra o real” (HELD, 1980, p.47).

Assim, esse leitor aliena-se dentro dos vários contextos apresentados; sente-se incapaz de construir ambientes fantásticos com nítida exatidão do fazer literário e, ao mesmo tempo, vê-se estereotipado da realidade que vivencia, a qual é desconstruída da imaginação, da utopia. Ressalta Held quanto à alienação:

Para nós, razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância. O que supõe quase sempre possível, mediação do adulto, diálogo (HELD, 1980, p.48).

O fantástico para Todorov “implica não apenas a existência de um acontecimento estranho, que provoca hesitação no leitor e no herói; mas também numa maneira de ler, que se pode por ora definir negativamente: não se deve nem poética, nem alegoria” (TODOROV, 2008, p.38).

Esse autor acrescenta que três condições importantes para a existência do fantástico na literatura sejam preenchidas:

Primeiro, preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. A seguir, esta hesitação pode ser igualmente representada por uma personagem; desta forma o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação encontra-se representada, torna-se um dos temas da obra; no caso de uma obra ingênua, o leitor real se identifica com a personagem. Enfim, é importante que o leitor adote uma certa atitude para com o texto: ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação poética (TODOROV, 2008, p. 39).

Essas reflexões sobre a narrativa fantástica muito contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que essa experiência literária é, poder-se-ia dizer unanimemente, a primeira a qual os sujeitos leitores são expostos a refletir e a pensar sobre a arte literária.

Calvino, por sua vez, também destaca a importância da leitura para a formação do leitor:

as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente (CALVINO, 1993, p. 8)

Como se trata de trabalho que busca a reflexão da aprendizagem da literatura fantástica, abordaremos a seguir, o contexto escolar e a maneira como os alunos analisam a narrativa fantástica.

Não é novidade que algumas narrativas conquistem grande público e até admiradores. Tal fato é exemplificado na contemporaneidade pelas narrativas do bruxo Harry Potter que emociona e comove seus telespectadores e seus leitores. Essa narrativa, como se mostra, utiliza de muitos elementos fantásticos pertencentes aos contos de fadas. Portanto, pergunta-se: por que os alunos gostam e se identificam com a literatura fantástica contemporânea e mostram um enorme repúdio e desinteresse ao ler uma narrativa fantástica clássica?

O fantástico pode ser definido como “o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável”, aquilo “que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação,

pela fantasia de um espírito” (HELD, 1980, p. 25). O fantástico não está separado ou afastado da realidade concreta, pois ele faz parte dessa realidade, sendo, portanto, expressão e produto da imaginação do homem. Ainda segundo essa autora, a fonte do fantástico pode ser encontrada nas experiências cotidianas, com personagens conhecidas e em acontecimentos vividos.

Ao analisar tais referências conceituais, observa-se o quanto a literatura fantástica pode ser compreendida de forma mais ampla, adentrando caminhos mais profundos e, assim, trazer o leitor para ser cúmplice das suas manifestações artísticas.

Com esse propósito de retratar a literatura fantástica, enquanto uma manifestação que vai além do imaginário e do não-acontecido, fizemos um diagnóstico com os alunos do ensino fundamental de escola pública, especificamente alunos do 6º aos 9º anos, a fim de identificar as causas que os levam a descaracterizar a narrativa fantástica e, paradoxalmente, exaltar tantas obras que resgatam de modo claro e objetivo tais narrativas.

Notamos, a partir desse diagnóstico, que as preferências dos pré-adolescentes giravam em torno dos livros que eram referendados como os mais lidos pela sociedade, dentre eles as narrativas fantásticas contemporâneas. E o que mais se destacou foi o fato de esses alunos relacionarem as escolhas de leitura às suas vidas, a fim de buscar uma proximidade entre a obra e o cotidiano.

Ao fazermos referência a muitas histórias clássicas da literatura fantástica, percebemos uma enorme desilusão dos alunos. Estes manifestaram que a maioria dessas histórias já são conhecidas pelo senso comum e não há motivos para fazer a leitura completa. Além disso, ressaltaram que no decorrer da vida estudantil, os trechos de várias narrativas lhes foram apresentados para afirmar questões moralistas a respeito da relação dos seres humanos, como ingenuidade, maus tratos, responsabilidade, entre tantas outras.

Percebe-se, portanto, que ao mencionar o conhecimento superficial das histórias, a aprendizagem e o gosto pela leitura são desmotivados por fatos muitos simples, uma vez que as questões moralistas, muitas vezes destacadas, são facilmente percebidas assim que o indivíduo consegue atingir uma maior maturidade enquanto leitor. A construção da narrativa fantástica e a forma como a linguagem é trabalhada não fazem sentido para a maioria dos educadores, enquanto mediadores do conhecimento e indivíduos responsáveis por desenvolver uma postura mais reflexiva da própria educação. Nota-se, dessa forma, que o conceito de fantástico é extremamente lacunoso e superficial, impedindo um trabalho mais eficiente com os alunos.

Frente a esse empecilho, o próprio educador precisa rever sua conceituação ao trabalhar atividades com o fantástico, uma vez que ele é o responsável pelo desenvolvimento intelectual do indivíduo que inicia a leitura e precisa compreender o mundo imaginário que estará a sua disposição. Assim, a base teórica do educador não pode destacar lacunas que o aluno não consiga compreender; é preciso que haja um trabalho

significante, em que o mundo imaginário adentre a realidade do ser humano e o faça compreendê-lo de modo mais maduro e objetivo.

Sabemos que no decorrer da história literária, as narrativas fantásticas foram inseridas através da oralidade e eram muito difundidas no meio social; contar “causos” fazia parte da vida de muitas pessoas, principalmente, pelo fato de o homem, desde o início de sua existência, “ter sentido a presença (ou a força) de poderes muito maiores do que sua própria vontade e poder pessoal ou de mistérios que o atingissem, sem que sua mente conseguisse explicar, conhecer ou compreender, como afirma Coelho (1987, p.10). Dessa forma, o fazer literário, tanto para o professor quanto para o aluno tornava mais concreto e real, pois as histórias faziam parte da vida de um povo, sejam as suas crenças, as superstições ou as histórias para amedrontar e divertir.

A partir das crenças e superstições dos povos de várias regiões do mundo, muitos mistérios, heróis, heroínas, fantasmas, bruxas, princesas, príncipes foram criados e imaginados na existência do homem comum. Mas foi apenas para dizer que esses são seres que não existem e que nós, seres reais, devemos apenas sonhar com essas criações literárias, pois elas nunca farão parte da existência terrena?

Com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma problemática existencial. Ou melhor, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher (COELHO, 1987, p. 13).

A esse respeito, acrescenta Held:

A narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: compartilhar da vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e – resumindo tudo isso – transformar à sua vontade o universo: o conto fantástico como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência (HELD, 1980, p. 25).

Assim, a presença das princesas e dos príncipes, mesmo que ilusórias, devem fazer parte da vida de qualquer indivíduo, pois é a partir da utopia, dos sonhos, que despertamos a nossa imaginação e assim, criamos os fatos concretos da existência humana.

Essa “metamorfose” conceitual, ressaltada por Held, pode ser trabalhada de forma prática com os alunos, com o objetivo de levá-los a perceber que as narrativas fantásticas são o início de diversas explicações humanas para fatos cotidianos e que a análise dessas obras não tramita apenas pelo universo do real x imaginação. A mensagem que os contos de fadas transmitem de forma variada - que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável e é parte intrínseca da existência humana – mas que, se a pessoa não

se intimida e se defronta resolutamente com as provações inesperadas, e muitas vezes injustas, ela poderá dominar todas as adversidades e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2008).

Essas conclusões possibilitaram um maior envolvimento dos alunos com os textos literários propostos, mesmo em relação aos textos que eles já diziam ter conhecimento. Tal fato passou a desafiá-los com emoção e, assim, foram criadas situações inusitadas para explicar muitos fenômenos irrealistas para a humanidade, mas que reuniria um real psíquico. Como os próprios alunos diziam: “o fantástico passa a ter vida e nós, seres humanos, explicamos a nossa própria existência através da nossa imaginação”. Assim, foi possível que os alunos percebessem que o conceito de fantástico é muito amplo e profundo, e somente é capaz de compreendê-lo quem mergulhar profundamente na imaginação.

Para exemplificar algumas de nossas produções, trabalhamos um texto muito simples da literatura fantástica que desenvolve vários conceitos já postos nesse estudo. Citaremos trechos do conto João e Maria, discutidos com os alunos do 6º ano.

Às margens de uma extensa mata existia, há muito tempo, uma cabana pobre, feita de troncos de árvore, na qual morava um lenhador com sua segunda esposa e seus dois filhinhos, nascidos do primeiro casamento. O garoto chamava-se João e, a menina, Maria. A vida sempre fora difícil na casa do lenhador, mas naquela época as coisas haviam piorado ainda mais: não havia comida para todos.

— Minha mulher, o que será de nós? Acabaremos todos por morrer de necessidade. E as crianças serão as primeiras...

— Há uma solução... — disse a madrasta, que era muito malvada. — Amanhã daremos a João e Maria um pedaço de pão, depois os levaremos à mata e lá os abandonaremos...

...João ouviu a madrasta novamente convencendo o pai a abandoná-los, mas desta vez não conseguiu sair do quarto para apanhar as pedrinhas, pois sua madrasta havia trancado a porta. Maria desesperada só chorava. João pediu-lhe para ficar calma e ter fé em Deus. Antes de saírem para o passeio, receberam para comer um pedaço de pão velho. João, em vez de comer o pão, guardou-o. As crianças andaram muito até que chegaram a uma casinha toda feita com chocolate, biscoitos e doces. Famintos, correram e começaram a comer. De repente, apareceu uma velhinha, dizendo: - Entrem, entrem, entrem, que lá dentro tem muito mais para vocês. Mas a velhinha era uma bruxa que os deixou comer bastante até caírem no sono em confortáveis caminhas.

Quando as crianças acordaram, achavam que estavam no céu, parecia tudo perfeito...

... Depois de muito andarem atravessaram um grande lago com a ajuda de um cisne.

Andaram mais um pouco e começaram a reconhecer o caminho. Viram de longe a pequena cabana do pai. Ao chegarem na cabana encontraram o pai triste e arrependido. A madrasta havia morrido de fome e o pai estava desesperado com o que fez com os filhos.

Quando os viu, o pai ficou muito feliz e foi correndo abraçá-los. Joãozinho e Maria mostraram-lhe toda a fortuna que traziam nos seus bolsos, agora não haveria mais preocupação com dinheiro e comida e assim foram felizes para sempre.¹³

A partir das discussões realizadas com os alunos, notamos que as palavras passaram a ter um significado diferente, uma vez que eles ficaram mais preocupados em compreender a razão de certas escolhas,

¹³ Grifos nosso. Trechos da obra João e Maria, de [Jacob Grimm](#) | [Wilhelm Grimm](#) .

repetições, criações apresentadas no decorrer do texto. Discutiram muito o fato de o autor criar uma casinha de chocolate no meio da floresta sem nenhuma referência textual, pois “pegou” as personagens de súbito, num momento de enorme angústia; no entanto, é uma felicidade ilusória que dura alguns instantes, por serem surpreendidos por uma senhora que camufla a benevolência.

Além dessa abordagem mais dinâmica da linguagem e da literatura, alguns alunos conseguiram perceber, através de algumas leituras das narrativas fantásticas, que certos fatos irreais, insólitos para uma determinada época, poder-se-ão tornar reais e fazer parte da história da humanidade. Destaca-se aqui, o autor Júlio Verne que referendou esse parâmetro para a nossa literatura fantástica, por traçar horizontes jamais imagináveis do ponto de vista da realidade, na obra *Vinte mil Léguas Submarinas*.

Concordamos com Held (1980) ao afirmar que o valor do fantástico é mal percebido, muitas vezes negado, porque é um valor indireto, que age subterraneamente, a longo prazo, no quadro de educação global da personalidade integral.

O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa recriação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem (HELD, 1980, p.234).

Frente a estas questões, reafirmamos a importância da concepção da linguagem enquanto interação, diálogo com as diversas vozes presentes na enunciação e vemos que, no momento em que esta é difundida a partir desses pressupostos, a aprendizagem torna-se possível e muitos conceitos incompreensíveis passam a fazer parte da vivência dos indivíduos. Em consequência, os alunos participam do processo de aprendizagem como cidadãos reflexivos, os quais analisam as várias maneiras de compreender o mundo.

Entretanto, para que realmente isso aconteça, a escola não pode andar na contramão desse processo. “Ao se preocupar apenas com o lado profano da leitura, elimina-se a sua relação com o mágico, e, assim, faz-se da leitura apenas técnica que alimenta a construção de palavras e frases absolutamente assépticas, sem cor, sem sonoridade ou sabor” (NASCIMENTO, 2010).

Finalmente, cabe aqui registrar que este estudo faz parte de uma investigação do ensino da literatura fantástica na escola pública, por acreditar que essa narrativa é o primeiro momento de contato do leitor incipiente com a linguagem escrita. É, portanto, um referencial para a formação do leitor que deverá encarar o mundo sobre diversos prismas.

Referências

- BAKHTTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.
- NASCIMENTO, Mariângela Barros Vianna. **A formação dos educadores e sua competência para trabalhar os diversos sentimentos da criança e do pré-adolescente, através da Literatura Fantástica**, disponível em <www.revistarecreate.net>. Acesso em 26 out 2013.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Castello. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

O NÍVEL DE ESTRESSE DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS EM CANINDÉ - CEARÁ.

Stania Nagila Vasconcelos CARNEIRO

RESUMO: Este estudo teve o objetivo de pesquisar os principais fatos de estresse do professor do ensino fundamental em escolas na cidade de Canindé no Ceará. A amostra da presente pesquisa foi constituída por 20 professores, entre 25 e 51 anos de idade, sendo 05 homens e 15 mulheres; 12 eram casados, 06 solteiros e 02 separados. A grande maioria dos professores estudados (85%) tinha pós-graduação, enquanto apenas 15% possui superior completo. O Resultado apontou que o fator de estresse mais citado pelos professores estudados foi o comportamento dos alunos (35%), seguindo da falta de interesse dos mesmos, assim como falta de acompanhamento dos pais (25%). O excesso de tarefas foi apontado por apenas 10% dos professores e apenas uma docente (5%) citou falhas na direção.

Palavras-chave: Estresse, professor, Educação, Trabalho.

ABSTRACT: This study aimed to investigate the main facts of stress in the elementary school teacher in the Canindé in Ceará - Brazil. The sample of this study consisted of 20 teachers, between 25 and 51 years old, 05 men and 15 women, where 12 were married, 06 singles and 02 divorced. The vast majority of teachers studied (85%) were graduated, while 15% had feathery degree. The results showed that the most factor of stress in the teachers of research were misbehavior of the students (35%), following the lack of interest, as well as lack of parental monitoring (25%). Excess tasks was appointed by only 10% of teachers and only a teacher (5%) cited flaws in direction.

Keywords: Stress, Professor, Education, Labor.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do homem em seu contexto social, cultural e biológico teve grande avanço com a evolução tecnológica, trazendo-lhe muitas contribuições. Contudo, também veio acompanhada de numerosos problemas, expondo-o à fragilidade física e emocional decorrente de sua atividade laboral. Esse trabalho, nos dias de hoje, parece ser um importante fator gerador de estresse. Ele tem sido considerado como um dos problemas que frequentemente agem sobre o ser humano, e interfere na homeostase de seu organismo, devido à grande quantidade de tensões que enfrenta diariamente (CAMELO; ANGERAMI, 2008).

Para Albrecht (1988), o estresse é um conjunto de condições bioquímicas do organismo humano, refletindo a tentativa do corpo de fazer o ajuste às exigências do meio. Existem diversas definições sobre o estresse. Percebemos que uma relação particular entre a pessoa e o ambiente poderá ser avaliada como algo que excede seus recursos e ameaça seu bem-estar físico e mental. Isto ocorre pelo fato de ser a conduta humana canalizada, psicologicamente, por meio do modo pelo qual o indivíduo antecipa os eventos ou, ainda, que o significado de um evento para a pessoa dá forma à sua emoção e à sua resposta comportamental (LAZARUS e FOLKMAN, 1984 e GUIMARÃES, 2000 *apud* MARTINS, 2007).

O estresse tem consequências para a saúde e para a qualidade de vida. Estas são percebidas por licenças médicas, queda de produtividade, dificuldades interpessoais, gerando altos custos pessoais e profissionais devido às implicações que tem para as empresas e para a sociedade. O excesso de stress pode causar um desgaste físico e/ou mental gerando envelhecimento precoce, uma série de doenças e até a morte (SADIR & LIPP, 2009).

Para Ferreira & Zavodini, (2006), o desgaste causado pelo stress acarreta sintomas físicos que prejudicam o desempenho e as atividades diárias do indivíduo, gerando desconfortos, cansaço e diminuindo seu ritmo e capacidade de manter uma vida equilibrada e saudável. Como consequência, pode desencadear problemas de saúde, emocionais e interpessoais, principalmente o isolamento social, devido à irritação e falta de paciência com as pessoas.

O estresse é a principal queixa relacionada à prática de lecionar, principalmente à crianças e adolescentes do ensino fundamental e ensino médio. Assim, esses profissionais apresentam sinais e sintomas que vem apresentando em seu dia-a-dia as queixas relacionadas ao seu sofrimento pela tarefa exercida que tem como principal causa de sofrimento (SILVA, 2009).

O estresse em professores tem sido associado a inúmeras variáveis relacionadas com o seu desempenho, entre elas destacam-se: os baixos salários; a precariedade das condições de trabalho; a grande exigência de tarefas burocráticas; o elevado número de turmas e de alunos; o mau comportamento dos alunos; a falta de formação e competências face a situações novas; a pressão de tempo para o desempenho das tarefas; as exigências na relação com alunos e pais; e as suas preocupações pessoais extraescola (RITA; PATRÃO; SAMPAIO, 2010).

Há uma necessidade de se conhecer melhor as variáveis das condições de trabalho que geram estresse no professor. Sem este conhecimento é inviável planejar, executar e avaliar programas de prevenção e de intervenção que realmente sejam eficientes. É provável que a carência de pesquisas com tais programas não tenha surgido nos dados aqui relatados em decorrência do nível de conhecimento disponível (SILVA, 2009). Faz-se necessária a identificação de fontes estressoras nas organizações que interferem no bem estar e desempenho individual (SADIR & LIPP, 2009).

A problemática que envolve esse tema é notória pelo que foi exposto acima. Faz-se necessário realizar mais pesquisas sobre o tema, objetivando conhecer melhor a problemática a fim de buscar soluções eficazes para amenizar o stress em nossos professores.

O interesse pelo tema surgiu de experiência própria, por ser a autora professora e, por diversas vezes ser acometida pelo fenômeno do stress, nascendo, assim, a curiosidade de pesquisar os demais colegas para buscar informações a respeito da temática.

O presente estudo se justificativa no seu intuito de entender quais os principais fatores de estresse nos professores do ensino fundamental. Assim, buscar alternativas para diminuir o grau de stress nessa categoria de profissionais tão importantes para a construção de nossa sociedade.

A relevância deste trabalho está em sua contribuição para a sociedade de um modo geral, principalmente para os gestores, professores e até alunos. Sua contribuição será útil para a comunidade e para os acadêmicos de diversas áreas como fonte de pesquisa.

1 OBJETIVOS

1.1 Geral

- Realizar uma pesquisa de campo sobre principais fatores de stress nos professores do ensino fundamental em Canindé-Ce.

1.2 Específicos

- Expor os fatores causais do stress nos professores.
- Propor uma forma de promover a saúde relacionada ao stress nos professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Definição

A primeira definição de estresse foi dada em 1956, definindo-o como uma reação inespecífica do corpo a qualquer demanda, interna ou externa. O autor enfatiza que o estresse é uma parte normal do funcionamento do corpo, sendo uma consequência do ato de viver (SELYE 1956, apud GUERRER; BIANCHI, 2008).

Há várias definições para o tema estresse. Lazarus RS, Launier (1978) define estresse como “qualquer evento que demande do ambiente externo ou interno e que taxee ou exceda as fontes de adaptação do indivíduo” (BATISTA; BIANCHI, 2006).

Segundo Seger (2001) estresse é:

Uma resposta não específica do organismo a qualquer mudança ambiental. O organismo tenta adaptar-se, elaborar um comportamento na presença de uma situação, face à qual seus padrões habituais de referência encontram-se superados, de modo que o seu repertório pessoal de respostas comportamentais se revela insuficiente (SEGER, 2001, p.214).

Já para Albrecht, (1988) o estresse é um conjunto de condições bioquímicas do organismo humano, refletindo a tentativa do corpo de fazer o ajuste às exigências do meio. Existem diversas definições sobre o estresse. Percebemos que uma relação particular entre a pessoa e o ambiente poderá ser avaliada como algo que excede seus recursos e ameaça seu bem-estar físico e mental. Isto ocorre pelo fato de ser a conduta humana canalizada, psicologicamente, através do modo pelo qual o indivíduo antecipa os eventos, ou ainda, que o significado de um evento para a pessoa dá forma à sua emoção e à sua resposta comportamental (LAZARUS e FOLKMAN, 1984 e GUIMARÃES, 2000 *apud* MARTINS, 2007).

2.2 O estresse e suas implicações para a Saúde.

O estresse tem consequências para a saúde e para a qualidade de vida. Estas são percebidas por licenças médicas, queda de produtividade, dificuldades interpessoais, gerando altos custos pessoais e profissionais devido às implicações que tem para as empresas e para a sociedade. O excesso de estresse pode causar um desgaste físico e/ou mental gerando envelhecimento precoce, uma série de doenças e até a morte (SADIR & LIPP, 2009).

Para Ferreira & Zavodini (2006), o desgaste causado pelo estresse acarreta sintomas físicos que prejudicam o desempenho e as atividades diárias do indivíduo, gerando desconfortos, cansaço e diminuindo seu ritmo e capacidade de manter uma vida equilibrada e saudável. Como consequência, pode desencadear problemas de saúde, emocionais e interpessoais, principalmente o isolamento social, devido à irritação e falta de paciência com as pessoas.

2.3 Epidemiologia

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, 90% da população mundial é afetada pelo estresse, tomando aspectos de uma epidemia global (BAUER, 2002 *apud* BATISTA; BIANCHI, 2006).

Um estudo realizado por Lipp (2005), apontou que o estresse cresceu muito dentre os trabalhadores, passando de 32% em 1996 a 35% em 2005 em pesquisas realizadas com funcionários que não exercem cargos executivos/diretivos, mas que trabalham em escritórios. O índice de estresse entre trabalhadores de fábrica é significativamente menor, com somente 24% de uma amostra de 350 trabalhadores de fábrica mostrando sinais significativos de tensão excessiva.

2.4 Estresse no Trabalho

O estresse no trabalho pode trazer consequências que incluem depressão, falta de ânimo, falta de envolvimento com o trabalho e a organização, faltas e atrasos frequentes, excesso de visitas ao ambulatório médico e fármaco-dependência (SADIR, BIGNOTTO E LIPP, 2010). Essa sobrecarga é decorrente da inserção do indivíduo nesse contexto, pois o trabalho, além de possibilitar crescimento, transformação, reconhecimento e independência pessoal, também causa problemas de insatisfação, desinteresse, apatia e irritação. Sendo assim, o trabalho deve ser algo prazeroso, com os requisitos mínimos para a atuação e para a qualidade de vida dos indivíduos (FRANÇA; RODRIGUES, 1999 apud BATISTA; BIANCHI, 2006).

Schmidt et al. (2009), aponta que o nível de pressão exercido pela organização do trabalho, a exigência de maior produtividade, associada à redução contínua do contingente de trabalhadores, à pressão do tempo e ao aumento da complexidade das tarefas, além de expectativas irrealizáveis e as relações de trabalho tensas e precárias, podem gerar tensão, fadiga e esgotamento profissional, constituindo-se em fatores responsáveis por situações de estresse relacionadas com o trabalho.

O stress de uma profissional que também é mãe pode desviar parte da energia que seria dirigida para a obtenção do sucesso profissional com a tarefa de dona de casa, pela qual ela tem uma dedicação para com o marido e filhos, contribuindo para condições de vida caóticas, conflitos na dinâmica familiar e interpessoal e responsabilidades aflitivas. Ao mesmo tempo em que mulheres que concentram suas energias na carreira sentem-se frequentemente culpadas ou preocupadas com o fato de terem deixado a família de lado (SADIR, BIGNOTTO E LIPP, 2010).

3 METODOLOGIA

3.1 Da amostra

A amostra da presente pesquisa foi constituída por 20 professores, entre 25 e 51 anos de idade, sendo 05 homens e 15 mulheres. Após concordarem em participar da pesquisa responderam à pergunta norteadora: No exercício de sua profissão de educador, qual fator o deixa mais estressado?

Destes participantes, 12 eram casados, 06 solteiros e 02 separados. Como critério de inclusão, a pessoa deveria estar inserida no mercado de trabalho e ter mais de 18 anos. Os participantes com menos de 18 anos e não inseridos em um ambiente de trabalho foram excluídos, assim como os que não autorizaram a sua participação na pesquisa.

Em relação à escolaridade, 03 participantes tinham nível Superior completo, e, 17, Pós Graduação.

3.2 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento utilizado na coleta de dados foi um questionário elaborado para este estudo (Apêndice I), constituído de uma parte preliminar que visava coletar dados pessoais e outra com a pergunta norteadora.

3.3 Análise do Material

Foram citados ao todo 10 fatores de stress, muitas mencionadas por mais de uma pessoa. Após esta etapa, os fatores foram agrupados por categorias de acordo com o tema ou similaridade, chegando-se a 05 fatores. Em seguida foi elabora um gráfico usando o programa Microsoft Excel 2007®.

4 RESULTADOS

4.1 Condições Sócio Cultural dos participantes.

4.1.1 Sexo e idade da amostra

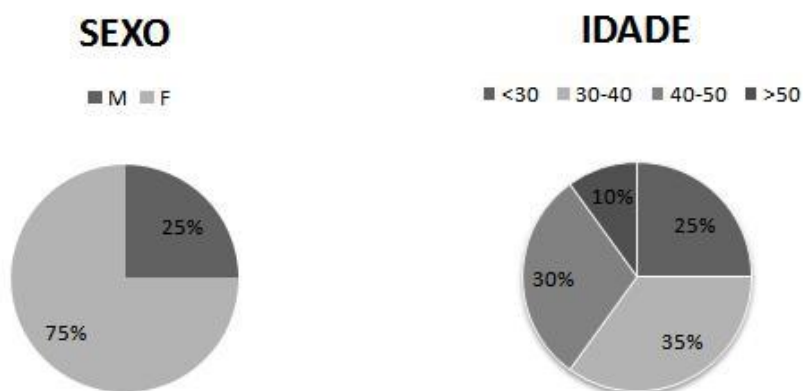


Gráfico 01

Gráfico 02

No gráfico 01 vemos que a maioria da amostra foi constituída por sujeitos do sexo feminino. O que é notório, pois a presença da mulher é maciça como educadora do ensino fundamental. Esse dado corrobora com os resultados da pesquisa realizada por Bento e Cavalcante (2013) em uma escola de ensino médio na cidade de São Paulo, sobre tecnologias móveis na educação, onde 71% dos professores pesquisados eram mulheres e apenas 29% eram homens.

Bellucci (2011) afirma que o índice de mulheres no cargo de docente vem de uma tradição. Desde o tempo em que o ensino começou a ser organizada no Brasil, a educação feminina estava ligada ao papel da mulher na sociedade e a uma formação articulada especificamente ao mercado de trabalho. As mulheres – honestas e prudentes – ficaram responsáveis pela educação das meninas e os homens pela educação dos meninos, definindo e dividindo muito bem o papel de cada gênero na sociedade; as meninas os trabalhos domésticos e a importância do cuidar e aos meninos as carreiras promissoras e o entendimento da necessidade das hierarquias.

No gráfico 02, observamos que a maioria (35%) está entre 30 e 40 anos de idade, seguido de 30% os que têm entre 40 e 50 anos, 25% dos que têm menos de 30 anos e apenas 10% os que têm mais de 50 anos. Onde temos 65% de professores entre 30 e 50 anos.

4.1.2 Estado Civil e Escolaridade da amostra



Gráfico 03

Gráfico 04

No gráfico 03, vemos que a maioria (60%) dos participantes era casada, enquanto 40% eram solteiros ou separados. É importante essa observação, levando em conta que uma pessoa casada tem uma sobrecarga de stress bem acima de uma pessoa solteira, o que pode influenciar nos resultados.

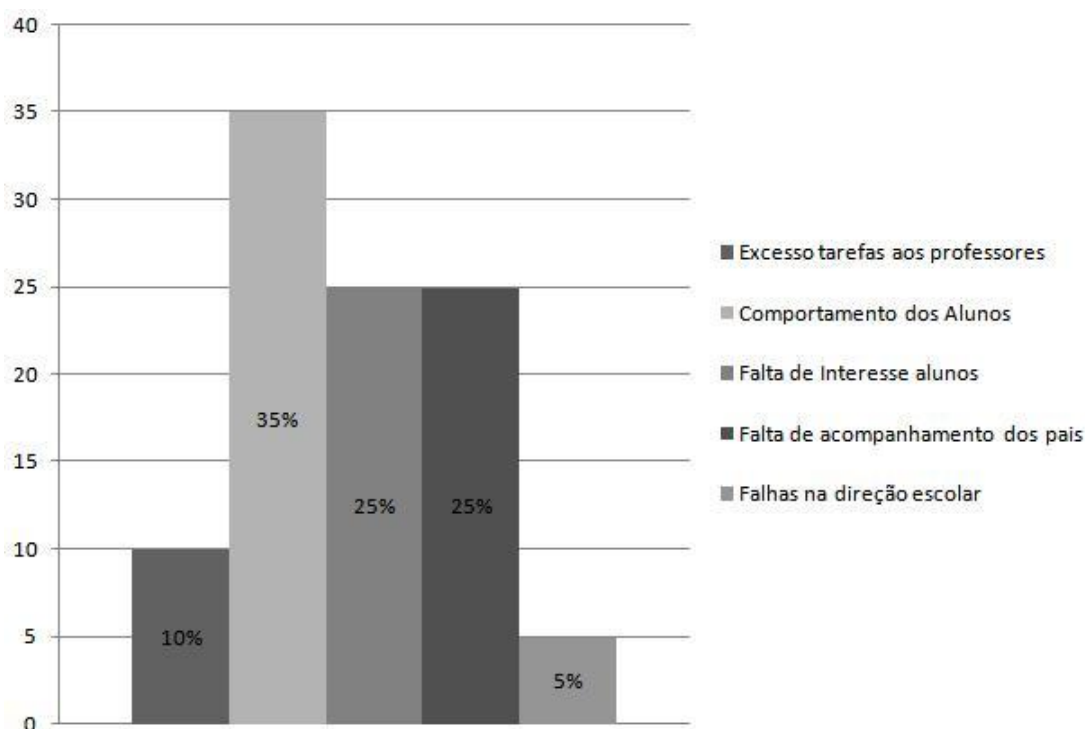
Sadir e Lipp (2008) em seu estudo sobre as fontes de stress no trabalho, 77 dos participantes eram casados, 61 solteiros e 6 separados. Enquanto no estudo de Rita Patrão e Daniel (2010) sobre stress no trabalho, a maioria dos participantes (62.4%) era casada ou vivia em união de estável.

Observamos no gráfico 04 que a grande maioria dos professores (85%) estudados tem pós-graduação, mostra que os professores da cidade de Canindé estão se qualificando a cada dia. Dados parecidos 75

com da pesquisa realizada por Bento e Cavalcante (2013) sobre tecnologias móveis na educação, onde 90% dos professores pesquisados têm pós-graduação.

Já no estudo de Sadir & Lipp, (2009) quanto à escolaridade, 63 participantes (44%) tinham nível Superior completo, 22 Superior incompleto (15%), 5 (3,5%) Ensino Médio completo e 54 (37,5%) Pós-Graduação. Das mulheres, 41% tinham superior completo, 14% superior incompleto, 3% até o Ensino Médio e 42% tinham pós-graduação. Mostrando que também a maioria possui pós-graduação, refletindo, mais uma vez, o interesse de qualificação por parte dos professores.

4.1.3 Principais fatores de Stress em Professores do Ensino Fundamental de Canindé – Ceará.



O fator de estresse mais apontado pelos professores estudados foi o comportamento dos alunos (35%), seguindo da falta de interesse dos mesmos (25%). A falta de acompanhamento dos pais também foi apontada por 25%. O excesso de tarefas foi apontado por apenas 10% dos professores e apenas uma docente (5%) citou falhas na direção.

No estudo de Sadir e Ripp (2009) sobre as fontes de stress no trabalho foram identificadas 12 fontes de estresse. Dentre estas fontes as 3 mais comuns foram selecionadas: a mais incidente foi excesso de atividades, seguido de conflitos de interesses e valores e pessoas desorganizadas ou sem preparo. Já em nosso estudo o excesso de atividades foi apontado por apenas 10% dos entrevistados.

Já Ripp (2006) em seu livro stress do professor relata que o aluno com desvio de conduta deve ser lido por um professor preparado senão o que pode ocorrer é uma sobrecarga de stress em ambos os lados, formando um círculo vicioso no qual um estressa o outro.

Com relação a comportamentos inadequados dos alunos, nos casos mais graves estão os alunos com desvio de conduta que estão incluídos no Código Internacional de Doenças, vindo de uma categoria denominada Transtornos de Comportamento Emocionais da Infância e Adolescência (TCEIA), exigindo uma atenção especial e não rótulos de preconceito, pois eles sofrem de um transtorno e como qualquer outro merece tratamento e cuidado (RIPP, 2007).

Segundo Paulo Freire, referindo-se aos alunos indisciplinados – que não são portadores de TCEIA -, a disciplina verdadeira não é aquela que em que os alunos têm que ficar quietos, ouvindo o que o professor tem a transmitir, mas no alvoroço dos inquietos, que estão com suas curiosidades aguçadas em busca do conhecimento (FREIRE, 1996).

Ferreira (2006) afirma que para combater a indisciplina é necessário que o professor se disponibilize ao diálogo com o aluno, passando a segurança de sabe algo, porém não é dono do saber, e que pode melhorar e aprender ainda mais. Compartilhar de forma respeitosa com os educandos a viabilidade do diálogo, mostrando como é importante a troca para o crescimento enquanto pessoas.

5 CONCLUSÃO

O estresse no ambiente escolar é um problema evidente diante dos estudos expostos e dos resultados da presente pesquisa. Outros estudos realizados em diversos países da América e da Europa têm demonstrado que os professores estão sujeitos à deterioração progressiva da saúde física e mental.

É necessário que as autoridades do setor educacional estejam atentas a este problema no sentido de proporcionar ações e materiais para que a sobrecarga de estresse sobre o professor diminua, pois sua saúde mental é de vital importância não só para si mesmo, mas para o educando, uma vez que o docente é peça fundamental no desenvolvimento de todo indivíduo na sociedade.

Mesmo chegando à conclusão de que o fator mais estressante do professor é a indisciplina dos alunos, não podemos também ignorar os outros fatores, pois o grupo menor é igualmente importante como pessoa e como profissional.

Esperamos que nosso estudo seja útil para docentes, discentes e pesquisadores que buscam melhorias de trabalho para todos os profissionais, especialmente para os professores, assim como para a sociedade, visto que o professor é o profissional que forma todos os outros profissionais.

Referências

- ALBRECHT. **O gerente e o estresse: Faça o stress trabalhar por você.** (2ª ed.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- BATISTA, KM, BIANCHI, ERF. **Estresse do enfermeiro em unidade de emergência.** Rev Latino-am Enfermagem 2006 julho-agosto; 14(4):534-9.
- BELLUCCI, NP. Estranhamento; alienação e discriminação de gênero: o trabalho da mulher professora. **V Encontro Brasileiro de Educação E Marxismo Marxismo, Educação e Emancipação Humana.** 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis. SC – Brasil.
- BENTO, MCM; CAVALCANTE, RS. Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. **ECCOM, v. 4, n. 7,** jan./jun. 2013.
- CAMELO, SHH; ANGERAMI, ELS. Riscos psicossociais no trabalho que podem levar ao estresse: uma análise da literatura. **Cienc Cuid Saude** 2008 Abr/Jun; 7(2):232-240.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** 14º Ed. Ed. Paz e Terra, 1996.
- FERREIRA, TB. **Indisciplina na Sala de Aula.** Universidade Candido Mendes. Projeto A vez do Mestre. Monografia de Pós-Graduação em Psicopedagogia. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/TEREZA%20BAZAN%20FERREIRA.pdf> acessado em 15 março. 2013.
- GUERRER, FJL, BIANCHI, ERF. **Caracterização do estresse nos enfermeiros de unidades de terapia intensiva.** Rev. esc. enferm.USP.2008;42(2):355-62.
- LIPP, M. E. N. (2005a). *Stress e o turbilhão da raiva.*Campinas: Casa do Psicólogo.
- MARTINS. MGT: Sintomas de stress em Professores Brasileiros. **Revista Lusófona de Educação,** 2007, 10, 109-128.
- RIPP. MN. **O stress do professor.** Ed. Papilus. São Paulo, 2002. 5ª Ed. 2007.
- RITA, JS; PATRÃO, I; SAMPAIO, D. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho,** Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.
- SADIR, M.A; BIGNOTTO, MM; LIPP, MEN. *Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais.* **Revista Paideia. jan.-abr. 2010,** Vol. 20, No. 45, 73-81.
- SADIR, M.A; LIPP, MEN. As fontes de stress no trabalho. **Revista de Psicologia da IMED,** vol.1, n.1, p. 114-126, 2009.
- SANZOVO, CE; COELHO, MEC. Estressores e estratégias de *coping* em uma amostra de psicólogos clínicos. **Estudos de Psicologia.** Campinas, 2007 24(2) I 227-238 I abril – junho.

SCHMIDT, DRC. DANTAS, RAS, MARZIALE, MHP, LAUS, AM. **Estresse Ocupacional entre Profissionais de Enfermagem do Bloco Cirúrgico**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2009 Abr-Jun; 18(2): 330-7.

SEGER, L. (2001). O stress e seus efeitos no profissional, na equipe e no paciente odontológico. In M. L. Marinho & V. E. Caballo (Eds.), **Psicologia clínica e da saúde** (pp.213-223). Londrina: Ed. UEL.

SILVA, EA. Stress ocupacional dos professores. **Centro Científico Conhecer - ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Goiânia, vol.5, n.8, 2009.

SPINDOLA, T; SANTOS, RS. **Mulher e trabalho: a história de vida de mães trabalhadoras de enfermagem**. Rev Lat Am Enferm. 2003;11(5):593-600.

EM UMAS AULAS DE LITERATURA...

Aline Carrijo de OLIVEIRA*

Resumo: Este relato de experiência objetiva apresentar duas estratégias metodológicas usadas em salas de aula de 4º ano do ensino fundamental de 9 anos e de 3º ano do ensino médio. Para tanto, as exigências curriculares, qualitativas e quantitativas, as habilidades cognitivas e o senso crítico-social foram estipulados para cada série escolar a partir das sequências Básica e Expandida, de Cosson (2009). Sabe-se que o letramento literário é um objetivo árduo da disciplina de literatura, pois o processo não envolve só as competências semânticas e estruturais da língua, é necessário que o aluno passe pela experiência da leitura e frua o texto, (re)significando-o para agregar valor à sua condição humana de agente ativo e dialógico nas relações sociais e contextuais em que o sujeito está inserido.

Palavras-chave: Sequência Básica e Expandida, letramento literário, prática de ensino.

Abstract: This report of experience aims to present two methodological strategies used in the classroom, namely 4th year of basic school and 3rd year of high school. In order to perform this methodology, the curricular demands, quantitative and qualitative, the cognitive abilities and the social and critical sense were stipulated for each group from the Basic and Extended Sequences, as stated by Cosson (2009).

It is widely known that literary literacy is a hard aim of literature as a subject, for the process does not involve only the semantic and structural competences of the language; it is necessary that the student goes under the reading experience and feels the pleasure of the text, (re)signifying it in order to join aggregate value to their human condition as a passive and active agent in the social relations of the individual's context.

Keywords: Basic and Extended Sequences, literary literacy, Teaching Practice.

A prática de ensino de literatura é um caminho pedregoso que conduz a uma experiência única e sem volta. Como fazer com que crianças se apaixonem pela leitura? Como possibilitar que crianças sejam incentivadas a se tornar leitoras? Como permitir uma leitura dinâmica com crianças em sala de aula? Como possibilitar que a prática de leitura ultrapasse a sala de aula? Todas essas perguntas norteiam minha prática docente em sala de aula, principalmente, de ensino fundamental.

Hodiernamente, ministro aula em duas realidades educacionais distintas, contemplando a faixa etária dos 9 a 10 anos e dos 15 a 17 anos. Os alunos do 4º ano do ensino fundamental (9 a 10 anos) estão em processo de letramento e realizam, por meio da leitura, possibilidades de entretenimento e de descobrimento de “mundos” outros que não o seu. No entanto, os alunos do 3º ano do ensino médio (15 a 17 anos) estão em uma fase em que a leitura não é considerada mais como processo em construção, mas sim em estágio de amadurecimento.

Uma pequena ressalva faz-se necessária em relação ao último grupo etário. Não são hegemônicas as competências de leitura percebidas nesse grupo, pois há adolescentes que não foram estimulados ou que não corresponderam aos estímulos de letramento literário a contento. Essa análise dificulta o cumprimento de um objetivo desse ano de ensino: preparar o aluno para a análise literária em exames de admissão universitária,

* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia.

pois “ninguém consegue fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido, [portanto, cabe ao professor] negociar para poder ensinar a ler”, é preciso quebrar barreiras da resistência do próprio aluno (KLEIMAN, 2001, p.16).

Enquanto professora de língua portuguesa e de literatura, tenho a compreensão de que a literatura fornece ferramentas para que o aluno/leitor conheça vários tipos de usos da linguagem escrita, permeada por registros gráficos extras ou não. Em alguns textos literários, o tecido lexical - ou sintático - pode não contemplar o nível compreensivo do leitor, provocando, em muitos casos, um distanciamento entre o texto e o aluno e é nesse ponto que a “negociação” sugerida por Kleiman (2001) torna-se uma importante “carta na manga”.

Minha estratégia “negociativa” pertence ao âmbito da escolha, vigiada e pseudoautônoma, em que tento equilibrar exigências quantitativa e qualitativa escolar e intelectual com a estimulação da fruição literária. Exporei minha prática docente de literatura, neste ano letivo de 2013, em ambos os anos de ensino, levando em consideração os critérios da Sequência Básica e Expandida de Cosson (2009).

Gosto de trabalhar com a possibilidade de escolha pelo livro para a leitura. Isso parecia um problema para o 3º ano do ensino médio, pois, com a exigência dos editais de exames para ingresso no ensino superior, eu deveria preparar os alunos para que pudessem responder as questões de interpretação e de estética literária de obras específicas de vários processos seletivos. Tal exigência curricular abrangia livros canônicos que muitas vezes não atraíam a atenção dos alunos e, pelo quantitativo de hora/aula, não me possibilitavam trabalhar a contento o conteúdo teórico, semântico/interpretativo e social do período literário contemplado pelos editais.

As instituições de ensino dos anos de ensino em que trabalho são diferentes. A escola do 4º ano é uma escola pública federal e a do 3º ano do ensino médio é uma escola particular tradicional na cidade. A realidade financeira dos alunos em cada colégio não é a mesma; há casos díspares em uma mesma sala. Essa heterogeneidade socioeconômica é, também, um parâmetro que influencia na minha escolha por uma metodologia diferenciada.

Não vou me ater a questões de valores educacionais e/ou morais neste texto, mesmo tendo encontrado casos de famílias com alto poder aquisitivo, que se recusavam a adquirir o livro literário solicitado para ser trabalhado nas aulas de literatura da escola particular, alegando que o valor do livro poderia ser investido em uma roupa ou em outras atividades.

Na escola pública federal há, na grade horária de língua portuguesa, um dia destinado às atividades de biblioteca, em que os alunos podem ir até as prateleiras e escolher um título para leitura durante a semana. As bibliotecárias classificam as obras por faixa etária sugerida, mas isso não é um impedimento para que os

alunos peguem um livro de uma classificação etária diferente da sua (normalmente, esse impedimento, ou, melhor dizendo, esse filtro sou eu quem faço).

Meu cronograma com o 4º ano partiu do pressuposto de que os alunos ainda são dependentes de mim para a fruição literária. Por isso, no início do ano letivo, fui à biblioteca com eles e expliquei a “sacralidade” do lugar, o porquê do silêncio, a quantidade de sabedoria que havia em cada um daqueles exemplares, a organização dos títulos, o cuidado com o manuseio e a manutenção dos objetos, o comportamento ideal, o respeito aos autores, com a história que eles construíram e com o gosto de leitura de cada um.

Após esse *tour* pelo setor bibliotecário, apresentei para os alunos meu cronograma de atividades avaliativas, que possui uma vez por mês uma atividade oral de literatura, na qual os alunos devem apresentar para os colegas o enredo do livro lido, os personagens principais, as cenas prediletas, as impressões de leitura, dizer se sugerem ou não a leitura do livro lido etc. Intercalado a essa atividade oral, organizei uma outra que contempla a modalidade escrita da língua. O objetivo é o de que os alunos entreguem semanalmente um texto que se aproxima muito do gênero resenha, pois eles devem escrever um resumo da obra e as impressões de leitura, sugerindo ou não o livro aos colegas.

Na primeira semana de atividade, eles quiseram pegar romances extensos, mas não pelo romance em si. Eles criaram o “mito” de que quando passassem para o 4º ano, poderiam pegar “livros grandes”, extensos. Alguns não deram conta de ler ou se desinteressaram durante a atividade pelas dificuldades de vocabulário, de sintaxe e mesmo temática. Os que conseguiram vencer o autodesafio não procuraram mais os livros infantis, demonstrando suas preferências por gênero e estilo literário.

As perguntas que comumente estavam em meu roteiro da avaliação oral de literatura eram: Qual o livro você leu? Prosa ou poema? Se prosa, qual o tema do texto? Conte-nos o enredo da obra. Qual foi o personagem de que você mais gostou? E a cena? Por quê? O autor utilizou narrador em que pessoa? Como é o espaço da história? O tempo é cronológico? Você aconselharia a leitura desse texto para seus colegas? Se poema, quais foram os assuntos abordados pelo poeta? Os poemas são regulares em tamanho? Você encontrou alguma forma de poema fixa que já estudamos? O poeta faz rimas? Você se identificou com algum Eu-lírico? Por quê? Você aconselharia esse livro para seus colegas?

Alguns termos, como Eu-lírico, cronológico e pessoa do discurso, os alunos ainda não conheciam, mas isso não me impediu de fazer a pergunta e explicar os termos a eles. E as primeiras arguições obtiveram reflexões superficiais, mas serviu para que eles lessem os textos pensando em como responder às questões que eu iria fazer e, a partir delas, como os alunos começaram a trocar os títulos entre si, houve debates sobre determinadas questões, abordadas em certas obras.

As propostas do que eu chamei de “quase resenhas”, para que os alunos me entregassem no intervalo entre uma atividade oral e outra, seguiram o mesmo padrão das questões orais, o que propiciou a prática 82

interpretativa e expositiva dos alunos do 4º ano quanto ao material que tinham em mãos. Nessa atividade, trabalhei as competências escritas, como ortografia, coesão e coerência, adequadas ao ano de ensino em que eles estavam inseridos.

Os objetivos propostos por essas avaliações de literatura, orais e escritas, para o 4º ano, foram alcançados. É perceptível como os alunos demonstram uma melhora considerável nas questões de interpretação e de produção textual nas duas competências trabalhadas. O interesse pela leitura é da maioria dos alunos dessa faixa etária. Há casos de pais que pedem conselhos de como proceder com alguns dos alunos, pois enquanto eles não acabam de ler o livro, não fazem tarefa, não estudam os outros conteúdos e querem levar o livro para todos os lugares aonde vão.

Muitas crianças do sexo masculino não se atreviam a retirar livro de poemas, pois achavam que seriam textos melosos, “coisas de menininha”. Hoje, em meados do terceiro trimestre do ano letivo, os alunos, independentemente do sexo, demonstram-se leitores curiosos por textos, não importando o gênero literário.

Em relação à metodologia de trabalho com a literatura para os alunos do 3º ano do ensino médio, minha estratégia partiu do pressuposto de que eles já são leitores de algum modo. Na minha primeira aula, perguntei a eles sobre os títulos que conheciam e sobre os que tinham vontade de ler ainda. Reconheci leitores de RPG, textos contemporâneos, pornô, e uma minúscula parcela de leitores de textos clássicos e filosóficos.

Como eu havia mencionado, há, nessa faixa etária, a exigência do conhecimento das estéticas literárias lusófonas e de obras literárias canônicas exigidas em exames de ingresso ao ensino superior. Tal particularidade faz com que eu tenha menos tempo para trabalhar com os livros e discuti-los com base nos reflexos sociais e culturais. Sendo assim, optei por fazer uma relação cronológica de textos canônicos que abrangessem as estéticas trabalhadas no ensino médio, para que eu pudesse usá-los como exemplos, enquanto retomava o conteúdo dos anos anteriores e trabalhava com a modernidade própria para o terceiro ano.

A atividade avaliativa para esse ano de ensino estabelecia que da lista de dez títulos, cada aluno precisaria escolher cinco deles para ler em um determinado tempo (que variava de acordo com a quantidade de semanas do mês) e produzir um material, com base em um roteiro preestabelecido. O roteiro era o mesmo para todos os livros escolhidos para cada data. Exemplo: os livros escolhidos para a data de 15/02/2013 deveriam apresentar uma análise em forma de mapa-conceitual.

As propostas de roteiro envolveram análise do texto em mapa-conceitual, dissertação, resenha, artigo, ensaio, transposição de suporte ou de gênero e arguição. Todos os resultados de análises deveriam respeitar os seguintes critérios: se poema, Eu-lírico; temática; conteúdo; forma e estética/escola; se prosa, gênero; narrador; personagens; espaço; tempo; enredo; estética/escola; estrutura e semântica.

O ano letivo dessa série é finito e isso me possibilita ver concretamente os resultados alcançados com essa metodologia. Essa estratégia otimizou o tempo e possibilitou maior acesso dos alunos aos livros clássicos 83

e contemporâneos que normalmente são contemplados nos exames para ingresso ao ensino superior, ampliando as possibilidades de eles conseguirem pensar as questões do Enem em relação a *humanidades e suas tecnologias*. Segundo relatos dos próprios alunos do 3º ano, estando de posse dos resultados de exames já publicados, o desempenho deles nas questões literárias, artísticas e de análise textual foi satisfatório e acima da média geral.

Enfim, em minha formação docente sempre observei que a preocupação de todos professores da área de línguas e literatura era fazer com que os alunos se envolvessem e que construíssem conhecimento por meio da troca de experiências de leitura e de uso da linguagem proposta e necessária para sua disciplina. Hoje, sinto-me realizada, pois percebi que meus alunos se envolveram com a literatura e perceberam nela um viés maior que o entretenimento, um campo de reflexão e de resposta social.

Atribuo a motivação deles para a leitura à metodologia proposta por Cosson (2009), que parte da mediação próxima do professor até a conquista de autonomia pelo aluno, somada às condições de trabalho possíveis nas duas instituições e a vontade dos alunos de se entregarem a uma experiência artístico-literária.

Por isso tudo, é possível que em “umas aulas” de literatura formemos seres cientes de sua humanidade e fragilidade, seres esses capazes de mudar sua forma de ver uma obra de arte e de transformar o pequeno mundo em que vivem, e em que vivem os outros, mesmo diante de todas as dificuldades comuns à educação brasileira.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KLEIMAN, Angela (org.). **A formação do professor na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 52 - 62.

DOCUMENTAÇÃO: ALGO POSSÍVEL EM UMA BRINQUEDOTECA

Analúcia de Moraes VIEIRA
Bruna L. Barbosa MORAES
Larissa Vilela CAMPOS
Pamêla Oliveira BRITO

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar um relato de experiência que foi desenvolvido em 2013, pela professora responsável pela Brinquedoteca da ESEBA - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia UFU-MG e por alunas bolsistas da PROGRAD da Graduação em Pedagogia da UFU. O escopo da investigação, que ora relato, era tentar compreender como as crianças brincam, do que elas brincam, o que as crianças fazem ao brincar e como possibilitar avanços no aspecto de suas escolhas do brincar. Para se realizar essa investigação, utilizei como ferramenta a documentação pedagógica, que é um recurso importante e que permite observar, registrar e analisar a experiência vivida pelas crianças nesse espaço. Entende-se que o brincar é fundamental e favorece a descoberta, uma vez que auxilia a criança na concentração, na observação, na percepção, na análise e no estabelecimento de hipóteses, e possibilita o desenvolvimento cognitivo, psíquico, social delas. Portanto, além de fazer um relato sobre a importância do brincar, relato, ainda, como as crianças brincam, como elas estabelecem relações e inter-relações, produzem e transformam sua cultura e criam, assim, um papel social que permite a elas compor sua identidade enquanto cidadã.

Palavras-chave: Brinquedoteca; Documentação; Brincadeira.

DOCUMENTATION: SOMETHING POSSIBLE IN A SPACE OF PLAY

Abstract: The present text has as objective, submit a report of experience that was developed in 2013, by professor responsible of the Toy library of ESEBA - School of Basic Education of the Federal University of Uberlandia UFU-MG and by students scholarships for Undergraduate Studies in Pedagogy of the UFU. Our intention was to try to understand how the children play, what they play, what the children are to play and how we can make progress in their choices of playing. To accomplish this research we used as pedagogical tool documentation, which is a feature which allows us to observe, record and analyze the experience lived by children in this space. We believe that the play is fundamental and fosters the discovery, a time that assists the child in concentration, in observation, perception, analysis and in the establishment of hypotheses, and enables the cognitive development, psychic, social, of same. Therefore, in addition to presenting the importance of playing, we describe how the children play, establish relationships, producing and transforming their culture, thus creating a social role which allows them to compose their identity as citizens.

Keywords: Toy library; Documentation; Play/joke.

O direito de viver só existe quando se dá à criança a possibilidade de participar da vida. Para viver com plenitude a criança deve ter o direito de pensar, de falar e de agir com liberdade. (Dallari, 1986, p. 54)

Em 1996, quando a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia -ESEBA estava reformulando alguns de seus currículos, a área da Educação Infantil, da qual faço parte¹⁴, também iniciou seus estudos acerca da reconstrução de sua proposta pedagógica tendo como referência: a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em outras instituições pré-escolares; a análise do plano Vertical e Horizontal de conteúdos, currículo que a escola adotava na pré-escola naquela época; um permanente diálogo com outras propostas pedagógicas inovadoras e com as necessidades manifestadas pelas crianças da escola.

¹⁴ Analúcia de Moraes Vieira. Professora nessa instituição desde 1994.

Diante disso, após um ano de estudos e reflexões no grupo de professoras, a educação que principiamos é aquela que foi - e é entendida - em sua dimensão libertadora, criativa, participativa, com escuta ativa de seus sujeitos, inclusiva e democrática. Nesse sentido, a cultura, o lúdico, a construção de conhecimentos e a formação humana é parte constitutiva do processo de aprendizagem e são eixos da Educação Infantil da ESEBA, até o presente momento.

Além disso, com base no documento: *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil* (RCNEI), nossos estudos foram direcionados, no direito das crianças de brincar. Segundo o RCNEI, a brincadeira é um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento da criança, tal como a construção da sua autonomia, e propicia o desenvolvimento de capacidades importantes tais como: imitação, memória, imaginação. O referencial ressalta ainda a importância do faz de conta, da fantasia e da imaginação para a criança:

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo. Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro. (RCNEI, 1998, p. 22, 23)

Seguindo essa linha dos direitos da criança ao brincar, de acordo com a Resolução nº 05/2009, que fixa as diretrizes curriculares nacionais, existem eixos que devem nortear a prática pedagógica, que compõem a proposta curricular na Educação Infantil, dentre eles, ressaltam a garantia da experiência de brincar e interagir.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (...)

(...)VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; (Proposta Curricular na Educação Infantil, MEC, 2009)

Desse modo, entendemos que a escola deveria oferecer subsídios e espaço para que as crianças desenvolvessem e vivenciassem suas experiências, conforme a Resolução apresenta em seu parágrafo único:

“As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências”. (IDEM, MEC, 2009)

Logo, a criação de um espaço do brincar – a Brinquedoteca – foi crucial e relevante para a materialização desse pensamento. Dessa forma, acreditamos que o lúdico é parte constitutiva do processo de aprendizagem das crianças, na medida em que os jogos e as brincadeiras são processos de construção da identidade individual e de grupos, de apropriação e recriação de culturas. Assim, o projeto Espaço do Brincar¹⁵ configurou-se como um local em que se possibilitava a criação e a manutenção de um espaço do brincar e do jogo de faz de conta na Educação Infantil da ESEBA.

Apesar do aumento de estudos voltados para a temática do Brincar, ainda há uma grande dificuldade em se conceituar o brincar, uma vez que não há consenso entre os estudos. De início, a palavra LUDUS, de origem latina, era usada para designar os jogos infantis. Com o passar do tempo, esse termo foi incorporado às línguas românicas e foi substituído por IOCUS que, além do jogo, referia-se ao ato litúrgico, à representação cênica e aos jogos de azar. Assim, a partir do termo inicial, hoje, é ilimitada. É comum então vermos os termos brincar e jogar como sinônimos, significando divertimento, passatempo, zombaria. Nesse sentido, para nós e para o relato que exporemos neste trabalho, os termos brincar, jogar e atividade lúdica serão usados como sinônimos.

Do ponto de vista da classificação, dos jogos, o trabalho de Piaget tem sido, segundo nossa leitura, um dos mais aceitos no meio acadêmico. Para ele há quatro tipos de jogos: os de exercícios (pular corda, jogar bola etc.), os simbólicos ou de “faz de conta” (contar histórias, brincar com bonecos, brincar de casinha etc.), os de regra (dominó, memória, amarelinha, roda, pega-pega etc.) e os de construção (brincar com areia, massinha, blocos de montar etc.). A dificuldade de definir as brincadeiras com essa classificação está no fato de que algumas delas podem estar em mais de uma classificação.

Nesse sentido, o que importa para nós é que o jogo expressa a cultura e a vida social. Logo, brincar faz parte da construção dos grupos sociais e das culturas.

Outra característica do brincar é a liberdade, como descreveu Huizinga (1968) em sua obra *Homo ludens*, pois toda brincadeira envolve a livre escolha, e que esta está implícita na ação de brincar. Então, brincar para muitos estudiosos é prazer.

¹⁵ Em 2013, a Brinquedoteca recebeu o nome “Espaço do Brincar”, após uma conversa com as crianças sobre o que elas entendiam por uma Brinquedoteca e o que elas achavam que era a Brinquedoteca da ESEBA. A brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira. Na ESEBA, as crianças têm a oportunidade de uma vez na semana, por 1 hora, favorecer esse brincar, onde existem espaços criados para que possam brincar de maneira livre.

Defendemos que o lúdico presente no Espaço do Brincar é parte constitutiva do processo de aprendizagem das crianças. Desse modo, os jogos e as brincadeiras são processos de construção da identidade individual e de grupos, de apropriação e recriação de culturas.

Não é por acaso que “Vygotsky considera o brincar, a fantasia e os jogos como atividades importantes para o desenvolvimento cognitivo, motivacional e social.” (Bronfenbrenner, 1996, p.42).

Portanto, com a temática do brincar, Vygotsky (1989), ao se referir ao papel que o brinquedo desempenha, faz referência à capacidade que este tem de estruturar o funcionamento psíquico da criança, sendo um instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. A análise que esse autor tece sobre as brincadeiras do faz de conta é aprofundada, pois ele percebe que a criança apresenta comportamentos determinados pelas situações reais as quais ela presencia em seu cotidiano e, a partir do momento que adquirem a linguagem, ela se torna capaz de utilizar a representação simbólica. Segundo Vygotsky, é através dessa representação, que a criança cria condições que liberta seu funcionamento psicológico dos elementos concretos. Assim, para esse autor, o brincar libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias. Esta é, então, uma ação simbólica essencialmente social que depende das expectativas e das convenções presentes na cultura. (OLIVEIRA, 1993)

Segundo Vygotsky, na brincadeira, a criança passa a ter uma relação de transição e interação entre ela e os objetos concretos e suas ações e significados. A promoção de atividades que favorecem o envolvimento das crianças com as situações imaginárias na brincadeira é de importante função pedagógica. Com base nessa função, a escola poderia então utilizar esse tipo de situação para propiciar o processo de desenvolvimento das crianças, cujas situações imaginárias possibilitariam com que a criança se desligasse do mundo material (concreto) da qual tem contato e desenvolvesse uma capacidade de se desprender do significado real do objeto. (OLIVEIRA, 1993)

Portanto, brincar faz parte da educação de ser humano e, através do brincar, as crianças aprendem a cultura dos mais velhos, se inserem nos grupos e conhecem o mundo que está ao seu redor.

Se nos basearmos nos quatro pilares de Delors (2000), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, então, o brincar permite o exercício contínuo do aprender a conhecer e fazer, pois, brincando, a criança conhece o mundo e suas múltiplas interações e linguagens e adquire novas informações.

O brincar favorece a descoberta, uma vez que auxilia a criança na concentração, na observação, na percepção, na análise e no estabelecimento de hipóteses. Outro ponto relevante no desenvolvimento da criança é a atitude de cooperação e convívio social. O brincar favorece esse aprender, pois ele possibilita a construção de regras, a partilha e a cooperação. As habilidades que o brincar de “faz de conta” favorecem são importantíssimas para o desenvolvimento da criança. No “faz de conta”, a criança começa a representar a vida dos adultos, ela simboliza as atividades da cultura adulta, trazendo elementos de seu desenvolvimento afetivo

e social. Ao brincar de “faz de conta”, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um animal, ou um objeto e que um lugar pode ser outro.

Conforme nos diz Martins:

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. (2006, p. 39)

Para nós, brincar, então, é um ato que desenvolve a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem, aspectos esses indispensáveis para o convívio em sociedade e para o desenvolvimento da criança. Portanto, um dos espaços privilegiados para ocorrer esse Brincar é em uma Brinquedoteca.

Brincar com outras crianças é muito diferente de brincar somente com adultos. O brinquedo entre pares possui maior variedade de estratégias de improviso e mais criatividade. A criança, ao brincar com os seus companheiros, aprende sobre a cultura em que vive. O brincar também permite que a criança tome certa distância daquilo que a deixa triste, possibilitando-lhe explorar, reviver e elaborar situações que, muitas vezes, são difíceis de serem enfrentadas. Autores clássicos da psicanálise, como Freud (1908), ressaltam a importância do brincar como um meio de expressão da criança, contexto no qual a criança elabora seus conflitos e demonstra seus sentimentos.

Podemos, então, aproveitar esse momento da brincadeira, na qual as crianças estão se relacionando umas com as outras, estabelecendo contatos sociais, imaginando e criando novas situações proporcionadas pelo brincar e pelo fazer, e transformá-lo em um momento de registro para futura análise e estudo do/a professor/a, o que implica uma formação permanente. Utilizando a documentação, podemos registrar com fotos, anotações, vídeos as conversas das crianças nos momentos das brincadeiras para que em outro momento possamos realizar outros registros e, assim, podermos compará-los e acompanhar o desenvolvimento da criança, sem nos esquecermos de detalhes importantes.

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. (...) É o planejamento. (Warschauer, 1993, p. 62,63)

Mas, como podemos compreender a importância do brincar citada acima? Como fazer da teoria uma prática reflexiva?

Estudos referentes à Documentação Pedagógica têm sido feitos na área da Educação Infantil de nossa escola nos últimos anos. Enquanto coordenadora desse espaço, tive a oportunidade de conhecer e participar de cursos, estudos e experiências que tratam da Documentação em escolas da Itália e de Portugal. Logo, a partir destes estudos, e com a referência de autores como Freire (1983), Barbosa e Horn (2008) e Ostetto (2009), Rinaldi (2012), Moyles (2002), Dahlberg (2003), e estando à frente da Brinquedoteca da ESEBA, juntamente com três alunas, bolsistas da PROGRAD, vinculados ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, pude fazer desse espaço um local para a nossa investigação acerca do brincar das crianças, via um trabalho de documentação.

O termo documentação, segundo Dahlberg, Moss, Pence (2003, p.191), é “um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática. (...) Ela tem um papel fundamental no discurso da construção de significado.” Portanto, para compreendermos como as crianças brincam, do que elas brincam, como podemos possibilitar seus avanços e o que as crianças fazem ao brincar, utilizamos o recurso da documentação. E por ser uma documentação, nossa apresentação neste relato é apenas uma de algumas das possibilidades de interpretações para esse contexto.

Portanto, as documentações que abaixo apresentamos fazem parte de uma série de outras que foram feitas por nós, durante o ano de 2013, na Brinquedoteca da ESEBA. Corremos o risco de não serem “verdades absolutas” e sim processos de interpretações. O instrumento (anexo) utilizado foi criado a partir do Curso “Rol de coordenadores”, com duração de um ano, que fiz nas escolas de Reggio Emilia e de Buenos Aires em 2013.

Documentação: “As relações”

Data: 19 de Agosto de 2013

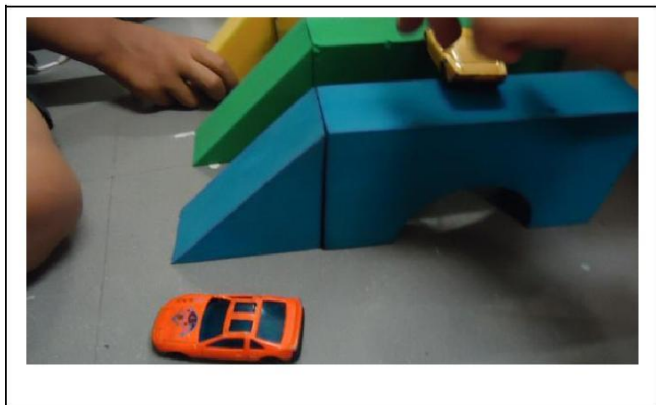
Turma do Arco-Íris, 1º período A

Local de observação: Espaço das construções

Crianças: Davi 4 anos / Lucas 4 anos / Artur 4 anos / Gabriel 4 anos / Vitor 4 anos / Lorenzo 4 anos Lorenzo 4 anos



Esse grupo de crianças, ao chegarem à Brinquedoteca, escolhe montar pistas com os blocos de formas geométricas e depois pegam os carrinhos para brincar.



Podemos registrar que elas conseguem construir algo elaborado com rampas e túneis.



Num determinado momento da brincadeira...
Davi: “Vitor, é só para mim e o Artur. Você está atrapalhando.”
Davi: “Você não vai brincar comigo não.”
Vitor levanta e vai para perto do contador de histórias.



Ele se aproxima do Lucas e começa a brincar com ele.





A pista muda, agora ela é vertical.
Vitor tenta colocar novos blocos.
Pega seus próprios carrinhos e
continua a brincadeira.

Nessa documentação, que acabamos de apresentar, interpretamos e denominamos de “As relações”.

Nela, as crianças, em sua maioria meninos, estavam no espaço que convida para as construções. Durante a estada na Brinquedoteca, as crianças ficam em diferentes locais, espaços para iniciarem suas brincadeiras. Portanto, elas não ficam em um ponto fixado por nós, adultos.

Contudo, podemos inferir que as crianças, durante essa brincadeira, realizaram uma metacognição, ou seja, observamos que houve a capacidade de as crianças fazerem reflexões sobre si mesmas, principalmente quando Vitor levantou-se e foi até o outro grupo. Esse saber é potencializado na ação do brincar. As regras do jogo foram criadas por elas mesmas e confrontadas de certa forma entre elas. Quando Vitor sai, por não poder ficar junto de outro colega, este acaba por ceder ao desejo de continuar brincando e recomeça sua brincadeira com outros colegas. Uma vez que não entramos nas brincadeiras defendendo ou dizendo às crianças como deveriam agir nessa brincadeira, interpretamos que a atitude de Vitor, ao deixar o grupo de colegas, foi corajosa e até madura, pois podemos sugerir que ele não queria impor aos outros sua presença e sua maneira de brincar. Contudo, após Vitor ter encontrado outros parceiros para brincar, os dois colegas, que antes não o queriam por perto, logo se aproximaram, tornando-se, assim, um grande grupo como no início.

Documentação: “Minhas brincadeiras”

Data: 04 de Setembro de 2013

Turma dos Coelhos, 2º

Período Criança: Edson

Idade: 5 anos

Local de observação: cozinha

Edson brinca sozinho com a boneca, e depois brinca com a monitora que o acompanha.



Edson: Neca, neca.



Edson faz a comidinha e leva para dar para a boneca.
Ele sai da cozinha, pega um boneco, mas o deixa de lado, quando vê o jacaré.



Leva o jacaré até a monitora.



Edson: Are, are.
“que significa Jacaré”



Ele deixa o jacaré, e busca a máquina fotográfica.



Ele brinca com a máquina, sorri, e sai andando. Encontra outro brinquedo pedagógico e começa a brincar novamente.



Nessa documentação, observamos que o espaço do brincar favorece a criança que tem Síndrome de Down, pois possibilita o desenvolvimento cognitivo, conforme nos informa Vygotsky (1998). Tal desenvolvimento atribuiu relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, mostrando que é no brincar, é no jogar que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor. A criança, por meio da brincadeira, constrói seu próprio pensamento. Além disso, a criança reproduz o papel social, ao fazer “comidinha” e mamadeira para a boneca, ao associar a máquina fotográfica com sorriso.

Portanto, podemos interpretar que a criança com Síndrome de Down, quando brinca, também é capaz de fazer associações, revelar culturas de seu repertório cotidiano, brincar com parceiros de sua idade cronológica e com adultos. Essa criança, como todas, faz relações, experimenta, amplia seu vocabulário.

Desse modo, entendemos que o espaço do brincar, além de oferecer uma vivência lúdica às crianças, é um espaço onde a inclusão acontece, onde todas as crianças, tendo elas um quadro de deficiência física ou não, e respeitando os seus limites, entram no mundo do faz de conta e deixam a imaginação fluir. Assim, essa documentação nos apresenta que o brincar é importante por desenvolver várias habilidades, conforme já apontamos no texto, mas, além disso, promove a inclusão. Nesse espaço, como se verificou, os alunos com necessidades especiais têm seus limites respeitados e, mesmo assim, ainda podem brincar, o que é do seu direito.

Documentação: “Mundo das Fantasia”

Data: 02 de Setembro de 2013

Turma da Natureza, 1º Ano C

Crianças: Eloáh/ 6 anos e Raischa/ 6 anos

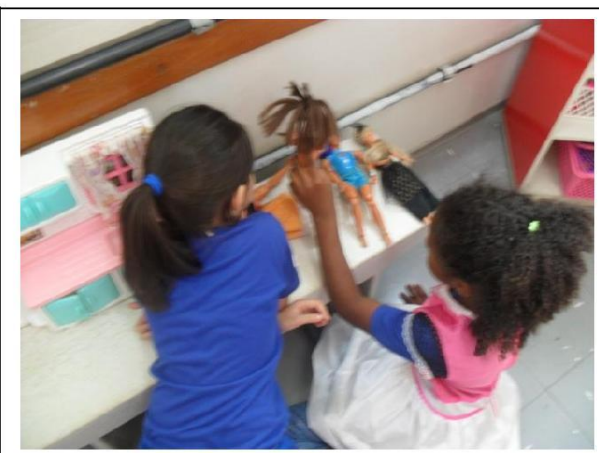
Nesse dia, as crianças usaram fantasias, mas Eloáh não quis usar nenhuma. Ao contrário de Raischa, que além de escolher a fantasia da “Monster High”, também usou um sapato de salto alto. Depois as duas foram brincar juntas levando algumas Barbies e outros bonecos para o espaço da cozinha.



Eloáh e Raischa ainda estavam estabelecendo como seria a brincadeira. Porém, elas estavam apenas interpretando personagens dos bonecos, não participando de “maneira direta”.



Eloáh fala para Raischa: “temos duas casas para os bonecos morarem, uma na parte de cima (no banco) e outra embaixo (no chão)”. Raischa agacha para olhar a casa, como a Barbie em sua mão estava pelada, elas inventam a história de que ela foi tomar banho e as outras bonecas a trancaram de fora de casa sem roupa!



Raischa pega uma Barbie e fala com Eloáh: “olha essa é a nova moradora da casa!”. Eloáh, que está com outra bonequinha na mão, responde a Raischa “Seja bem-vinda!”.



Elas decidem que vão preparar uma comida para as bonecas. Eloáh vai para a cozinha, enquanto Raischa coloca todas as bonecas sentadas para esperar a comida.

95

Raischa traz novos bonecos para a brincadeira. Pega o boneco do Max

Steel e outra Barbie, que entrega para Eloáh. Começam uma história entre os bonecos.



Elas voltam a brincar na “casinha do banco”, e Raischa veste a roupa na Barbie que estava pelada. Agora elas entram na brincadeira como personagens, onde Eloáh é a tia e Raischa, a mãe dos bonecos, então ela coloca os bonecos de castigo que deixaram a Barbie trancada fora de casa, enquanto isso Eloáh só observa.

As crianças, nessa documentação, apresentam no início da brincadeira a sua criatividade, assumindo personagens diferentes, projetados nos bonecos. No segundo momento, elas entram como participantes (mãe e tia) dos bonecos, assumindo responsabilidades sobre eles, como, por exemplo: fazer comida para eles, deixar de castigo “pelo mau comportamento”. Assim, podemos inferir que as crianças conseguem diferenciar as diversas representações, tanto no “mundo imaginário”, em que, primeiro, elas brincaram com os bonecos, representando o papel de bonecos, quanto depois, quando passaram a brincar com os bonecos, exercendo o papel de mãe e tia. Nesse jogo dos bonecos, quando elas fazem uma representação da “realidade” do seu cotidiano, e do mundo dos bonecos, é possível notar que o fator da idade é levado em conta no desenvolvimento da brincadeira: ambas têm 6 anos de idade e nessa idade as crianças são capazes de compreender e interpretar papéis diversos, diferenciando o mundo imaginário do mundo real, fato esse que não ocorre com crianças menores, que ainda possuem dificuldade na compreensão do que é real e imaginário.

Considerações finais:

De acordo com nossas percepções, acreditamos que é possível que a documentação realizada no espaço da brinquedoteca, referente ao brincar das crianças, possa contribuir para a nossa formação docente, uma vez que é por meio dela que temos a oportunidade de observar as crianças, interpretar suas ações à luz das teorias, modificar nossos saberes, aprender com elas e procurar conhecer as relações e construções das crianças por meio do brincar. Assim, podemos realizar uma análise de como estamos possibilitando um ambiente que favoreça o desenvolvimento das crianças.

Além disso, é possível também considerar que, ao realizarmos uma leitura do que essas crianças estão falando/construindo, podemos entender o que nossas crianças estão “dizendo”, o que significa “dar voz” para elas e relacionarmos a teoria com a prática, ou seja, a partir da documentação, podemos fazer uma leitura atenta sobre os registros feitos e, assim, buscarmos relacionar o que as crianças estão vivenciando e como a teoria nos apresenta de forma cuidadosa e interpretativa questões de subjetividade.

Acreditamos que um dos principais papéis do professor é o de mediar o processo de desenvolvimento da criança. Através das documentações realizadas no espaço da brinquedoteca, temos o desafio de evidenciar o que as crianças já sabem, seus desejos, o que elas têm de potencialidade para desenvolver. Contudo, isso não significa realizar todos os desejos apresentado pelas crianças, mas sim, analisá-los para podermos lançar novos desafios, buscando alcançar novas aprendizagens e considerando o que elas nos apresentam.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.C. & HORN, M.G.S. (2008) **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed.
- BRASIL. (1998). **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 2 V. p. 22-23.
- BRONFENBRENNER, Urie. (1996) **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 42.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZACK, Janusz. (1986) **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, p. 99.
- DELORS, Jacques. (2000) **Educação um tesouro a descobrir**. Editora: cortes/Unesco/MEC. p. 200.
- FREIRE, Paulo. (1983) **Educação como prática da liberdade** (14ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. (1968). Buenos Aires: Emecé. p. 236.
- MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.) **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.
- MOYLES, Janete R. (2002) Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Ed.Artmed. Gradiva de Jensen e Outros Trabalhos (1906-1908) - **Coleção Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** - Vol. 9, 2006. Ed. Imago.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de, (1993) **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione. Série: Pensamento e ação no magistério. p. 111.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) (2009). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 2 ed. Campinas, SP. Papirus, p. 13-32.
- PIAGET, Jean. (1970). **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro, Forense. p. 152- 182.
- Resolução CNE/CEB 5/2009. (2009) **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- RINALDI, Carla. (2012) **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Ed Paz e Terra.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 105-118.
- VIEIRA, Analúcia de Moraes. (2000). **Produções do espaço-tempo no cotidiano escolar: um estudo das marcas e territórios na Educação Infantil**. Campinas – UNICAMP. (Dissertação de Mestrado)
- _____. (2004) **A importância do brincar na infância e na educação infantil**. Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - Revista Olhares e Trilhas, V. 5, nº 5, p. 53-65.
- WARSCHAUER, Cecília. (1993) **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Paz e Terra, 4 edição, p.231.



Sala do Espaço Cultural da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Atende alunos da Educação Infantil, sob coordenação e orientação da Prof^a Paula Amaral Faria.

Criado e projetado em março de 2014, o Espaço Cultural é uma sala de aula que atende crianças da educação infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo desse espaço é o de contribuir para o desenvolvimento artístico e cultural das crianças, por meio do contato e da valorização das diversas linguagens em arte. Não é um espaço voltado para o ensino específico da arte e de suas especificidades, mas sim um espaço voltado para experimentações e aprendizagens artísticas. Esta é uma proposta que se concretiza no cotidiano da escola, por meio da mediação dos professores com os estagiários e bolsistas da PROGRAD dos Cursos de Artes Visuais e Teatro. Sob coordenação e orientação da professora da área da Educação Infantil Paula Amaral Faria, o Espaço Cultural apresenta -se como um local apropriado para incentivar as crianças a criar e a desenvolver sua capacidade cultural por meio da exploração dos recursos materiais disponibilizados e de fácil acesso aos mobiliários do espaço, que é organizado em três ambientes: o primeiro apresenta um espaço de produção visual e de armazenamento de materiais plásticos; o segundo, na altura do olhar das crianças, disponibiliza dois mobiliários, um com recipientes em sucatas e outro com materiais recolhidos da natureza; e o terceiro e último ambiente oferece um espaço para explorar a dramatização corporal e realizar “rodas de conversas” com os discentes.

Curadoria e Layout da Galeria:

Beloní Cacique Braga e Mara Rúbia Colli



Fotografia da “Turma da Selva”, 2014.

Atividade desenvolvida com os alunos do 2º período que exploravam os três ambientes e materiais disponibilizados em cada espaço de modo autônomo e sob orientação da Prof^ª Paula Amaral Faria, os alunos se dividiam em grupos e para que um aluno de um grupo pudesse explorar os materiais disponibilizados em outro espaço, era necessário negociar/interagir com o colega.

Alunos da Educação Infantil explorando o Espaço Cultural da Escola de Educação Básica da UFU.



Fotografia das turmas de 1º e 2º Períodos, 2014.

Proposta desenvolvida em parceria com as alunas do 9º ano da ESEBA: Lorena Oliveira, Sabrina Urzedo Ribeiro, Maria Eduarda Gomes Silva e Geoane Suellen Silva de Jesus. Deste modo, as alunas tiveram a oportunidade, em parceria com a Prof^ª Paula Amaral Faria, de trabalhar com os alunos dos 1º e 2º Períodos elementos da cultura do Congado de Uberlândia. As mesmas contaram e apresentaram a história dessa cultura, ensinaram músicas, apresentaram instrumentos, vestuários típicos e confeccionaram chocalho junto com as crianças. Para a Prof^ª Paula, essa troca de conhecimentos entre alunos (as) de distintas idades proporcionaram aprendizados no que diz respeito ao reconhecimento, valorização e a interação das crianças com as histórias e as culturas afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

Alunos da Educação Infantil explorando o Espaço Cultural da Escola de Educação Básica da UFU.



Fotografia das turmas de 1º e 2º Períodos, 2014.

Proposta desenvolvida pela Prof^a Paula Amaral Faria em parceria com Victor de Oliveira Marcelo (Bolsista de Arte – PROGRAD) de reconhecimento e diferenciação de estilos musicais: rock; erudita; forró; e, samba. Bem como, de identificação do estilo musical forró nos período de “festa junina”. Desencadeando a compreensão de que cada estilo musical surge a partir do contexto histórico, cultural e social de uma comunidade. Deste modo, o ambiente do “Espaço Cultural” foi ampliado para proporcionar situações de dança e de distintos movimentos corporais.

Alunos da Educação Infantil explorando o Espaço Cultural da Escola de Educação Básica da UFU.



Fotografia de uma aluna do 1º Período, 2014

Projeto de ensino aprendizagem idealizado pela Prof^a Paula Amaral Faria em parceria com os bolsistas da PROGRAD Raquel Teixeira e Victor Marcelo, no qual foi realizado com os alunos do 1º Período, tomando como referência a obra do artista Hélio Oiticica. Foi desenvolvida uma instalação sensorial com o objetivo de provocar nas crianças experiências sensoriais que gerassem a compreensão e nomeação de sensações no corpo humano.

Alunos da Educação Infantil explorando o Espaço Cultural da Escola de Educação Básica da UFU.



Alunos da rede pública de ensino de Uberlândia/MG. 2008
Equipe de desenhistas que participaram do projeto Casaréu-Casaréis.

O projeto Casaréu-Casaréis foi realizado com recursos da lei municipal de incentivo à cultura da cidade de Uberlândia/MG e financiado pelo IAMAR (Instituto Alair Martins). Esse trabalho foi orientado pela professora de Artes Visuais Marilene Aparecida Borges e efetivado nos anos de 2007 e 2008. Em 2007, foram selecionados 21 alunos, entre 13 e 18 anos, matriculados regularmente em escolas públicas de Uberlândia, que participaram do Concurso de desenho “A casa dos meus sonhos”. Casaréu-Casaréis apresenta como foco de trabalho pinturas e desenhos de observação, criação e ilustração, cujo tema de estudo e pesquisa é o patrimônio cultural, a preservação e a valorização do bairro Fundinho da Cidade de Uberlândia. Para tanto, foram realizadas aulas teóricas e práticas sobre História da Arte, História da Arquitetura e, principalmente, História da cidade de Uberlândia. Também foram apresentadas como referência para o trabalho as fotografias históricas da cidade, feitas pelo fotógrafo João Quituba. Os trabalhos artísticos realizados nesse ano foram expostos tanto no Arquivo Municipal quanto nas escolas públicas da cidade. O projeto Casaréu-Casaréis finalizou-se no ano de 2008 com a produção e a ilustração do livro intitulado “Passa...”, lançado na Festa Literária de Uberlândia em 2008 e distribuído gratuitamente nas escolas municipais e estaduais da cidade.

Curadoria e Layout da Galeria:
Beloní Cacique Braga e Mara Rúbia Colli

GALERIA

Casaréu-Casaréis

Prof^ª Marilene Aparecida Borges – Projeto lei municipal de incentivo a cultura



Alunos selecionados para a realização do projeto em desenvolvimento do processo criativo.

GALERIA

Casaréu-Casaréis

Prof^a Marilene Aparecida Borges – Projeto lei municipal de incentivo a cultura



Alunos selecionados para a realização do projeto em desenvolvimento do processo criativo.

GALERIA

Casaréu-Casaréis

Prof^a Marilene Aparecida Borges – Projeto lei municipal de incentivo a cultura

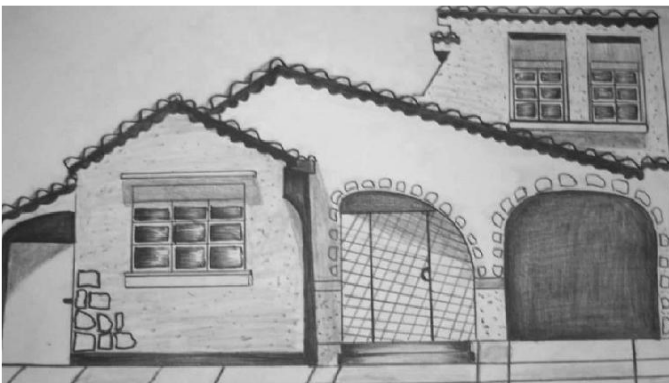


Trabalhos finais em pintura.

GALERIA

Casaréu-Casaréis

Prof^ª Marilene Aparecida Borges – Projeto lei municipal de incentivo a cultura



Trabalhos finais em desenho.

GALERIA

Casaréu-Casaréis

Prof^a Marilene Aparecida Borges – Projeto lei municipal de incentivo a cultura

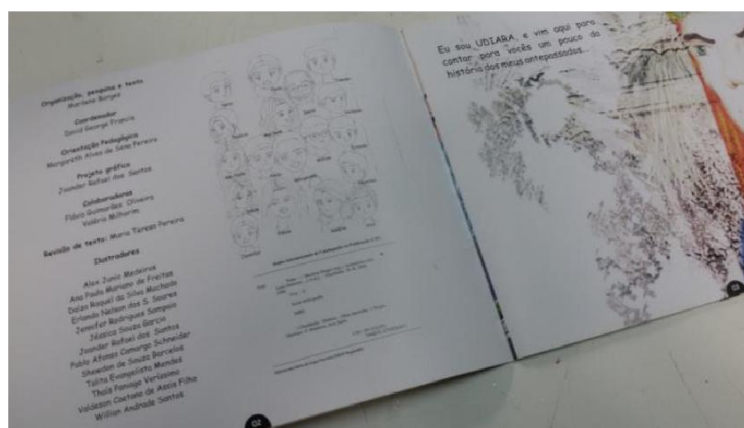


Exposição dos trabalhos finais no Arquivo Municipal de Uberlândia e nas escolas públicas da cidade.

GALERIA

Casaréu-Casaréis

Prof^a Marilene Aparecida Borges – Projeto lei municipal de incentivo a cultura



Lançamento do livro “Passos...”, ilustrado pelos alunos do projeto Casaréu-Casaréis, na Festa Literária de Uberlândia.

