

Expediente

Escola de Educação Básica
Universidade Federal de Uberlândia
ESEBA/UFU

Reitor

Prof. Dr. Elmiro Santos Resende

Vice-reitor

Prof. Dr. Eduardo Nunes Guimarães

Diretor da ESEBA

Prof. Dr. André Luiz Sabino

Diretora da EDUFU

Profa. Dra. 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
E-mail: vendas@edufu.ufu.br

Editora chefe: Profa. Dra. Claudia Goulart Morais

Editora gerente: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cunha Grossi

Editoração: Cléber Ferreira de Oliveira
Profa. Ma. Marta Fontoura Queiroz Cantuário

Apresentação: Profa. Ma. Marta Fontoura Queiroz Cantuário
Prof. Dr. André Luiz Sabino

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista.

Corpo Editorial

André Luiz Sabino	Diretor da Eseba/UFU
Cláudia Goulart Morais	Editora Chefe
Aldeci Cacique Calixto	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
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
Ana Lúcia Martins Kamimura	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
André Luís Batista Martins	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Beloní Cacique Braga	Coordenação gráfica de design e organização de galerias
Cléber Ferreira de Oliveira	Gerente de produção e organização sistêmica
Cristiane Nascimento Martins	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Daniela Franco Carvalho Jacobucci	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Elaine Corsi	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Elisa Antônia Ribeiro	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Ernesta Zamboni	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Gercina Santana Novais	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Ínia Franco de Moraes	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Joan Pagés	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
João Carlos de Oliveira	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Joaquim Pintassilgo	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Klênio Antônio Sousa	Indexação, captação de artigos e controle gerencial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc.)
Luciana Beatriz Bar Carvalho	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Mara Rúbia de Almeida Colli	Coordenação gráfica de design e organização de galerias
Maria Auxiliadora Cunha Grossi	Captação de artigos internacionais, revisão de textos internacionais
Marta Fontoura Queiroz Cantuário	Coordenação da captação de artigos e controle editorial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc.)
Miguel Rodrigues Sousa Neto	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Olenir Maria Mendes	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Polyana A. Roberta Silva	Captação de artigos nacionais
Regma Maria dos Santos	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Silma do Carmo Nunes	Captação de artigos nacionais e fluxo editorial
Sumaia Barbosa Franco Marra	Coordenação da captação de artigos e controle editorial do fluxo de material para avaliação (artigos, relatos, entrevistas etc.)

Editorial

Esta edição, que tem cheiro de renovo, consiste na apresentação de uma significativa seleta de artigos de professores da Prefeitura Municipal de Uberlândia, apresentando-nos uma produção escrita com novos atores, a construção de um modo de caminhar em diálogo com conexões singulares. Pretende-se, de forma dialogada, proporcionar aos leitores, aos educadores, pesquisadores, docentes e discentes de diferentes instituições nacionais e internacionais, um campo fértil para a divulgação de resultados de pesquisas e experiências inéditas em educação e ensino.

Este novo número registra, portanto, expectativas e projeções de uma construção vivenciada e produzida por sujeitos que imprimem suas marcas advindas de saberes historicamente acumulados, do acolhimento de discursos, do aprofundamento mediante o estudo e a pesquisa em diversas áreas de interesse, das subjetividades de outros que propiciam a imersão em novas subjetividades, da escuta da palavra proferida em textos orais e escritos e em imagens, além de tantos outros elementos dos quais os autores se valem em suas produções.

Esta edição traz também uma entrevista com a Profa. Gercina Santana Novais (PMU/SME), a Profa. Elisa Antônia Ribeiro (IFTM) e a Profa. Elizabet Rezende de Faria (ESEBA). As referidas professoras refletem sobre a importância da criação de uma parceria interinstitucional, com o propósito de edição de revistas que incentivem a publicação de pesquisas realizadas por profissionais da educação e de diferentes áreas, intensificando assim as relações entre teoria e prática, entre ensino e conhecimento.

Os artigos exploram interessantes reflexões e ações no campo da história, da literatura, da matemática, dos direitos humanos e da filosofia, em sua confluência com o ensino e a aprendizagem. Os relatos apresentam interessantes abordagens sobre a tecnologia educacional e sobre uma experiência de formação no campo da geometria. A sessão “Galeria” também se faz presente com uma rica exposição de imagens e de registros de trabalhos e pesquisas de campo.

Na seção de artigos, o texto intitulado “Trajetória histórica de implementação da Lei Federal 10.639/03 no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia: algumas considerações”, de autoria de Vanilda Honória dos Santos e Elzimar Maria Domingues. Este artigo apresenta elementos importantes sobre a história de lutas e conquistas referentes à eliminação de quaisquer formas de discriminação, conforme preconizado na

Constituição Federal de 1988 e cujas discussões devem, necessariamente, permear os currículos e as discussões na sala de aula.

O artigo “Literatura para nossos alunos: a descoberta do eu e o encontro do outro”, a autora Célia Maria Borges, apresenta uma reflexão sobre os contos “A Prece” de Samuel Rawet e “A Doida”, de Carlos Drummond de Andrade e de como estes contos podem ser trabalhados em sala de aula de modo a possibilitar aos alunos a descoberta do eu e o encontro do outro. O texto permite ao leitor vislumbrar possibilidades de discussões com os alunos acerca das problemáticas vividas na atualidade, como a situação dos imigrantes, dos pobres e dos caminantes solitários e marginalizados, possibilitando ainda a percepção de que o espaço da sala de aula pode se tornar um ambiente de troca de experiências entre os alunos e de formação do sentido estético-literário.

O artigo “O *dotplot* e o conceito de número: caminhos que se entrecruzam no primeiro ano do ensino fundamental”, escrito pelas pesquisadoras Sandra Gonçalves Vilas Bôas Campos e Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki apresenta resultados parciais de pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática/UNESP/Campus Rio Claro. Partindo da questão “como o ensino da estatística pode contribuir com alunos que estão no primeiro ano do ciclo de alfabetização para que possam construir hipóteses sobre o conceito de número? ”, as autoras discutem sobre a conexão “Estatística-Conceito do número”, norteadas pelos dados coletados em uma atividade investigativa realizada com alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Uberlândia-MG, intitulada “A medida do meu palmo”.

Na perspectiva da formação de alunos e de propostas para a sala de aula, o artigo “A filosofia com crianças com prática pedagógica empreendedora”, do autor Mauro Sérgio Santos da Silva, discorre sobre a possível relação entre o ensino de filosofia para crianças e a pedagogia empreendedora, caminhando em defesa do ensino da filosofia com vistas à formação de um aluno crítico, criativo e sensível ao contexto em que vive.

Reflexões sobre direitos humanos, objeto de estudo em diferentes áreas das ciências humanas, são apresentadas pelos autores Rogério Medeiros e Silma do Carmo Nunes em sua confluência com a educação, por meio do artigo intitulado “Do direito humano à educação, para a educação em direitos humanos no Brasil”. Neste artigo, os autores discutem o direito humano no campo da educação, evidenciando aspectos do contexto político e econômico do Brasil, tendo como base o ponto de vista pedagógico-social. A base metodológica adotada é a pesquisa bibliográfica e documental, fundamentadas no

método histórico dialético, assim, as discussões caminham no sentido de apontar as contradições existentes entre as disposições legais do direito humano à educação e as garantias deste direito na prática.

Como primeiro relato, esta edição traz “Ferramentas digitais aplicadas à educação: uma possibilidade para o trabalho pedagógico escolar”, de autoria de Cleber Ferreira Oliveira, Nilza Aparecida da Silva Oliveira e Robert William Borges. Os autores apresentam um relato de experiência de formadores no curso Ferramentas Digitais, oferecido aos docentes do Ensino Fundamental, no ano de 2012, pela Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – RENAFOR e pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia – PROEX/UFU. Este relato tem como objetivo divulgar os conhecimentos dos docentes sobre as novas tecnologias no âmbito escolar e de como estes podem usufruir das tecnologias disponíveis a serviço da educação.

O artigo “Pensando a Geometria no ciclo da alfabetização”, de Sandra Mara Moreno Ribeiro, fecha a seção de relatos da edição e traz uma experiência realizada no ano de 2014 nos encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na área de Linguagem/Matemática, tendo como eixo norteador o Caderno 5 que trata do tema da Geometria. A experiência em questão foi realizada com um grupo de 24 professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Uberlândia- MG, com o objetivo de possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica em geometria. A metodologia de trabalho adotada teve como ponto de partida os conhecimentos prévios do grupo acerca da temática, avançando para novos debates que envolveram a garantia dos direitos de aprendizagem do ensino da geometria, vivências e práticas lúdicas e dinâmicas, permitindo a atribuição de significados à presença e função da geometria no cotidiano.

Nesta edição, apresentamos também uma galeria denominada Xilomóvel – Ateliê Itinerante: Oficinas de xilogravura. Este trabalho, desenvolvido pelos artistas plásticos Luciana Bertarelli, Márcio Elias, Simone Peixoto e Thiago Fernandes, no interior do estado de São Paulo, busca ensinar a técnica da gravura em madeira. O nome Xilomóvel, faz referência ao carro equipado com todo o material necessário para a prática da xilogravura, percorre cidades montando cursos e oficinas em espaços públicos e abertos, atendendo tanto a iniciantes quanto àqueles que já praticam alguma técnica de gravura. Este projeto tem como objetivo o ensino e a difusão das linguagens artísticas, o

aperfeiçoamento de habilidades técnicas, o desenvolvimento da poética e o crescimento artístico do seu público.

A segunda galeria, intitulada “Arte abstrata: o intrínseco da infância” apresenta um trabalho desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Maria Barbosa de Souza, no Município de Uberlândia – MG. Nesta galeria, a autora Patrícia da Silva Faria, discute sobre a importância do desenho na infância como primeira forma de registro e comunicação da criança, o qual se apresenta primeiramente de forma abstrata. Conforme a autora, este trabalho buscou, por intermédio do lúdico, desenvolver/aprimorar em alunos de 01 (um) a 03 (três) anos a criatividade, a expressão, o desenvolvimento motor e cognitivo, a capacidade de expressão e de comunicação.

Finalizamos destacando o propósito desse número com a publicação de artigos de professores da rede municipal de ensino, que nos motiva a continuar nossa caminhada, tendo como objetivo a disseminação de saberes e práticas no campo da educação. Desse modo, estendemos o convite a você leitor, para que possa percorrer as páginas deste periódico, conhecendo trajetórias de estudos, pesquisas e experiências educacionais.

Marta Fontoura Queiroz CANTUÁRIO
André Luiz SABINO

SUMÁRIO

Expediente	1-3
Editorial	4-7
Artigos	
1. Trajetória histórica de implementação da Lei Federal 10.639/03 no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia: algumas considerações	9-35
2. Literatura para nossos alunos: a descoberta do eu e o encontro do outro	36- 43
3. O <i>dotplot</i> e o conceito de número: caminhos que se entrecruzam no primeiro ano do ensino fundamental	44- 63
4. A filosofia com crianças como prática pedagógica empreendedora	64-86
5. Do direito humano à educação para a educação em direitos humanos no Brasil	87-105
Relatos	
1. Ferramentas digitais aplicadas à educação: uma possibilidade para o trabalho pedagógico escolar	106-112
2. Pensando o ensino da geometria no ciclo de alfabetização	113-117
Entrevista	
A parceria interinstitucional na publicação da revista <i>Olhares & Trilhas</i>	<i>118-121</i>
Galerias	
1. Xilomóvel – ateliê itinerante: oficinas de Xilogravura	122-131
2. Arte abstrata: o intrínseco da criança	131-134

**TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL
10.639/03 NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Vanilda Honória dos SANTOS¹
Elzimar Maria DOMINGUES²

A consequência de uma única história é esta: ela rouba das pessoas sua dignidade. Mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

Chimamanda Adichie

RESUMO

Este estudo trata da investigação das discussões sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no contexto da Universidade Federal de Uberlândia/UFU e da Lei Federal 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, o que implica a inclusão desses conteúdos nos cursos de graduação e formação de professores. Os objetivos são: compreender o processo de implementação da referida lei, tomando por base a trajetória histórica do Movimento Negro nacional nas duas últimas décadas do século XX, apresentar a dinâmica que culminou em sua aprovação e do parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP 03/2004 acompanhado da Resolução CNE/CP 01/2004, em âmbito nacional, e como se deu a recepção e implementação dessa legislação pela UFU. Esta pesquisa é de suma importância para que se efetive na Universidade a compreensão acerca da inserção dos negros e negras neste espaço e para o reconhecimento da importância desses cidadãos e cidadãs na construção da nação brasileira, sendo que tais questões estão diretamente relacionadas à história de lutas e conquistas no que se refere à eliminação de todas as formas de discriminação, conforme os princípios democráticos previstos na Constituição Federal de 1988.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Relações Étnico-raciais. Políticas Públicas. Ações Afirmativas.

¹ Graduada e mestre em Filosofia pela UFU; Especialista em Docência na Diversidade pela FAGED/UFU. Atua como professora na Educação Básica e pesquisadora em Educação para as Relações Étnico-raciais.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – MG (2010); dentre outras é especialista em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2011) também pela Universidade Federal de Uberlândia; Professora de História da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU e exerce a função de coordenadora do Núcleo de Educação em Direitos Humanos/NEDH/CEMEPE. Pesquisadora em Educação para as Relações Étnico-raciais.

THE HISTORIC PATH FOR THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL LAW 10.639/03 IN THE SCOPE OF FEDERAL UNIVERSITY OF UBERLÂNDIA: SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT

The current study deals with the investigating discussions on "Education of ethnic-racial relations in the context of the Federal University of Uberlândia/UFU", the Federal Law 10.639/03, which establishes the mandatory teaching of African History and Culture and Afro-Brazilian History in elementary and secondary education, which implies the inclusion of such content in undergraduate courses and teacher's education. The objectives are: to understand the process of the referred law and its implementation based on the historical trajectory of the National Black Movement in the last two decades of the 20th century, to present the dynamics that culminated in its approval and the opinion of the National Education Council / Full Council - CNE / CP 03/2004 accompanied by the Resolution CNE / CP 01/2004, in national scope, and how the reception and the implementation of this legislation were given by UFU. This research is of utmost importance in order to make an effective understanding of the afro-people insertion at the University, as well as in recognition of these citizens' importance in the construction of the Brazilian nation, having such issues directly related to long history fights and achievements regarded to the elimination of all forms of discrimination, according to the democratic principles outlined in the Constitution of 1988.

KEY-WORDS: Education; Ethnic-racial relations; Public Policies; Affirmative Actions.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata da investigação acerca das discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto da Universidade Federal de Uberlândia/UFU e da indagação a respeito dos motivos da demora em implantar, no âmbito da universidade, a Lei Federal 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, o que implica a inclusão desses conteúdos nos cursos de graduação e formação de professores. O estudo se organiza a partir da apresentação da metodologia de pesquisa e objetivos, contextualização do debate sobre as Políticas Públicas de Igualdade Racial em âmbito nacional e a apresentação do contexto e ações na UFU, relacionadas à implementação da Lei 10.639/03. Os resultados obtidos, a partir desta pesquisa, são de suma importância para que se efetive na universidade a compreensão acerca da inserção dos negros nesse espaço e para o reconhecimento desses cidadãos na construção da nação brasileira, sendo que tais questões estão diretamente relacionadas à história de lutas e conquistas no que se refere à

eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação racial, conforme os princípios democráticos previstos na Constituição Federal de 1988.

Dentre as motivações para este estudo, a primeira corresponde às discussões realizadas, desde 2006, no âmbito da UFU, especificamente as estabelecidas pelo seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UFU. Instalado na Reitoria desde sua criação, esse núcleo desenvolve atividades para a implementação da Lei 10.639/03³, que fizeram parte do conjunto de várias outras ações desempenhadas e organizadas pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis- PROEX no espaço acadêmico, as quais serão analisadas neste trabalho.

A segunda motivação refere-se ao I Curso de Especialização em Docência na Diversidade para a Educação Básica, que iniciou suas atividades em 2010, do qual as pesquisadoras tomaram parte dos corpos discente e docente. O curso foi oferecido pela PROEX, com o apoio da Faculdade de Educação - FACED/UFU, sendo que as discussões suscitadas sobre a implementação da Lei 10.639/03 na educação básica e na universidade inquietaram as autoras deste trabalho. Além de motivá-las a investigar as discussões relativas às questões Étnico-Raciais no contexto dessa universidade, levaram-nas, ainda, a indagarem o motivo da evidente demora em implantar a referida lei nos cursos de graduação, embora tenha sido aprovada em 2003.

Desse modo, os objetivos das análises apresentadas neste estudo se constituem em compreender o processo de implementação da Lei 10.639/03, tomando como base a trajetória histórica de luta do Movimento Negro Nacional nas duas últimas décadas do século XX. A proposta inicial é realizar uma contextualização histórica desse período enfocando as principais ações do Movimento Negro e seus colaboradores que, em luta articulada, pressionaram o Estado a estabelecer e construir diversas Políticas Públicas de Igualdade Racial, as quais serão retratadas no corpo desta pesquisa. Nesse sentido, o objetivo da análise e estudo em questão também é o de apresentar a dinâmica que levou a aprovação da Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP⁴ 03/2004 acompanhado da Resolução

³ Lei Federal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.934/96, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio.

⁴ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Órgão que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministério da Educação no desempenho das funções e atribuições do poder público em matéria de educação, cabendo-lhe formar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em 01 ago. 2011.

CNE/CP 01/2004⁵ em âmbito nacional, e como se deu a recepção da referida legislação pela UFU e sua respectiva efetivação.

A metodologia utilizada na pesquisa se organiza da seguinte forma:

1. Levantamento bibliográfico de obras que tratam das questões relativas à diversidade étnico-racial com ênfase em estudos voltados para as Políticas Públicas de Igualdade Racial e da Legislação específica. Duas referências contribuíram, de forma significativa, com a elaboração do trabalho. Tratam-se dos livros *O negro na universidade*, organizado por Jairo Queiroz Pacheco e Maria Nilza da Silva da editora Fundação Cultural Palmares publicado em 2007 e, *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição* cujo organizador é Mário Theodoro, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, em 2008.
2. Elaboração de questionários que foram aplicados para uma pessoa de cada categoria envolvida no debate acerca da implementação da Lei 10.639/03 na UFU. A escolha dos entrevistados se deve ao fato de serem atores sociais diretamente envolvidos no debate sobre a Lei em questão e na promoção de atividades relacionadas à sua implementação. Foram encaminhados quatro questionários, sendo que todos responderam. Uma pessoa será identificada pelo nome abreviado. As demais autorizaram a divulgação de suas identidades. Ressalta-se que poderia haver outras pessoas escolhidas, uma vez que há um grupo interessado que participa ativamente das ações aqui analisadas.
3. Realização de uma entrevista gravada no dia 22 de maio de 2011, com o então ouvidor da Secretaria de Políticas Públicas de Igualdade Racial da Presidência da República do Brasil⁶ (SEPP/PR) de 2008 a 2011, Humberto Adami Santos Júnior, também presidente do Instituto de Advocacia Racial e Ambiental - IARA e militante do Movimento Negro. Entrevista realizada com o Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira, vinculado ao Instituto de Química IQ/UFU, então coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UFU e coordenador da comissão instaurada na UFU com o objetivo de discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais.

⁵ A resolução estabelece as diretrizes para trabalhar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica e nos cursos de formação de professores, tendo como objetivo orientar gestores, educadores e demais profissionais da educação básica.

⁶ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República do Brasil.

4. As categorias entrevistadas no contexto local são: a) um estagiário do Programa de Formação Continuada com Docentes da Educação Básica – Eixo II – Gênero, Raça e Etnia; b) uma docente do Programa de Formação Continuada com Docentes da Educação Básica Eixo II – Gênero, Raça e Etnia, também ex-diretora do NEAB/UFU; c) a professora e ex-coordenadora geral do Programa de Formação Continuada com Docentes da Educação Básica; d) docente do Instituto de Química - IQ/UFU e coordenador do PIBID/UFU.
5. O texto se organiza em forma de narrativa, cujo método utilizado é História Oral Temática, tendo como fundamentação os questionários, a entrevista qualitativa semiestruturada e o referencial bibliográfico. A aplicação dos questionários e a entrevista têm como objetivo perceber os olhares dos sujeitos envolvidos no contexto de implementação da Lei 10.639/03 na UFU.

Dito isso, a análise deste estudo inicia-se na década de 1980 e retrata o período da abertura democrática⁷ no Brasil, quando se evidencia, no campo social nacional, uma efervescente efetivação das lutas sociais. À época, sucederam-se as grandes articulações de grupos de mulheres, dos movimentos de luta contra a carestia, dos clubes de mães, dos grupos de jovens, entre outros. Especificamente o enfoque em questão é para a retomada das reivindicações do Movimento Negro, em prol do combate ao preconceito, racismo e todas as formas de discriminação social e racial. Igualmente, a abertura política corroborou com a instauração da Assembleia Nacional Constituinte⁸, e fez emergir o contexto de revisão e elaboração das leis que regem o País, o momento propício, segundo os partícipes do Movimento Negro, para retomar o debate acerca do racismo e da discriminação.

⁷A abertura democrática caracteriza o período de transição de regime político, pelo qual passou o Brasil, que vivia, desde 1964, sob um regime de Ditadura Militar, que durou até 1985. Em 1984, houve eleições indiretas para a presidência da República, sendo que a primeira eleição direta para presidente no regime democrático só ocorreu em 1989. Durante o processo de transição política, instaurou-se a Assembleia Nacional Constituinte, que teve como resultado a elaboração da Constituição de 1988. Ver SKIDMORE, T.. Brasil: de Castelo a Tancredo – 1964-1985. 4. Ed ,Rio de Janeiro: Paz e Terra,1988.

⁸ A Assembleia Nacional Constituinte foi composta por 559 congressistas eleitos em 1986. Foi instalada em 1º de fevereiro de 1987, presidida por Ulisses Guimarães. Sua finalidade foi reformular a Constituição Brasileira. A nova Constituição Federal foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Mais informações, ver em **Constituição Federal de 1988 – Avanços e Desafios**. Organizadores: BRELAZ, G. de; FONSECA, F.; GOMES, M. V. P. Hercitec Editora, 2010.

1. Breve histórico: relevantes conquistas do movimento negro

Nessa conjuntura, enfatiza-se a análise crítica do chamado “mito da democracia racial”⁹, como expõe Jaccoud (2008 b, p. 45):

[...] Sua crítica só ganhou repercussão nas últimas décadas do século 20, quando a denúncia da discriminação como prática sistemática denunciada pelo Movimento Negro, somou-se às análises sobre as desigualdades raciais entendidas não como simples produtos históricos, acúmulos no campo da pobreza e da educação, mas como reflexos de mecanismos discriminatórios.

No bojo desses acontecimentos, teve fundamental importância a Constituição Federal de 1988 - CF/1988), que traz avanços relativos às questões direcionadas aos negros/as e afrodescendentes brasileiros/as. A CF/1988 tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível, conforme reza o Art.5º, XLII: “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Expõe o Título I, Art. 3º, IV, da CF/88, que o Estado deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Quanto à Cultura, a CF/88 registrou progressos. Ela determina em sua Seção II, Art. 215, que:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

É relevante destacar outras importantes conquistas do Movimento Negro e seus colaboradores, nas duas últimas décadas do século XX. Primeiramente, salienta-se a Lei

⁹ O “mito da democracia racial” se constituiu no Brasil no século 20, a partir da adoção, por parte da elite intelectual e política, do argumento europeu da superioridade da raça branca. No entanto, no Brasil, esse processo se deu com uma nova roupagem, não era explícita a concepção ideológica, e foi adotada a política do branqueamento. A obra *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freire, teve papel fundamental na divulgação de tal teoria do branqueamento, pois destacava as qualidades do chamado “mulato”, isto é, aquele que não mais era negro porque tem a pele mais clara, resultado da mistura das raças. A tese de fundo é que se objetivava eliminar os negros, branqueando a população brasileira através da mestiçagem. Sobre essa temática ler mais em: FERNANDES, F.. **A integração do negro na sociedade de classes**. Volume I, Editora Globo, 2008; SILVA, S. C. e. **Tempos de casa grande 1930-1940**. Editora Perspectiva, 2010.

Caó¹⁰, de 1989, que determina punições para os crimes de discriminação racial nos espaços públicos, comerciais e a empregos; e a criação de delegacias especializadas em crimes raciais (JACCOUD, 2008b, p.139-140). Nos anos de 1990, é possível constatar a elaboração das primeiras Políticas Públicas de Igualdade Racial¹¹, que visam combater a discriminação racial no País.

Dando continuidade à luta do Movimento Negro em favor da eliminação de todos os tipos de preconceito, discriminação e racismo, entre os anos de 2001 e 2002, alguns ministérios criam ações afirmativas¹² objetivando a promoção e o acesso dos trabalhadores negros no mercado de trabalho. Por conseguinte, em 2003, é criada a SEPPIR/PR. Tal ação evidencia o fortalecimento das políticas de ações afirmativas e a efetivação da elaboração de projeto concreto de combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades sociais e raciais.

Segundo Jaccoud (2008, p. 140), “a temática da questão racial não mais está a cargo de iniciativas isoladas que não a vê como causa pública”, uma vez que, a partir da criação da SEPPIR/PR, torna-se possível a gestão das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, assim como a criação de outras políticas direcionadas aos negros/as e afrodescendentes, bem como a implementação e fiscalização delas.

Para tratar a questão racial no Brasil, como uma problemática pública, o Movimento Negro, desde então, estabelece parceria com a SEPPIR/PR. Recém-constituída pelo Estado brasileiro, especificamente pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cognominado Lula, promulgando também em 2003, a Lei 10.639 alterando a 9.394, de 20 de novembro de 1996, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece no Art. 26-A que:

Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no

¹⁰ A Lei 7.716/89 estabelece as punições para crimes que firam a igualdade racial e para os crimes de intolerância religiosa. A denominação Lei Caó é uma homenagem ao seu criador, o jornalista, advogado e parlamentar Carlos Alberto Caó Oliveira Santos.

¹¹ Políticas Públicas de Igualdade Racial são ações que visam garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (Lei Federal nº 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial, Art. 1º).

¹² Ações Afirmativas são os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (Lei Federal nº 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial, Art. 1º, § VI).

Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

A Lei 10.639/03 estabelece a regulamentação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Assim, para que a escola de educação básica cumpra o que ela determina, é necessário que os cursos de graduação e formação de professores constituam profissionais melhor preparados para tratar as diferenças de todas as ordens, entre elas as raciais. Tal condição é clara e objetiva, no entanto, a sua efetivação não se apresenta de maneira simples. São muitos os entraves encontrados na cultura da universidade que, de maneira geral, dificultam a implementação de um novo processo.

2. Entraves na universidade que dificultam a implementação da lei 10.639/03

Muitos setores das universidades federais brasileiras continuam arraigados a valores eurocêntricos. Em boa parte, primam pela tradição conteudista e contam com a atuação de profissionais em sua maioria formados numa cultura liberal¹³ e, muitas vezes, utilizam argumentos que priorizam as políticas universalistas¹⁴, em prejuízo às Políticas Públicas de Igualdade Racial¹⁵, em outras palavras, as específicas.

Segundo Petronilha (2003, p.46), “a concepção e a organização da universidade brasileira tem seguido características que [...] são próprias da educação promovida na perspectiva da ideologia do liberalismo¹⁶”. São muitas as dificuldades para que a Lei, de fato, seja implantada. Assim, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer

¹³ Trata-se da cultura que se pauta nos valores e princípios do Liberalismo.

¹⁴ Políticas universalistas são pautadas em ações universais, que visam atender todas as esferas da vida social. Elas são fundamentais quando se trata de combater as desigualdades, mas não são eficazes se não estiverem aliadas ao estudo das singularidades da população. Segundo Jaccoud (2008a, p.137), “[...] dado os fatores históricos e os constrangimentos raciais que ainda hoje operam no País, as políticas universais têm se revelado insuficientes face ao objetivo de enfrentar a discriminação e desigualdade social”.

¹⁵ A exemplo, podemos elencar: Lei Federal 10.639/03, objeto deste estudo, Lei Federal 11.645/08, que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas no currículo oficial da rede de ensino e 12.288/10, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial.

¹⁶ O Liberalismo é a ideologia que surgiu a partir dos pilares constitutivos da ordem capitalista e burguesa, a propriedade e a liberdade. Para o ideário liberal, todos os homens nascem livres e iguais perante a lei, podendo desfrutar livremente de sua propriedade. O fato de alguns terem mais que outros é justificado pela realidade onde alguns desenvolvem mais as habilidades necessárias para transformar o objeto da natureza., enquanto outros não. Para o Liberalismo, a organização social, baseada na propriedade e na liberdade, serve o bem de todos. (Kmylicka, W. **Filosofia Política Contemporânea**. Martins Editora, 2006).

CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer foi elaborado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que compôs o Conselho Nacional de Educação, sendo conselheira junto à Câmara de Educação Superior. Ela contou com a colaboração de outros conselheiros que compuseram a comissão de relatoria. Também contribuiu para a elaboração do parecer dos princípios apontados pelos participantes do II Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação, em 2003, realizado em Belém do Pará. Tais princípios compõem o Projeto Nacional de Educação na Perspectiva dos Negros Brasileiros (CNE Relatório, 2009).

A partir do exposto, faz-se necessário realçar a importância do reconhecimento e da contribuição dos negros escravizados e de seus descendentes para a constituição da nação brasileira. Conforme o Parecer (2004, p.3), “reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino”.

O Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução 01/2004 têm como objetivo: oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Dessa forma, é fundamental que a universidade, como produtora de conhecimento e formadora de educadores atente-se para questões de relevância, como expõe Petronilha (2003, p.49):

[...] dispõe-se a universidade, não a considerar as diferenças raciais, à pluralidade cultural como um fim em si, mas como uma forma de assumir a responsabilidade de educar para novas relações raciais e sociais, de produzir conhecimentos apartados de uma única visão de mundo, de ciência, como um processo político de negociação que projeta uma sociedade justa.

É necessário, ainda, recortar e dar destaque a trechos do Parecer 03/2004, que trata da inclusão da questão racial na matriz curricular dos cursos de graduação. A universidade deve promover a

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos de ensino superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. (PARECER CNE/CP 03/2004, p.14).

No campo do ensino e pesquisa em Filosofia no Brasil, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo Professor Dr. Renato Nogueira dos Santos Júnior, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, cuja ênfase é em Filosofia Afroperspectivista. Sua pesquisa se insere no contexto de implementação das Leis 10.639/03 e 11.648/08 e Ensino de Filosofia, num esforço de contribuir significativamente com o diálogo acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, estabelecendo uma estreita relação com a proposta deste trabalho, ou seja, a implementação da Lei 10.639/03 na universidade.

A questão proposta por Santos Jr. (2011, p.15) oferece a chave para uma nova maneira de filosofar:

Quais são os problemas da filosofia afroperspectivista? “Todo conceito é criado a partir de problemas. Ou problemas novos (mas como é difícil encontrar problemas novos em filosofia!) ou (...) que foram mal colocados” (GALLO, 2003). Uma peculiaridade da filosofia afroperspectivista é que ela opera com problemas que, muitas vezes, foram abandonados por filósofos e filósofas ocidentais, desqualificados e mal vistos.

E acrescenta os principais problemas com os quais se ocupa a filosofia afroperspectivista, o que implica em se admitir outras possibilidades para a reflexão filosófica:

É preciso denegrir os problemas. Vale dizer que denegrir é um conceito filosófico afroperspectivista que significa enegrecer, assumir versões e perspectivistas que não são hegemônicas, considerar a relevância das matrizes africanas para o pensamento filosófico, investigar em bases epistêmicas negro-africanas, dialogar, apresentar e comentar trabalhos filosóficos africanos, abordar filosoficamente temáticas como: relações Étnico-Raciais, epistemicídio dos saberes de matriz negro-africana, racismo anti-negro, branquitude e hegemonia dos parâmetros ocidentais no âmbito político e estético. (SANTOS JR., 2011, pp. 15-16)

Para que de fato ocorra o cumprimento do que determina a Lei 10.639/03 em todos os âmbitos da educação, e os direitos conquistados por negros/as no Brasil sejam respeitados, após uma luta histórica, é necessário que haja o cumprimento dos direitos concernentes à igualdade racial. Para Santos Júnior, o Estatuto da Igualdade Racial se constitui em um instrumento de legislação democrático de extrema importância, no sentido de efetivar as lutas históricas do Movimento Negro e seus colaboradores, em prol de uma maior equidade racial.

O Estatuto da Igualdade Racial, apesar de ter tido muita crítica dos movimentos sociais, é uma lei que reflete a conjunção das forças democráticas, no âmbito do Congresso Brasileiro. É o retrato das forças

políticas que estão trabalhando pela inclusão do afro-brasileiro. [...] Mas nós que estamos acostumados a trabalhar sem estatuto no âmbito da legislação brasileira, entendemos que o estatuto oferece possibilidades, brechas em decisões judiciais, administrativas, num avançar contínuo. O capítulo do Estado que prevê a inclusão dá reforço ímpar às resoluções do CNE, que poderiam estar sofrendo e sofrerão impugnação judicial das forças contrárias àqueles objetivos. É importante o que vem produzindo a legislação brasileira a partir da Lei 10.639/03 e 11.645, e agora a 12.288 (Estatuto da Igualdade Racial). É um caminhar legislativo, seguro e firme, no sentido de que os temas afro-indígenas ingressem definitivamente na educação básica e na universidade brasileira. A universidade pode e deve pesquisar a história dos africanos e descendentes, a história da África e da cultura afro-indígena no Brasil, porque isso é pesquisar a sociedade brasileira. [...] É uma lei que abre as portas da pesquisa, deve ser destinado financiamento, deve ter fundo nacional da educação voltado para essa pesquisa. Deve-se todos os dias em todos os lugares, se buscar, obrigar as autoridades brasileiras, seja as diretoras de escolas, reitores das universidades, os órgãos que se destinam à pesquisa, destinar recursos para financiar as pesquisas. Que a mão mais pesada do Estado, no âmbito acadêmico, seja a que puna aqueles que estiverem à frente e que não *cumpram as resoluções do CNE, a Legislação, a LDB, através das emendas das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e 12.288/10. Isso é contra legge (contra a lei) e ser contra a lei é antidemocrático. Há avanços, mas há muito que fazer.* (SANTOS JÚNIOR, 2011. Grifos nossos).

O entrevistado frisa a necessidade do comprometimento e do investimento das instituições responsáveis pela formação de professores, no caso específico as universidades nacionais, públicas e privadas. Conforme prevê o Art.11 § 2º Seção II, do Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2010: “O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no *caput* deste artigo”.

Desse modo, as universidades públicas e privadas, responsáveis pela formação inicial de professores, devem trabalhar em regime de cooperação com os órgãos federais, distritais, estaduais, municipais e particulares, objetivando construir um currículo baseado em princípios de equidade, tolerância e de respeito às diferenças étnicas e à diversidade.

Diante desse importante momento histórico, no qual direitos são conquistados e leis são criadas visando diminuir a desigualdade, a exclusão, o preconceito e discriminação – frutos de um processo de marginalização dos afrodescendentes brasileiros – surgem, então, inquietações e questionamentos: A universidade pública cumpre seu papel na formação docente? A escola de educação básica nacional está preparada para cumprir a Lei 10.639/03 e formar para a diversidade, atuando com profissionais qualificados? São esses

os questionamentos norteadores deste trabalho, sendo que ambos estão diretamente relacionados à formação docente a cargo das instituições de ensino superior nacionais.

Quanto à formação docente e a implementação da Lei 10.639/03 nas universidades federais, de maneira geral, os desafios postos são equiparados e similares em todo o país. Nesse aspecto, destacam-se as considerações de Fonseca (2008, p.169):

- a) Como os professores do Ensino Fundamental e Médio vão articular essa proposição da lei, se não conhecem as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras?
- b) O processo de formação precisa ser realizado urgentemente pelas faculdades de pedagogia, de letras e das diversas licenciaturas a fim de alcançar os professores do Ensino Fundamental e Médio.
- c) Há um número pequeno de professores universitários que lidam com essa temática nas faculdades e universidades brasileiras; há raros núcleos de estudos afro-brasileiros em condições, técnicas e acadêmicas, de propiciarem uma formação adequada e suficientemente ágil para atingir os profissionais da educação do Ensino Fundamental e Médio no País e, particularmente no Estado de São Paulo, respeitando as particularidades das diferentes redes de ensino (estadual, municipais, privadas e confessionais).

Sobre esse debate, o que deve ser destacado e tornado objeto de séria discussão é a evidente demora em discutir a implementação da Lei 10.639/03 pela universidade, considerando que é dada a impossibilidade de sua aplicação na educação básica se ações efetivas voltadas para a formação docente não ocorrerem. A mudança de postura no meio acadêmico se apresentou, até então, de forma lenta, e a partir de lutas constantes de uma pequena parcela do corpo docente, que se interessa pela questão racial e geralmente conta com apoio e participação atuante do Movimento Negro.

3. Entraves para implementação da lei 10.639/03 no âmbito da UFU

Nessa perspectiva, a recepção e aceitação da Lei 10.639/03 na UFU não se diferem do processo nas demais universidades brasileiras. Muitas foram as resistências e o estranhamento com a novidade, o que, segundo a docente da UFU, Vânia Aparecida Bernardes, se justifica pelo preconceito e racismo: “ Os professores não têm base científica para discutir a questão e vão para o senso comum de que não é tema relevante para a academia”. Sobre essa questão, Santos Júnior (2011) revela:

Quanto à implementação da lei, havia e há dificuldades. No início se escutava três nãos: não tem dinheiro, não tem professores e não tem

bibliografia. [...] a cobrança (da Lei 10639/03) se realizou mais no ensino médio e fundamental, e a universidade ficou de fora, achando que não tinha obrigação de entrar nessa luta de produção de conhecimento, apesar da Resolução 01/2004 e o Parecer 03/2004, que determina a inclusão dos conteúdos no currículo pedagógico das faculdades. Levamos isso para a ouvidoria da SEPPIR, em 2009 e 2010, expedimos 1200 ofícios para as 1200 universidades, cobrando o cumprimento da Resolução do CNE 01/2004, Artigos 1º e 8º. No Art. 8º, das diretorias municipais de educação, solicitando que encaminhassem relatório recebido das escolas, das secretarias estaduais para SEPPIR. Isso é um grande ranking para que a universidade pudesse ser cobrada.

Desse modo, pode-se confirmar o que fora exposto anteriormente. A resistência do meio acadêmico, de maneira geral, em considerar a importância de incluir os estudos de História e Cultura da África e Afro-Brasileira nos currículos, o que além de não cumprir a Lei em questão, também não contribui para a reparação de erros históricos, que deixaram à margem da sociedade grande parcela da população brasileira. Desse modo, a universidade não cumpre sua função social junto aos afrodescendentes brasileiros.

Inserida nesse processo está a UFU que, durante muito tempo, não considerou relevante a discussão e implementação da Lei 10.639/03. Após a aprovação da referida lei e do Parecer CNE/CP 003/04, a questão racial na instituição – que já era tema de estudo de alguns professores interessados e voluntários – passou a ter maior destaque.

Outras ações contribuíram, de forma efetiva, para que a discussão acerca do racismo e discriminação ganhasse destaque no contexto de implementação da Lei 10.639/03 pela UFU. Dando início ao debate na instituição, foi proposto em 2005, por Benjamin Xavier de Paula¹⁷ e Cristina Peron¹⁸, o projeto institucional “Racismo e

¹⁷ Benjamin Xavier de Paula é investigador em Pós-Doutoramento no Núcleo de Estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito (DECID) do Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra CES/UC. Professor do Ensino Superior Adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia FACED-UFU; Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática do Ensino de Geografia e História GEPEH/PPGED-UFU; e, Membro da Rede Internacional de Estudos Africanos e das Diásporas - READI). É doutor em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia PPGED/UFU, onde defendeu a tese intitulada A Educação para as Relações Étnico-raciais e o Estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas. É mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) onde defendeu a dissertação de mestrado intitulada Do PAIUB ao provão: avaliação institucional do ensino superior no Brasil, com apoio da CAPES-Brasil; e, bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Educação.

¹⁸ Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (1997), é especialista em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Uberlândia (2001). Atualmente é técnico administrativo da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: doença falciforme, racismo e educação.

educação: desafios para a formação docente”, que foi apresentado à FAGED. Esse Projeto “teve como objetivo instituir um espaço institucional na FAGED e na UFU, de formulação e debate sobre as questões raciais na perspectiva da implementação da Lei 10.639/03” (PAULA, p.5). A proposta do projeto se organizou em três ações:

- a) Grupo de estudos sobre racismo e educação: desafios para a formação docente;
- b) Programa de formação continuada de professores sobre racismo e educação: desafios para a formação docente;
- c) Seminário racismo e educação: desafios para a formação docente.

Quanto a essa última ação, o autor argumenta que

Suplantadas as próprias barreiras do evento realizado, esse serviu para impulsionar inúmeras outras atividades sobre a questão racial, dentro e fora da universidade, que já estavam em andamento, porém, desarticuladas e enfraquecidas, como exemplo, o debate sobre a implementação das políticas de cotas no âmbito da UFU e a implementação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), que foram retomados com novo vigor (PAULA, 2008, p.10).

Em 2006, a proposta do projeto foi incorporada diretamente às ações desenvolvidas pela PROEX/UFU, como parte do Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica¹⁹, sendo que as discussões em torno da questão étnico-racial permaneceram, até o final de 2009, somente na esfera da extensão universitária²⁰. O Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho, coordenador do NEAB/UFU, considera que as ações promovidas pelo Programa de Formação Continuada com Docentes da Educação Básica foram determinantes para que se implantasse o NEAB na UFU.

Essas atividades se caracterizam como sendo as primeiras iniciativas promovidas pela UFU, com o objetivo de estabelecer o debate acerca da questão racial de forma institucional, cujos resultados obtidos foram considerados extremamente positivos nesse âmbito, ainda que insuficientes, uma vez que envolveram algumas áreas do conhecimento que compõem a academia, na perspectiva dos estudos relativos à implementação da Lei 10.639/03.

É importante destacar que o Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica – instituído na UFU em 2006, sob a coordenação geral da Professora Dra.

¹⁹ O referido programa teve a denominação alterada em 2009 para Programa de Formação Continuada com Docentes da Educação Básica.

²⁰ Com o início das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que introduziu o subprojeto direcionado à História e Cultura Afro-Brasileira, teve início o debate acerca das questões Étnico-Raciais na graduação. Foram disponibilizadas 24 bolsas para o subprojeto História e Cultura Afro-Brasileira aos graduandos das várias licenciaturas para que eles pudessem realizar e completar sua formação acadêmica nos espaços das escolas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Uberlândia.

Maria Irene Miranda da Faculdade de Educação da UFU – possuía três eixos temáticos à época: Eixo I: Linguagens e Culturas; Eixo II: Gênero Raça e Etnia; Eixo III: Meio Ambiente e Patrimônio.

Segundo Miranda (2011)

Para o grupo chegar nessa configuração por eixo temático não foi tarefa fácil, uma vez que foram necessárias modificações nos projetos iniciais, pois o Programa foi fundamentado em princípios interdisciplinares. Houve exercício coletivo de descentração, ou seja, sair da perspectiva sugerida *a priori* e buscar possibilidades de diálogo com as outras propostas. Este foi o primeiro desafio enfrentado pelo grupo de proponentes. Discutir a interdisciplinaridade contribuiu, porém tentar materializá-la em ações foi algo muito complexo, mas que significou também a primeira conquista do grupo, as temáticas definidas articularam as propostas afins.

Miranda (2011) destaca também a relevância do Eixo II:

As ações desenvolvidas pelo Programa de Formação Continuada, principalmente no Eixo II, contribuem para a efetivação da Lei à medida que proporcionam momentos de reflexão, conscientização e produção de atividades comprometidas com os princípios de democracia, justiça e cidadania. Sabemos que nem todos os aspectos estabelecidos na referida Lei foram efetivados na sociedade, mas esse processo é gradativo, requer mudanças de paradigmas, de posturas, de crenças e concepções, as quais não ocorrem de forma rápida e simples. São ações como a do Programa que favorecem a construção de uma nova cultura e de uma nova realidade histórica e política.

Outro fator que contribuiu com esse processo foi a implementação das novas diretrizes curriculares seguindo orientações do MEC. Segundo Paula (2008, p. 6), “a partir das novas diretrizes emanadas do MEC para os cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior, a UFU iniciou um processo de reestruturação de todos os seus cursos de graduação”. O ambiente de reestruturação do currículo abriu a possibilidade de incluir a questão racial, no entanto, durante sua elaboração foi proposta, em uma das reuniões realizadas para tratar da questão curricular a necessidade de contemplar o disposto na Lei 10.639/03. No entanto, constatou-se, à época, a evidente resistência tanto da equipe responsável pelo projeto de reestruturação das licenciaturas promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) como dos coordenadores de curso presentes às reuniões (PAULA, 2008, p. 6). Sobre o posicionamento do Conselho da FACED, destaca-se:

Na época do debate sobre a reestruturação do curso de Pedagogia, a cargo deste Conselho, a proposta de se inserir o disposto na Lei Federal nº 10.639/03, como eixo das diretrizes do curso não foi aceita pela maioria dos conselheiros, sob forte alegação de que não havia acúmulo teórico e científico sobre o assunto no âmbito da faculdade (PAULA, 2008, p.7).

Ainda em 2006, o NEAB começou sua atuação junto ao Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica e diversas ações são implantadas pelo núcleo na UFU, com o objetivo de efetivar a Lei 10.639/03. Assim, pode-se inferir que a implementação dela, no espaço acadêmico e institucional da UFU se confunde com a história do NEAB. Em outras palavras, as principais atividades desenvolvidas a partir da criação do NEAB até o final de 2009, foram relacionadas diretamente às ações do Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica Eixo II – Gênero, Raça e Etnia, ligado a PROEX/UFU. O programa exerceu, entre os anos de 2006-2011, papel fundamental fornecendo subsídios para a implementação da Lei em ênfase. Tal importância pode ser confirmada a partir do depoimento do estagiário JGN²¹ nos anos de 2008-2009:

Acredito que a motivação maior para estagiar na Formação Continuada foi pelo fato de que considero o espaço do PFC [referia-se ao Programa de Formação Continuada com Docente da Educação Básica] um espaço político, onde é possível dialogar para a possível implementação da Lei 10.639/03. Sendo isso muito importante para a consolidação das conquistas do movimento negro, e para a criação de novas perspectivas da integração do negro na educação, seja em sua estrutura e/ou cotidiano. [...] Se não fosse o NEAB participar do PFC, através do Eixo II, não haveria implementação da Lei 10.639/03. E pelo fato do NEAB fazer parte, a implementação ocorre, porém de forma tímida, devido a serem poucos professores que cursam o PFC – Eixo II. Digo isso pelo fato que a quantidade de cursistas não chega a 5% da quantidade de professores que há no município (Questionário respondido por JGN, no dia 30 de junho de 2011).

Os dados relativos às atividades do NEAB/UFU serão elencados conforme informações que constam no relatório OF/R/UFU/258/2010, elaborado pela coordenação desse núcleo, e encaminhado pela UFU para a ouvidoria da SEPPIR/PR, em 7 de maio de 2010, aos cuidados do então ouvidor da SEPPIR/PR Humberto Adami Santos Júnior. Para melhor compreensão didática, as ações do NEAB se apresentarão divididas de forma sintética, entre os anos de 2006 e 2011, em três períodos:

²¹ O entrevistado respondeu o questionário, autorizou sua divulgação, todavia, não autorizou a sua identificação.

1. 2006 -2007

- O NEAB inicia suas atividades com o Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica – Eixo II Gênero, Raça e Etnia, promovido pela PROEX, atuando em parceria juntamente com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia e a Superintendência Regional de Ensino.
- O Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica – Eixo II Gênero, Raça e Etnia conta com parte dos recursos oriundos da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia para o desenvolvimento de um dos módulos do programa, que tratou da geopolítica Brasil-África, ministrado pelo Prof. Dr. Rafael Sânzio, da Universidade de Brasília - UNB.
- Realização da Semana de Estudos Afro-Brasileiros na graduação.

2. 2008 – 2009

- O NEAB, em parceria com o Instituto de Química da UFU, aprovou o edital do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior – UNIAFRO/2008, do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Divisão de Projetos e *Convênios* – DIPOC 478/2009, o I Curso de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da UFU.
- O NEAB aprovou junto ao MEC/FNDE/SECAD, por meio edital UNIAFRO, o I Curso de Formação Inicial em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para graduandos das licenciaturas e da Pedagogia da UFU, sendo ministrado para alunos dos *campi* de Uberlândia e Ituiutaba.
- Realização de Curso das Relações Étnico-Raciais ofertado na modalidade a distância como parte do Programa Universidade Aberta do MEC/FNDE/SECAD, em parceria com a PROEX/UFU e NEAD/UFU para atender os municípios Araguari, Carneirinho, Patos de Minas e Lagamar. Têm início as atividades dos grupos de estudos.

3. 2010 – 2011:

- Coordenação do Subprojeto História e Cultura Afro-Brasileira no Programa PIBID/UFU/CAPES – 2010 (em andamento).

Vale destacar que entre as ações do NEAB/UFU, as atividades *Seminário Racismo e Educação* e *Seminário Gênero, Raça e Etnia* são realizadas anualmente desde 2006, e que em 2010 o trabalho foi reconhecido pelas Pró-Reitorias de Pesquisa, Extensão

e Graduação, como destaca o Professor Silveira²² (2011) em seu relato referente à Portaria n° 1132/10²³:

No que diz respeito à portaria tem que se entender que é muito mais ação provocativa do NEAB junto à Reitoria do que propriamente só da Reitoria. O NEAB em Uberlândia e na UFU tem uma expressão e um trabalho muito sério, mesmo lentamente, mas que tem um trabalho que tem sido reconhecido pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pró-Reitoria de Extensão (onde o NEAB tem ações) e pela Pró-Reitoria de graduação (SILVEIRA, 2011).

Por conseguinte, no relato do processo histórico de efetivação da Lei 10.639/03 na UFU destaca-se o trabalho executado pela Ouvidoria da SEPPIR em outubro de 2010. Conforme o exposto, somente o NEAB trabalhou desde sua criação, a implementação da Lei. Tornou-se necessária a intervenção da SEPPIR/PR cobrando o não cumprimento do que determina o Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004.

4. Diálogos acerca da educação das relações étnico-raciais na UFU

Humberto Adami nos apresenta o contexto no qual se deu a cobrança do não cumprimento da Lei 10.639/03 na UFU, conforme já exposto, a partir das ações da SEPPIR/PR em âmbito nacional, tendo como principal instrumento essa legislação. Em 2010, a UFU encaminhou à ouvidoria da SEPPIR/PR o relatório solicitado, via ofício, prestando esclarecimentos sobre a implementação da Lei 10.639/03, conforme citado anteriormente.

Nesse mesmo período, foi organizada uma solenidade para a entrega de títulos de Cidadãos Honorários de Uberlândia para o Humberto Adami e ao então ministro da Igualdade Racial, Elói Ferreira. Os mentores das homenagens foram a Professora Ms. Elzimar Maria Domingues - NEAB/UFU, o Professor Doutor Guimes Rodrigues Filho - IQ e NEAB/UFU e o vereador Professor Neivaldo, então presidente das Comissões de Educação e da Igualdade Racial da Câmara Municipal de Uberlândia.

Houve intervenção direta da ouvidoria da SEPPIR na gestão do ministro Elói Pereira, com a participação da Professora Elzimar, do vereador Professor Neivaldo e do Professor Guimes, este que foi o primeiro a me localizar por ser um entusiasta do meu trabalho frente ao Instituto de

²² Professor vinculado ao Instituto de Química da UFU e coordenador do PIBID/UFU em 2011.

²³ A referida portaria dispõe sobre o desenvolvimento de ações destinadas à inclusão nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação da UFU, que tem conteúdos e atividades curriculares relacionadas com a Educação das Relações Étnico-Raciais, o que será tratado nas páginas finais deste estudo.

Advocacia Racial e Ambiental (IARA). Fizemos a articulação do recebimento do título de Cidadão Honorário de Uberlândia, quando eu fui agraciado juntamente com o ministro Elói. (SANTOS JÚNIOR, 2011).

Na oportunidade, foram proferidas palestras sobre “A Implementação da Lei 10.639/2003: limites e possibilidades”, sendo os palestrantes os homenageados do dia. O evento ocorreu no dia 22 de outubro de 2010, na Câmara Municipal de Uberlândia-MG.

Com base no relatório encaminhado à SEPP/PR, em 7 de maio de 2010, a UFU não cumpria o que determina a Lei 10.639/03 e a implementação dela, juntamente com o que expõem o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução 01/2004, se restringindo à atuação da PROEX, por meio de ações do NEAB. Ciente da situação e antes mesmo de vir a Uberlândia para receber a honraria, Humberto Adami, à época, entrou em contato com a Reitoria, por meio do chefe de gabinete, Professor Odorico Coelho da Costa Neto, e iniciou ações para a tão esperada implementação da Lei.

O que era para ser apenas uma reconhecida homenagem culminou na elaboração e publicação da Portaria 1.132 de 20 de outubro de 2010, pelo reitor da UFU, Prof. Dr. Alfredo Júlio Fernandes. A assinatura ocorreu na presença do ministro Elói Ferreira, na abertura do Salão PROEX²⁴.

Segundo o então Ouvidor da SEPP/PR, a Portaria 1.132/2010 constitui-se em um documento cuja relevância contribuirá para a implementação definitiva da Lei 10.639/03 na UFU, e ainda servirá de referência para outras instituições do País.

É uma coisa que me orgulha muito. Dois dias antes da vinda à Uberlândia já tínhamos a resposta da UFU, o relatório. Entramos em contato com a reitoria e argumentamos que a resposta não cumpria a lei, havendo somente a atuação do NEAB. Propus então “fazer do limão uma limonada”, deixar de esclarecer o que não foi feito, mas fazer daqui para frente. De forma inédita e rápida, a UFU, por meio da reitoria, produziu a portaria. Considero uma das mais rápidas e felizes intervenções da ouvidoria da SEPP/PR, determinando aos pró-reitores de graduação e da extensão que, no prazo de seis meses, os conteúdos da História da África e Cultura Africana e Brasileira estejam em todos os departamentos da UFU, conforme a resolução. Como em todo caminho inicial vai demorar, mas acho que construção coletiva do conhecimento prático e concretizado da legislação quando passa no Congresso e quando passa para o dia a dia é assim mesmo. Em todos os pontos do Brasil, temos que descobrir como se adequar, como se faz, qual a parte que é

²⁴ Evento realizado na UFU, campus Uberlândia e Ituiutaba, cujo título é Salão Proex – Mostra de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. A proposta foi disseminar informações e conhecimentos sobre as atividades extensionistas, culturais e de assuntos estudantis da UFU, assim como se trata da resposta à demanda por um espaço de reflexões teóricas e das práticas pedagógicas em parceria com os movimentos sociais que atuam na Educação Popular. Disponível em <http://www.salao.proex.ufu.br/sobreevento.php>.

verdadeiramente importante, e isso é um trabalho contínuo. *Fico orgulhoso de participar do processo que levou à portaria, pois foi uma intervenção rápida e feliz, e que motivou uma possibilidade, ao invés de apenas ficar resistindo, mas uma soma de forças no sentido de avançar [...]. Houve uma soma de forças das pessoas e das instituições que querem ver o Brasil melhor e produziu uma portaria que não é muito extensa, mas do reitor, que é quem deve comandar a universidade, instaurando a discussão em toda a universidade. Penso que hoje todas as universidades estão de olho no que acontece na UFU, pelo ineditismo por força de uma reitoria, e com certeza será imitada. Sugiro inclusive que seja documentado os debates nos vários departamentos com todas as dificuldades. Esse material será subsídio para um curso de formação para outras universidades. A demora (de a universidade implantar a Lei 10.639/03) é própria da dificuldade da temática. Não é temática fácil. Não acredito que haja movimentos fáceis nessa área. É um conhecimento disperso e temos que nos adequar agora. Mas isso é construção, e estamos num bom caminho. É um bom combate (SANTOS JÚNIOR, 2011. Grifos nossos).*

Uma vez assinada a portaria, foi formada uma comissão na UFU cujo objetivo é discutir e apresentar propostas de implementação das ações relacionadas à inclusão – nos Projetos Políticos Pedagógicos de todos os cursos de graduação – de atividades curriculares relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Segundo o Professor Dr. Hélder Eterno da Silveira, a comissão estabelecida pela UFU, com o objetivo de elaborar relatório referente aos trabalhos direcionados pela Portaria 1.132/2010, é composta por um conjunto de professores dos vários cursos ministrados na instituição. Em sua maioria, eles são da área das humanidades, como Geografia, História, Filosofia, Letras, Pedagogia, entre outros; mas também há a presença dos cursos das exatas e biomédicas, como Medicina, Química, Matemática, entre outros. Conforme dados do entrevistado, a comissão se reúne desde março de 2011 e foram convidados 38 professores das Humanidades, Saúde e Tecnologias. Até a data desta entrevista (16 de agosto de 2011) permanecia efetivamente no processo 25 membros.

O destaque é para a presença e a participação dos docentes das Humanidades. O Professor Dr. Helder explicitou que é necessário ampliar a participação dos docentes das áreas Tecnológicas e da Saúde, e apontou que os programas curriculares dos cursos universitários não estão preparados para tratar com a devida importância as relações Étnico-Raciais, mesmo que a Leis 10.639/03, 11.645/08 e 12. 288/10, já estejam em vigor no País.

A universidade não estava preparada para tratar tais questões, as relações Étnico-Raciais [...]. A universidade estava sem diretrizes, sem

norteadores. Sem o norteador, sem experiência, o que a reitoria entende fazer é montar uma comissão para que a educação das relações Étnico-Raciais seja incorporada na universidade, seja na graduação, na extensão e na pesquisa [...]. O reitor resolve que a Pró-Reitoria de Graduação vai acompanhar essas questões, dirigindo a comissão que se reúne desde março de 2011 (SILVEIRA, 2011).

O objetivo que preside a Comissão pode ser traduzido assim:

Isso implica incorporação nos projetos pedagógicos das questões Étnico-Raciais nos cursos, não somente no que se refere à cultura do negro e do indígena, mas na compreensão de que esta nação não é construída somente numa única vertente racial e étnica, mas pelo diálogo indígena, de matriz africana e de brancos. É um conjunto e sendo um conjunto não podemos pensar na profissionalização sem necessariamente pensar nessas questões que formam a sociedade. [...] *Não se intenciona (quis dizer sobre a portaria) responsabilizar apenas indivíduos isolados ou apenas uma unidade acadêmica, mas sim promover o envolvimento de todos, o que estimularia a pesquisa, a extensão e o trabalho acadêmico* (SILVEIRA, 2011. Grifos nossos).

Em resumo, o professor Hélder também informou alguns apontamentos resultantes dos trabalhos da comissão, sendo eles:

Depois de muitas discussões, chegamos a alguns apontamentos (que ainda estão em fase de discussão) que constarão no relatório final que será submetido ao conselho superior: a) É reconhecidamente necessária a criação de atividades curriculares nos cursos de graduação, disciplinas obrigatórias e optativas que contemplem as relações Étnico-Raciais; b) Disciplina que discuta políticas públicas que reconhecem ou silenciam os escravizados e descendentes; c) Disciplina obrigatória que discuta o espaço que os afrodescendentes e indígenas tiveram e têm, no Brasil, ao longo de décadas, dentro da educação e na formação dos sujeitos que passam pela universidade. Uma disciplina obrigatória é insuficiente. Tem-se tentado discutir que além das disciplinas obrigatórias e optativas, sejam desenvolvidas atividades complementares. É o que está sendo discutido pela comissão. Mas não se tem isso tudo amadurecido. Não se pode esquecer que, desde 2003, pouco foi feito nesse sentido, é necessário um esforço, e estamos trabalhando nisso. Diante dos projetos pedagógicos, a gente tem tentado sugerir, discutir que, além de disciplinas obrigatórias e optativas, se tenham as atividades complementares que possam colaborar e provocar a sensibilidade das pessoas. [...] Não se pode resolver tudo de uma vez, é necessário debruçar, e é isto que está sendo feito (SILVEIRA, 2011).

Destarte, a comissão, após muitas discussões, estabeleceu-se como consenso a necessidade de implantar:

Uma disciplina obrigatória com matrizes comuns, que respeite a área específica, mas que trate dos conteúdos; Disciplina optativa que aprofunde, debruce com mais propriedade sobre aspectos específicos; Atividades complementares que ampliem a formação cultural. (SILVEIRA, 2011).

Pelo exposto, observa-se que a portaria até então esteve em processo de urdidura e seus resultados ainda estão por vir. Para que todo esse processo seja concretizado, faz-se necessário superar diversos desafios que, segundo o entrevistado, persistem em:

Como viabilizar mais disciplinas nos Projetos Políticos Pedagógicos que já são inchados? Quem vai oferecer tais disciplinas? Quem seria o professor ofertante? Qual a formação dele? Qual a unidade acadêmica? Como responsabilizar a unidade acadêmica? (SILVEIRA, 2011).

Diante disso, evidencia-se o que já foi explicitado também pelo Humberto Adami, isto é, o fato de que são muitas as dificuldades. Entretanto, a comissão instaurada trabalha para fazer cumprir o que determina a legislação e na perspectiva de promover o diálogo no âmbito da universidade, objetivando a conscientização de todos os envolvidos no processo, ou seja, educadores e discentes, os futuros educadores.

5. Considerações finais

Faz-se necessário ressaltar que a pesquisa realizada muito contribui com a formação acadêmica das pesquisadoras no que diz respeito a uma melhor compreensão do contexto de debate acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais na universidade. Desse modo, destacam-se alguns pontos relatados e, por vezes, descritos no trabalho, que são fundamentais para compreender a implementação da Lei 10.639/03 na UFU:

1. A compreensão do contexto de elaboração da Lei 10.639/03 e a atuação determinante do Movimento Negro e colaboradores, seus atores sociais.
2. A articulação a partir da atuação do Ministério Público Federal e da SEPPIR/PR, pautando-se na Constituição Federal de 1988, para exigir das instituições educacionais, o cumprimento da referida lei.
3. A importante atuação de forças e instituições políticas federais, SEPPIR/PR e dos coordenadores, pesquisadores e colaboradores do NEAB/UFU que, a partir do resultado e da execução de ações sérias e contundentes, contribuíram e corroboraram à assinatura da Portaria 1.132/2010 entre SEPPIR/PR e UFU/MG, determinando o

cumprimento da Resolução CNE/CP 01/2004 e cumprindo, assim, com o princípio democrático.

O resultado conclusivo do estudo realizado pela comissão foi apresentado em 12 de junho de 2012, cujos principais pontos serão aqui destacados:

As primeiras reuniões da Comissão tiveram como objetivo apresentar relatos das experiências com a temática étnico-racial, pertinentes à Lei Federal 10.639/03, desenvolvidas nos distintos cursos de graduação da UFU, no NEAB, etc. Esses relatos mostraram que, de forma geral, o tema é tratado de maneira assistemática em algumas disciplinas em que o docente se dispõe a cumprir a legislação educacional através do seu plano de ensino, ou seja, não há a institucionalização da lei nos currículos de graduação. (UFU/ DIREN/Nº /018/2010 p.2)

Os primeiros resultados da atuação da comissão revelaram o que fora antes explicitado: a ação de grupos interessados em promover a implementação da lei em questão e do Estudo das Relações Étnico-Raciais, destacando-se as ações de algumas Unidades Acadêmicas.

Algumas Unidades Acadêmicas já oferecem disciplinas obrigatórias e/ou optativas em seus currículos. No campus de Uberlândia temos o seguinte quadro: a) Instituto de História - disciplinas obrigatórias: Introdução à História da África, História do Brasil I e II; disciplina optativa “Cultura Afro-brasileira” e disciplinas do Núcleo Pedagógico: Estágios Supervisionados III, IV, V, Metodologia do Ensino de História I, II e PIPEs, que tratam especialmente do debate sobre a diversidade cultural brasileira e as políticas afirmativas na área da educação em exercício. Há que considerar, ainda, o parecer da Comissão de Avaliação do Projeto Pedagógico deste Instituto que, para 2013, prevê a criação de novas disciplinas para o Curso de Graduação em História, entre estas, 'História dos Povos Indígenas', 'Estudos Alternativos em História das Relações Étnico-raciais no Brasil', 'Estudos Alternativos em História dos Povos Indígenas e Afro-brasileiros', 'Tópicos Especiais em História e Gênero', 'Tópicos Especiais em História e Etnia' e 'Tópicos Especiais em História e Cultura Afro-brasileira'; b) Instituto de Artes (IARTE) - Curso de Teatro - Disciplinas obrigatórias: Interpretação V; História e Literatura Dramática IV; Teatro Brasileiro I; Teatro Brasileiro II; Teatro e Cultura Popular. Disciplinas optativas: Capoeira; Danças Brasileiras. Curso de Artes Visuais - Disciplinas obrigatórias: Estágio IV (ação cultural de espaços expositivos, entre eles o museu de Arte Afrobrasileira de São Paulo); Metodologia (Historiografia da Arte e exclusão das produções de minorias). Projeto Visualidades Étnicas (culturas indígenas) - PIBID; Projeto de Extensão (Educação, arte e cultura). TCCs e dissertações no PPGARTES. c) Instituto de Ciências Sociais (INCIS) - disciplinas obrigatórias: Etnologia Brasileira; Antropologia no Brasil, disciplinas cujos conteúdos tratam dos povos e culturas indígenas e da cultura afro-brasileira - disciplinas optativas: Cultura afro-brasileira; Negro, nação e cidadania no Brasil; Povos Indígenas; e) NEAB - ofertou em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação o curso de História e Cultura Africana e

Afro-brasileira para os alunos da graduação dos campi Uberlândia e Pontal, com carga horária de 120 horas, podendo a mesma ser utilizada nas atividades curriculares complementares que são obrigatórias. O curso foi financiado pelo MEC/SECAD/BNDES através do Edital UNIAFRO/2009. (UFU/ DIREN/Nº /018/2010, p.2-3)

Após a conclusão do período de diálogo propiciado pela comissão instaurada a partir da portaria 1.132/2010 foram divulgadas as propostas para uma efetiva implementação da Lei 10.639/03 na Universidade Federal de Uberlândia. Deve-se enfatizar que a elaboração das propostas levou em consideração a autonomia dos colegiados dos cursos de graduação em relação aos seus Projetos Políticos Pedagógicos e o cumprimento da legislação educacional brasileira (UFU/ DIREN/Nº /018/2010, p. 03). O documento disponibilizado pela comissão destacou ainda um ponto muito relevante que permeou as discussões. Trata-se da

Necessidade da criação de uma instância/órgão da UFU que forneça subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 em todos os cursos de graduação e que também auxilie os cursos que apresentem mais dificuldades inclusive com a possibilidade de oferecer disciplinas. Alguns institutos como o de História e o de Ciências Sociais, do campus Santa Mônica, e o NEAB informaram a disposição de oferecer disciplinas para o conjunto dos cursos de graduação da UFU. Outro fator preponderante na discussão foi que para a viabilidade do cumprimento das Leis é imprescindível que a UFU garanta condições necessárias de infraestrutura física, material e tecnológica; recursos humanos e financeiros. (UFU/ DIREN/Nº /018/2010 p.3)

Considerando todas as nuances das discussões, houve consenso quanto à proposta da necessária inclusão dos conteúdos que contemplem o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 pela Universidade Federal de Uberlândia, confluindo em parte o que já havia sido relatado pelo professor Helder Eterno da Silveira:

1. Os cursos de graduação da UFU deverão ter pelo menos uma disciplina obrigatória com carga horária mínima de 60 horas. A(s) disciplina(s) deve(em) estar baseadas num dos eixos temáticos abaixo relacionados:

- a) Fundamentos e Conhecimento das Relações Étnico-Raciais;
- b) Ciência e Racismo;
- c) Políticas Públicas e Relações Étnico-Raciais;
- d) História, Cultura, Arte e Poder: Representações, Práticas e Categorias Identitárias (Raça e Etnia) no Brasil Contemporâneo;
- e) Saúde das Populações Negras e Indígenas.

2. A UFU poderá criar uma instância/órgão que forneça subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos cursos de graduação e

que também auxilie os cursos que apresentem mais dificuldades inclusive com a possibilidade de oferecer disciplinas.

3. A implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 seja também efetuada nos níveis do Ensino Básico (ESEBA) e Técnico (ESTES).

A partir dessas propostas encaminhadas pela Comissão em 14 de maio de 2012, a Pró-Reitoria de Graduação encaminhará ao Conselho de Graduação para a decisão institucional. (UFU/ DIREN/Nº /018/2010 p.5)

Os elementos apresentados compõem o processo de implementação da Lei Federal 10.639/03 no âmbito da UFU, destacando a atuação do NEAB/UFU. O processo, no conjunto, poderá propiciar o cumprimento da mencionada lei, promovendo a inserção de cidadãos/ãs negras/os no espaço da universidade, portanto, cumprindo com os princípios democráticos tratados pela CF/88. Cabe, portanto, não somente aos atores sociais aqui apresentados como atuantes nesse processo, acompanhar a efetivação da proposta que será apresentada e/ou pautada no Conselho Universitário da UFU - CONSUN/UFU, mas também a toda a comunidade acadêmica e cidadãos/ãs.

REFERÊNCIAS

FONSECA, D. J. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: PAULA, B. X. de. & PERÓN, C. M. R. (Orgs.). **Educação, história e cultura da África e Afrobrasileira**. Teorias e experiências. Uberlândia: Ribeirão Gráfica e Editora, Proex/UFU, 2008, p.159-171.

FLAUZINA, A. L. P. **Direitos culturais são direitos humanos**: a pressão sobre o Ministério Público. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br>>. Acesso em 20 abr. 2010.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. et tal. (Orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**, 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008a.. p. 131-165.

_____. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. et tal. (Orgs.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**, 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008b, p.45-63.

MEDINA, D. **Amigo da Corte ou amigo da parte?** *Amicus curiae* no Supremo Tribunal Federal. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional). Instituto Brasiliense de Direito Público - IDP, Brasília, 2008.

MIRANDA, M. I. Entrevista realizada em junho de 2011. Uberlândia. Entrevistadora: Vanilda Honória dos Santos.

SANTOS JR. , Humberto Adami. Entrevista realizada em dezembro de 2011. Rio de Janeiro. Entrevistadora: Vanilda Honória dos Santos.

SANTOS JR. , R. Noguera, R. **Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas**. Griot - Revista de Filosofia, V. 4, nº 2, Amargosa, Bahia, dezembro/2011. Disponível em [HTTP://www.ufrb.edu.br/griot](http://www.ufrb.edu.br/griot), acesso em jan. de 2012.

PAULA, B. X & PERON, C. M. R. **A formação docente e a implementação dos estudos de história e cultura da África e afrobrasileira**. Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/benjamin_xavier.pdf. Acesso em 05 jul. 2011.

SILVA, P. B. G. **CNE Relatório**. Geledes - Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/nossas-lutas/educacao/noticias-de-educacao/793-relatorio-de-prestacao-de-contas>>. Acesso em 15 jul. 2011.

SILVEIRA. H. E. Entrevista realizada em agosto de 2011. Uberlândia. Entrevistadora: Vanilda Honória dos Santos.

_____. Negros na universidade e produção de conhecimento. In: SILVA, P. B. G & SILVEIRA, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília – DF: Inep/MEC, 2003, p.43-54.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, J. Q. & SILVA, M, N. (Org.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília – DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

THEODORO, M. À guisa da conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas de combate à desigualdade e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. et al. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil, 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 22 mai. 2011.

_____. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília: Seppir - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência.

_____. **Lei Federal nº 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Lei Federal nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Lei Federal 12.288**, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12746&Itemid=866>. Acesso em 12 abr. 2011.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2004**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12746&Itemid=866>. Acesso em 21 abr. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Portaria 1.132**, de 20 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.ufu.br/sites/www.ufu.br/files/Portaria_113210.pdf>. Acesso em 16 mai. 2010.

_____. **Relatório OF/R/UFU/258/2010**, elaborado pelo NEAB/UFU/MG e encaminhado à Seppir/PR em 07 de maio de 2010.

_____. **RespostaUFU/DIREN/018/2010**, encaminhada pela Diretoria de Ensino em 12 de junho de 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ; SEPPIR; AÇÃO EDUCATIVA. Da questão étnico-racial e de gênero no Brasil: conceitos. In: **Igualdades, Diversidades – Promoção da Igualdade Racial nas Políticas Públicas - Uma experiência em Santo André SP**, São Paulo: Ação Educativa, 52p.

_____. Equidade e políticas públicas. In: **Igualdades, diversidades – Promoção da igualdade racial nas políticas públicas – Uma experiência em Santo André SP**, São Paulo: Ação Educativa, 52p.

LITERATURA PARA NOSSOS ALUNOS: A DESCOBERTA DO EU E O ENCONTRO DO OUTRO

Célia Maria Borges Machado¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre os contos *A Prece* de Samuel Rawet e *A Doida* de Carlos Drummond de Andrade, considerando-os como espaço de interlocução na sala de aula que possibilitam o encontro do eu e a descoberta do outro. A análise demonstra como textos clássicos da literatura podem transformar a sala de aula em um ambiente de troca de experiências entre estudantes que, além de possibilitar a formação do senso estético-literário, permitem a discussão de questões problemáticas vividas hoje, como a situação do imigrante, a do pobre suburbano brasileiro, a do caminhante solitário e a do marginalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, textos clássicos, desafios, senso estético, formação.

LITERATURE FOR OUR STUDENTS: THE DISCOVERY OF SELF AND THE MEETING OF THE OTHER.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the tales *Prayer* by Samuel Rawet and *A Doida* by Carlos Drummond de Andrade, considering them as a space of interaction in the classroom, which allows the encounter of self and the discovery of the other. The analysis demonstrates how classical literature can turn the classroom into an environment for an experience exchange among students, which not only enables the formation of the aesthetic-literary sense, but also allows us to discuss problematic issues experienced today, such as the situations of the immigrant, of the Brazilian suburban poor, of the lonely walker and of the marginalized.

KEYWORDS: Literature, classical texts, challenges, aesthetic sense, training.

Em *Por que ler os clássicos*, Ítalo Calvino apresenta ao leitor uma definição do termo clássico. Segundo ele, “Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo”. É importante ressaltar esse aspecto quando o propósito é fazer uma reflexão sobre literatura e aulas de literatura ou sobre a literatura e

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU; Mestre em Estudos Literários pela Universidade de Minas Gerais - UFMG; Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Uberlândia, atuando como formadora do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE; Professora do Centro Universitário do Triângulo – UNITRI.

o leitor. Não nos restam dúvidas de que falar de literatura e ensiná-la em sala de aula é um desafio. São muitas as adversidades que encontramos, dado o contexto social em que vivemos, por exemplo: o não saber ouvir; o desafeto para com a leitura; a pouca experiência de alteridade que nossos alunos podem ter, mas, ao contrário de tudo isso, podem ser experimentados pela leitura prazerosa do texto, mediada pelo professor.

Todo mundo gosta de contar e de ouvir histórias. Basta observarmos, por exemplo, a telenovela brasileira. Quando o telespectador se identifica com o enredo e os personagens, o país para a fim de ver os capítulos. A fofoca também é outro texto muito evidenciado, que chama a atenção de qualquer ouvinte ou leitor. Assim, uma história muitas vezes recheada de ironia, de humor, de risos e, principalmente, de maldades leva as pessoas a interagirem, estabelecendo trocas e negociações de linguagem.

Na sala de aula isso também ocorre. Ela se torna um espaço para a externalização dos sentimentos, de pensar sobre a condição humana. Desse modo, a ideia de levar textos clássicos para o âmbito da sala de aula, que possibilitem uma reflexão sobre as questões humanas, merece discussão. Os textos aqui em debate são exemplares² por falarem sensivelmente a sujeitos em formação. São eles: *A Prece*, de Samuel Rawet e *A Doida*, de Carlos Drummond de Andrade.

O primeiro, *A Prece*, trata da história de uma mulher judia que mora em um casarão, uma espécie de cortiço que abriga várias famílias e pessoas pobres. Essa senhora perambula pelas ruas da cidade grande todos os dias, vendendo pequenas coisas como cadarços, grampos, sabão, meias, utensílios, para arranjar dinheiro, tal como os mascates que, ao chegarem ao Brasil no início do século XX, ganhavam a vida comercializando utilidades domésticas.

Chama-se Ida, a velha senhora. Ela passa a habitar o casarão depois de ser despejada de uma casa onde morara por um mês, quando aportara no cais. Única sobrevivente de uma família de quatro pessoas, Ida vinha com as lembranças e dores do que sobrara da guerra – trata-se da Segunda Guerra Mundial – em que perdera marido e filhos. Como o próprio narrador nos conta: “A princípio receberam-na em casa de alguém, mas como novidade, bicho raro de outras terras que tem histórias para mais de um mês. As histórias cansaram. A bondade também. Veio o casarão com uma língua que não entendia [...]” (RAWET, 1998, p. 34.).

² Exemplar aqui tem um sentido benjaminiano – segundo as proposições de Walter Benjamin no ensaio *O Narrador* –, isto é, como a narrativa é importante para a constituição do sujeito, como ela pode contribuir para a troca de experiências, para a rememoração e, dessa forma, criar um espaço de abertura para o outro.

É no casarão que a velha Ida passa a sofrer os abusos e agressões dos moleques que lá habitam. Depois de um dia de trabalho, a velha senhora chega à casa com o corpo dolorido, os pés cheios de marcas da perambulação pela cidade e a molecada do prédio está a sua espera, para “zoar” dela. São muitas as agressões que recebe. Pedras são lançadas em sua direção; imitam sua língua engrolada, seu modo de andar e sua curvatura humilde e pobre. Ida, humilhada, entra em seu quarto e observa que o relógio já marca quatro horas. Sexta-feira! Era preciso se preparar para a Prece³. Rapidamente, inicia os preparativos. Retira os castiçais da gaveta, estende uma toalha branca sobre uma mesa que serve também de guarda-roupa e de cômoda, acende velas, amarra um lenço branco na cabeça e fecha os olhos “com o corpo em balanço”. (RAWET, 1998, p.34)

Ocorre, porém, que de acordo com a interpretação do garoto que estava à espreita pelo buraco da fechadura, a estrangeira fazia algo perigoso. Desse modo, anuncia a todos os moradores do casarão o fato estranho e, em poucos minutos, uma multidão se ajunta na porta de Ida. “Um jato em dialeto estranho, lamento gritado, escapava da porta de Ida. A voz era quente e forte, ninguém a havia ouvido assim, e deu um nó no povaréu que se comprimia no corredor. As suspeitas aumentaram” (RAWET, 1998, p. 36).

Uma das mulheres, então, dá ordem para arriar a porta. Ida não apenas rezava, mas seus gritos desesperados tornaram-se imprecções contra seu Deus. Sequer ouviu que batiam à porta e logo uma multidão invadiu seu espaço e o quadro que a multidão assiste é o da materialização da dor. No dizer do narrador, “as lágrimas fartas” e o sofrimento que veem no rosto de Ida, denuncia o ato violento que praticaram e a vergonha, então, toma conta de todos. Brito, o garoto intérprete-fofoqueiro apanha da mãe que ressentido do ato indigno praticado pelo filho. Ida, porém, permanece em seu quarto, inerte, incapaz de reagir, oca, segundo o próprio narrador.

O segundo conto, *A Doida*, de Carlos Drummond de Andrade nos apresenta um relato, de certa forma, semelhante ao de Rawet. Aqui também temos garotos zombadores, mas em número menor. São três meninos que, ao amanhecer, seguem até o córrego “para o banho e a pega de passarinho”. Ocorre, porém, que para ir até o córrego, passava-se rente a um chalezinho, “situado entre o barranco e um chão abandonado” (DRUMMOND, 2002, p. 96), que era habitado por uma velha senhora: “A Doida”.

³ O narrador refere-se ao *Shabat*: oração sagrada dos judeus que se inicia com o acender de duas velas, às 18h, às sextas-feiras. O gesto de acender as velas quase sempre é feito pelas mulheres que, após acendê-las, cobrem a cabeça para fazer a prece.

Como em qualquer cidade do interior, histórias diversas eram contadas sobre a maluquice daquela mulher. Alguns diziam que fora abandonada na noite de núpcias, que se casara com um rico fazendeiro e, ao casamento, seguiu-se uma bela festa. Porém, não se sabe por que, os noivos discutiram violentamente naquela noite. Falavam que “o marido ergueu-se terrível e empurrou-a no calor do bate-boca; ela rolou escada abaixo, foi quebrando ossos, arrebatando-se. Os dois nunca mais se viram” (DRUMMOND, 2002, p. 96-97).

Havia também outras versões. Dizia-se, ainda, que ela havia sido expulsa de casa pelo pai que vira na filha uma possível assassina. Todos sabiam que o velho tinha muitas posses e que aqueles que o cercavam desejavam sua morte, que, por sinal, não vinha. Então, em certa manhã, o fazendeiro sentira no café um amargo estranho que lhe parecera veneno. Acreditando que a filha agia para levá-lo ao túmulo, expulsa-a de casa. A moça passa, então, a viver seu abandono e desprezo naquele chalé à beira do córrego.

Sempre que por ali passavam, os garotos atiravam pedras na casa, para ver a mulher aparecer à janela, com os cabelos brancos e desgrenhados e xingá-la. Naquele dia, porém, por mais que os garotos atirassem pedras no chalé, a doida não aparecia. Na algazarra, o chefe do grupo acertara a chaminé; o segundo mirara a janela, o terceiro, um garoto de onze anos, por não sentir ressonância na arte dos amigos, resolvera, por assim dizer, investigar o ambiente.

Dessa forma, o menino avança em direção ao jardim que dá acesso a casa. Logo, o narrador nos conduz para o imaginário do personagem, valendo-se, aqui, do discurso indireto-livre. Então, passamos a acompanhar movimento e pensamentos do menino, excitado com a experiência de pisar em chão inimigo.

Fato curioso é que o narrador vai conduzindo o discurso como se houvesse um campo de guerra. Porém, ao abrir o portão do jardim, o menino indaga o motivo de não estar trancado aquele portão. Observa, também, algumas flores do jardim tomadas pelo mato, como se tivessem sido abandonadas pelo cuidador e, desse modo, passamos a ter acesso aos pensamentos do personagem. “Curioso como o jardim se parecia com qualquer um; apenas era mais selvagem [...] Lá estava quentando sol a mesma lagartixa de todos os jardins, cabecinha móbil e suspicaz. O menino pensou primeiro em matar a lagartixa e depois atacar a janela” (DRUMMOND, 2002, p. 97).

Podemos observar que Rawet e Drummond, nessas narrativas, conseguem capturar o real e, de forma verossímil, transpor esse real para o mundo do texto, trazendo ao leitor

sensibilidade, reconhecimento e aprendizado. Vale destacar que a personagem Ida está em sua casa, cumprindo um ritual de orações que aprendeu desde a infância, que a liga ao seu passado, à sua cultura e é ultrajada, invadida por uma multidão.

Em “A Prece”, de Rawet, pessoas marginalizadas marginalizam outra. Isso é, até mesmo aqueles que fazem parte de um mesmo sistema social, de uma mesma comunidade, de tal forma se tornam insensíveis que praticam a agressão inadvertidamente. Ida, sendo estrangeira, alguém que não tem o domínio da língua, habitando uma terra madrastra, ou seja, absolutamente só, indefesa, sofre agressões de pessoas que também vivem à margem.

Sensivelmente, Samuel Rawet apresenta ao leitor a crueza da vida do imigrante que sofre o preconceito e a rejeição em um ambiente hostil, num país estranho, em um mundo que nunca lhe pertencera, mas que tenta, de todas as formas, nele sobreviver. Sua narrativa vai apresentando ao leitor um indivíduo desagregado, sem identidade, distante de qualquer grupo, experienciando a solidão e o abandono. E, dada a técnica narrativa tão bem articulada, o autor nos coloca no lugar do outro, do marginalizado, pois sua história é tecida de forma que o sofrimento vivido por Ida, o vazio das mortes trazidas pela guerra e aquela tristeza imensa espelhada pela personagem vai tomando conta de nós.

Dessa forma, observamos que, por meio da narrativa, é possível conduzir os alunos a uma reflexão madura sobre a condição do imigrante, do pobre suburbano, do marginalizado, do oprimido. Segundo Gabriel Antunes, Samuel Rawet “propõe-se a difícil tarefa de dizer o silêncio de suas personagens, cada palavra da narrativa conduz o leitor a experimentar o deslocamento linguístico e social por que passam” (ANTUNES, 2011, p. 23). Ainda de acordo com Antunes, o autor pouco fala dessas personagens. “O leitor é jogado no meio de uma vida e apenas fragmentos de reminiscências a linguagem abre espaço no amplo silêncio” (ANTUNES, 2011, p. 23) dada a lógica da narrativa, que é ligada ao indivíduo em sua vivência. Assim é Ida. Profundamente só, sem domínio da língua, ela se torna alvo da ironia e crueldade daqueles de quem está perto e a única possibilidade de interação estabelecida é um gesto, um olhar, um grunhido.

Apresentar aos alunos a leitura de textos que ilustram a maneira como nos comportamos socialmente, fazendo-os perceber que é o comportamento humano que provoca o distanciamento, a dissociação e o ódio, é uma significativa contribuição de amadurecimento. Assim, ao ler *A Prece*, por exemplo, o leitor em formação vai percebendo que a pessoa maltratada precisa exatamente do contrário daquilo que recebe, isto é, da ajuda, do afeto, da acolhida. Ou seja, pela literatura é possível conduzir a um

mundo melhor, a uma reflexão madura sobre a sociedade e de como as pessoas se comportam em grupo, levando-os a refletir sobre suas próprias ações.

Não vemos algo muito diferente no conto de Drummond. Os ambientes são diferentes, as pessoas são diferentes, mas as atitudes são similares. Vale observar que Drummond faz escolhas lexicais extremamente eficazes, para nos transportar para o mundo do texto, conforme relata o narrador: para o “campo de guerra” executado diariamente pelos garotos. “Jardim selvagem”, “terreno proibido”; “o chalé em rua abandonada”, “nenhum sinal de guerra” são palavras e frases que, de certa forma, denotam o ambiente e o espaço da guerra travada entre os meninos e a mulher excluída do mundo social.

Por outro lado, o autor também nos fala do comportamento de mães zelosas que aconselhavam seus filhos: “As mães diziam o contrário: que era horroroso, poucos pecados seriam maiores. Dos doidos devemos ter piedade, porque eles não gozam dos benefícios com que nós, os sãos, fomos aquinhoados sobre atitudes honestas” (DRUMMOND, 2002, p. 96).

Isto é, pelo conto, Drummond nos coloca uma questão fundamental que deve ser discutida em sala de aula: o que é a razão e o que é a loucura? Em estudos sobre a loucura, Roberto Machado traduzindo textos de Michel Foucault afirma que os estudos clássicos sobre o tema traziam a loucura como um estado do “não ser”, isto é, prova *o contrário* da razão. Tais referências possibilitam essa leitura equivocada da sociedade, pois se o sujeito louco “*não é*”, ou seja, inexistente racionalmente, então, que seja maltratado, apedrejado, excluído.

Observa-se que o ranço do preconceito está na essência de uma leitura antiga do conceito de loucura. Percebe-se, também, que um pensamento estruturado nos estudos clássicos alimenta um comportamento negativo, firmado ainda que inconscientemente pelas comunidades mais contemporâneas. Mas há, por exemplo, outros elementos do conto que possibilitam tais representações:

Em vão os pais censuravam tal procedimento. Quando meninos, os pais daqueles três tinham feito o mesmo, com relação à mesma doida, ou a outras. Pessoas sensíveis lamentavam o fato, sugeriam que se desse um jeito para internar a doida. Mas como? O hospício era longe, os parentes não se interessavam. E daí – explicava-se ao forasteiro que porventura estranhasse a situação – toda cidade tem seus doidos; quase que toda família os tem (DRUMMOND, 2002, p. 96-97).

A loucura é assim explicada e os atos violentos contra o sujeito indefeso também. Afinal, o louco não demanda movimento, não exige direitos, não cobra respeito, apenas se marginaliza, afastando-se dos agressores, na tentativa de defender o pouco que lhe resta de razão.

Mas Drummond, consciente da provocação que faz ao leitor, possibilita a redenção do garoto que invade o chalé com uma pedra na mão. Ao perceber que a Doida se encurralara em apenas um cômodo da casa, que transportara todos os seus móveis para aquele canto na tentativa de fugir às pedradas que recebia ao longo de quarenta anos, segue curioso e indagativo.

O menino foi abrindo caminho entre pernas e braços de móveis, contorna aqui, esbarra mais adiante. O quarto era pequeno e cabia tanta coisa. Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a doida esticava o rosto para a frente, na investigação do rumor insólito.

Não adiantava ao menino querer fugir ou esconder-se. E ele estava determinado a conhecer tudo daquela casa. De resto, a doida não deu nenhum sinal de guerra. Apenas levantou as mãos à altura dos olhos, como para protegê-los de uma pedrada.

Ele encarava-a, com interesse. Era simplesmente uma velha, jogada num catre preto de solteiro, atrás de uma barricada de móveis. E que pequenininha! O corpo sob a coberta formava uma elevação minúscula. Miúda, escura, desse sujo que o tempo deposita na pele, manchando-a. E parecia ter medo (DRUMMOND, 2002, p. 99).

Ao se defrontar com a Doida cheia de medo, o menino se dá conta de que ela está precisando de algo e se aproxima para ajudá-la. De tão fraca, a velha senhora não consegue sequer balbuciar qualquer palavra. Seu corpo magro e pequenino em cima do catre expressa um desejo incomunicável. O garoto é invadido, nesse momento, por um profundo sentimento de responsabilidade. Resolve que não vai abandoná-la para chamar ninguém. “Sabia que não poderá fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar-se á beira da cama, pegá-lhe nas mãos e esperar o que ia acontecer” (DRUMMOND, 2002, p. 100).

Vale observar que o garoto ao avistar a mulher sobre a cama tem certa repulsa. Porém, na medida em que se aproxima, vê que ela está precisando de ajuda e muda de atitude. Podemos observar, assim, que o narrador dá ao personagem a possibilidade de se redimir de seus erros, ou seja, o menino, ao ser invadido por um sentimento de piedade, torna-se compassivo e bondoso.

Assim, com um olhar observador e sensível sobre os textos: *A prece* e *A doida* observa-se que ambos consistem em importantes recursos para promover boa reflexão em

sala de aula. A questão do desrespeito, da intolerância, do medo, da agressividade, dos maus-tratos tão presentes no ambiente escolar podem ser discutidos via literatura e, por meio dela, transformar a sala de aula em um espaço de conversas agradáveis, prazerosos e de muito aprendizado, além, é claro, de desenvolver o senso estético, possibilitando, ainda, oportunizar ao leitor em formação, a -descoberta do eu e o encontro do outro.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A doida** In: Contos de Aprendiz. São Paulo: Record, 2002, 192p.

ANTUNES, Gabriel. **A escrita errante de Samuel Rawet**, 2011, 97f. Dissertação apresentada ao Departamento de Teoria Literária da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. In: Magia e Técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

MACHADO, Roberto. **A loucura** In: Foucault, a filosofia e a literatura. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p.15-52.

RAWET, Samuel. **A Prece**. In: Contos do Imigrante. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

O DOTPLOT E O CONCEITO DE NÚMERO: CAMINHOS QUE SE ENTRECruzAM NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Gonçalves Vilas Bôas Campos¹

Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki²

RESUMO

Neste artigo, apresentamos dados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática/UNESP/Campus Rio Claro, referente ao desenvolvimento de uma atividade de natureza investigativa intitulada “A medida do meu palmo”, cuja a coleta dos dados é apresentada por meio do diagrama de pontos “Dotplot” e, conjuntamente, apresentamos uma discussão da conexão “Estatística-Conceito do Número”. Esta pesquisa foi desenvolvida junto a uma Classe de primeiro ano de uma escola Pública Municipal de Uberlândia – MG, norteada pela seguinte pergunta: **“Como o Ensino de Estatística pode contribuir para que crianças que estudam em turmas de primeiro ano do ciclo de alfabetização construam hipóteses sobre o conceito de número?”**. Para auxiliar na busca de respostas da questão investigativa, optamos por fazê-lo na perspectiva da investigação Matemática e Estatística, que orientaram as atividades de investigação, reflexão, validação e apresentação dos resultados. De nossas análises, inferimos que as atividades de natureza investigativa por nós elaboradas, a metodologia e a interação de conceitos Estatísticos com os conceitos Matemáticos, contribuem para construção do conceito de número.

PALAVRAS CHAVE: Estatística. Matemática. Conceito de Número.

DOTPLOT AND CONCEPT OF NUMBER – CROSS PATHS IN THE FIRST YEAR OF BASIC SCHOOL

ABSTRACT

In this article, we present partial data of an ongoing doctorate research in the Post Program in Mathematics Education in The University of São Paulo State / Rio Claro Campus about the development of an investigative nature activity titled “the measure of a palm”, whose data collection is presented through the diagram of dots “dotplot” and, jointly, we presented a discussion over the “statistic-concept of Number” connection. This research was developed together with the 1st grade students of a public elementary school in the city of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. We guided the study by the following question: **How can statistic teaching contribute to making children in the first year of literacy cycle construct hypothesis on the concept of number?** We chose as a method the Mathematics and Statistic Investigation approach in order to reflect, validate and present the results. Our study allowed us to infer that the activities of investigative nature

¹ Graduada em matemática pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Matemática na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita – UNESP. Professora titular da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

² Doutora em matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro. Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – UNESP.

elaborated by us, the methodology and the interaction of statistic concepts with mathematic concept, actually contribute to the construction of the concept of number.

KEYWORDS: Statistics. Mathematics. Concept of number.

Introdução

A criança de seis anos apresenta grandes possibilidades de simbolizar e de compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Vive um momento crucial de sua vida quanto à construção de sua autonomia e de sua identidade. Estabelece laços sociais e afetivos e constrói seus conhecimentos na interação com outras crianças e com adultos com os quais se relaciona. Faz uso pleno de suas possibilidades de representar o mundo, construindo, a partir de uma lógica própria, explicações para compreendê-lo. Nesse sentido, o desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessa criança serão determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontra exposta no meio sociocultural em que vive ou que frequenta. Sendo assim, a família, a escola e os professores têm papel decisivo como mediadores culturais no processo de formação humana dessa criança.

A fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança, faz-se necessário que a escola esteja atenta às situações envolvidas no ingresso dessa criança no Ensino Fundamental, seja ela ingressante na escola ou oriunda da Educação Infantil. Nesse sentido, a escola deve promover continuidade e ampliação em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior, garantindo à criança, um ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. Em decorrência disso, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007) indica:

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia (BRASIL, 2007, p.30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são o documento legal que traça uma direção para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas. Como eixos das propostas pedagógicas das escolas, as diretrizes definem os seguintes princípios: “a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de manifestações artísticas e culturais. O documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007, p. 59) orienta que, a partir desses eixos, é importante que o trabalho pedagógico garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Diante desse quadro, quais dimensões do conhecimento matemático precisam ser consideradas? O referido documento responde a essa nossa questão:

Encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática). É importante que as atividades propostas sejam acompanhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de ideias entre as crianças. Especialmente nessa área, é fundamental o professor fazer perguntas às crianças para poder intervir e questionar a partir da lógica delas (BRASIL, 2007, p.60).

Desde a infância até a vida adulta, lidamos com números para quantificar, comparar, medir, identificar, ordenar, operar nas mais diferentes situações e com os mais diferentes propósitos. Os significados que atribuímos aos números estão, assim, intimamente relacionados aos seus usos sociais. Nesse sentido, é fundamental pensar em todo o processo de construção desse conceito, bem como possibilitar o conhecimento de seus diversos significados, quais sejam: “memória da quantidade; memória da posição; códigos; expressar grandezas; prever resultados” (PARRA; SAIZ, 1992 *apud*, MORENO, 2006, p. 59).

O conceito de número, Segundo Ponte *et al.* (2006, p. 55) ocupa lugar de destaque na Matemática Escolar. Os autores enfatizam que desenvolver o sentido do número, ou seja, adquirir uma compreensão global dos números e das operações e usá-los de modo

flexível para analisar situações e desenvolver estratégias úteis para lidar com os números e operações é um objetivo central da aprendizagem da Matemática.

Ressaltamos que o conceito de número exige estruturas cognitivas básicas para sua construção, estruturas que constituem parte essencial para a aprendizagem (FAYOL, 1996, p. 13). Nesse sentido, para que o professor do primeiro ano Ensino Fundamental I tenha sucesso na organização de situações que propiciarão a exploração Matemática pela criança, é fundamental ela conheça, segundo Lorenzato (2006, p. 25) os sete processos mentais básicos para aprendizagem da Matemática, quais sejam: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação.

Ao realizar a revisão bibliográfica para a composição do referencial teórico de nossa pesquisa, encontramos alguns pesquisadores que sinalizam a interligação entre o Ensino de Estatística e o Ensino de Matemática, no que se refere à constituição do conceito de número pelas crianças: Souza (2007), Oliveira (2003) e Oliveira (2012).

Nos PCN de Matemática (2001, p. 19), encontramos a conexão Ensino de Matemática e Ensino de Estatística, quando enunciam que no Ensino de Matemática, há dois aspectos básicos: o primeiro consiste em relacionar observações do mundo real com representações de esquemas, tabelas e figuras. Vale destacar que esses temas são relativos ao Ensino de Estatística. O segundo sugere relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Destaca também, que a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a “falar” e a “escrever” sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar dados. Também esses temas são advindos do Ensino de Estatística, embora sejam ministrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental em conjunto com o Ensino de Matemática.

É nesse quadro que destacamos a importância de nossa pesquisa, reforçando que é no campo do estudo de problemas e situações reais, em uma perspectiva de investigação contextualizada, que a Educação Estatística é chamada a dar a sua contribuição para a Educação Matemática.

Para nortear a pesquisa, elegemos, assim, a seguinte pergunta: **como a abordagem do Ensino de Estatística pode contribuir para que crianças que estudam em turmas de primeiro ano do ciclo de alfabetização construam hipóteses sobre o conceito de número?** O foco da investigação está direcionado para a descrição e compreensão dos significados, das possibilidades e potencialidades que a proposição de atividades

elaboradas pela pesquisadora, nas quais, as crianças possam envolver-se, discutir, analisar, levantar hipóteses e apresentar suas conclusões explorando o pensamento matemático e estatístico que conduzam à construção do conceito de número.

1. Quadro teórico que circunstancia o estudo

Nesta seção, tomamos como base uma pequena reflexão epistemológica acerca de: Educação Estatística, de Investigação Matemática e do papel das atividades de natureza investigativa. Na sequência, apresentamos o desenvolvimento de uma atividade de natureza investigativa intitulada “A medida do meu palmo”, conjuntamente com uma discussão detalhada da conexão “Estatística-Conceito do Número”.

Para nos auxiliar na busca de resposta da questão investigativa desta pesquisa, optamos por fazê-lo na perspectiva da Investigação Matemática e Estatística. Nesse sentido, escolhemos Ponte *Et al* (2006, p. 55) que nos afirmam que as investigações numéricas contribuem, de modo decisivo, para desenvolver a compreensão global dos números e operações, bem como capacidades matemáticas importantes como a formulação e teste de conjecturas e a procura de generalizações.

1.1 O Ensino de Estatística/Educação Estatística

O *National Council of Teachers of Mathematics* recomenda que, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, sejam trabalhados conteúdos de Estatística e Probabilidade (NCTM, 1991). No Brasil, somente a partir de 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que a preocupação com o ensino de Estatística, bem como seu enfoque, fez-se presente já nos anos iniciais, constituindo-se em um grande avanço para o Ensino Fundamental.

Contudo, não bastam os planos curriculares para que os alunos passem a aprender estatística. É necessário que as práticas dos professores se encaminhem ao encontro do que é preconizado por Gal e Garfield (1997), ao destacarem que o principal objetivo da Educação Estatística é possibilitar aos alunos que desenvolvam competências que lhes permitam descrever, julgar e inferir opiniões acerca de dados, argumentando e interpretando-os. Os autores reforçam que os números têm que ser analisados como números num contexto.

Para Ponte *et al.*, (2006, p. 105), o ensino de Estatística assume uma perspectiva investigativa, quando seu objetivo fundamental é o desenvolvimento da capacidade de

formular e de conduzir investigações recorrendo a dados de natureza quantitativa. Para esse autor, os alunos devem trabalhar com problemas reais, participando em todas as fases do processo que tem o seu início pela escolha dos métodos e obtenção dos dados, envolve a organização, representação, sistematização, e interpretação dos dados, e culmina com o tirar de conclusões finais. O autor caracteriza este processo de “*ciclo de investigação*”.

Nesse sentido, a concepção de Educação Estatística que assumimos nesta pesquisa valoriza as práticas de Estatística aplicadas às problemáticas do cotidiano dos alunos e defendemos que as crianças, nos primeiros anos de escolaridade, são capazes de colocar questões para investigar, organizar as respostas, criar suas representações dos dados e, compreendê-los dentro da capacidade de uma criança de seis anos. É nessa perspectiva que esta pesquisa se propõe a iniciar a formação das crianças com espírito investigativo

1.2 O conceito de investigação Matemática

Investigar é indagar, inquirir, pesquisar (Dicionário *on line* de Português), ou seja, procurar conhecer o que não se sabe. Para os matemáticos profissionais, é descobrir relações entre objetos matemáticos, procurando identificar as respectivas propriedades (PONTE *et al.*, 2006, p.13). Como atividade de ensino-aprendizagem, a investigação Matemática ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína. Segundo os autores retrocitados, investigar em contexto de ensino e aprendizagem, significa trabalhar com questões que nos interpelam e que se apresentam de início de modo confuso, mas que procuramos clarificar e estudar de modo organizado. Neste sentido, corroboramos com Ponte, *et al.* (2006, p. 10) quando afirmam que o interesse deles por esse tema decorre do fato de diversos estudos em Educação terem mostrado que investigar constitui uma poderosa forma de construir conhecimento.

1.3 Sobre atividades de natureza investigativa

Em uma atividade Matemática de natureza investigativa, os alunos partem de uma questão desafiante, consideram estratégias alternativas, discutem com o par, testam as suas ideias e depois comunicam, discutem e refletem com toda a turma (JESUS; SERRAZINA, 2005, p. 07). Em função de as crianças estarem iniciando na escola e de sua pequena idade (seis anos), nesta pesquisa, optamos por, inicialmente, realizar essas etapas com o auxílio da pesquisadora e da professora. No entanto, acreditamos que, no decorrer da pesquisa, as

crianças se tornarão mais autônomas para realizar as investigações matemáticas. Essa maneira de conduzir os trabalhos permite garantir que ele vá fluindo entre os alunos e seja significativo do ponto de vista dos conceitos que se desejam alcançar perante a atividade em exercício, sem, no entanto, comprometer a autonomia das crianças.

As etapas de uma Investigação Matemática, são conduzidas segundo Ponte *et al.*, (2006, p.47), procurando interagir com os alunos levando em conta as necessidades particulares de cada um, mas, sem perder de vista os aspectos mais gerais da gestão da situação didática.

Nesse movimento, as atividades de Estatística desenvolvidas com as crianças, são assim, de natureza investigativa e elas são levadas a responsabilizar-se pelas informações, a compreender e a refletir sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas e a tirar conclusões baseadas nos resultados obtidos. A investigação, a descoberta, a reflexão e a validação se destacam, pois são vistas como elementos básicos nesse processo de construção do conhecimento.

2. Metodologia - Procedimentos de investigação e de análise

A nossa investigação, acontece com alunos de uma turma de primeiro ano do Ciclo de Alfabetização de uma escola da Rede Municipal de Uberlândia - Minas Gerais.

Adotamos uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, nos moldes de Bogdan e Bicklen (1994), quais sejam: ocorre num contexto natural de trabalho e pretende descrever essa realidade e existe uma preocupação com os processos e os significados atribuídos pelas crianças à situação. Jesus e Serrazina (2005, p. 8) destacam que uma investigação qualitativa procura a compreensão e não a avaliação, tendo como fonte direta o local de investigação.

Até o presente momento da pesquisa, atuando como membro integrante da ação, foi possível observar e ouvir os alunos no contexto no qual as atividades são realizadas (sala de aula e pátio da escola). Procuramos descrever, refletir, interpretar e compreender os fenômenos, buscando identificar como os alunos interagiram entre si e com os saberes envolvidos no processo de desenvolvimento da atividade. Resgatamos o contexto envolvido tal como ele se deu em seu momento histórico, sem descuidar da sua complexidade e sem a intenção de generalizar os resultados.

Como fonte de dados, contamos com: relatório das aulas, textos produzidos coletivamente pelos alunos (a opção por texto coletivo se dá porque os alunos ainda estão em processo de alfabetização), ressaltando o que aprenderam com a atividade; gravações em vídeo, fotos, registro das atividades resolvidas pelos alunos, relato da professora da turma e “Emocionômetro” (Painel avaliativo em que registra como os alunos se sentiram ao realizar as atividades- figura 5).

3. A pesquisa em ação

Passamos a relatar o desenvolvimento da atividade de natureza investigativa intitulada “A medida do meu palmo”. São dois os objetivos principais dessa atividade, a saber: o primeiro trabalhar conceitos Matemáticos e Estatísticos que propiciem às crianças construir o conceito de número e o segundo, propiciar às crianças uma experiência matemática desafiante, que tivesse sentido para elas e fosse realizada de forma prazerosa. Dividimo-la em três momentos, com encontros semanais, totalizando 7h/a. Iniciamos a atividade com uma discussão sobre medidas e seus instrumentos, a coleta de dados foi a medida do palmo das crianças com apresentação por meio de tabela e gráfico. Foram abordados diferentes conceitos Matemáticos e Estatísticos que serão descritos no decorrer do texto.

3.1 Momento 1 - Medindo o palmo (2h/aula)

Nesta seção, fazemos apenas um breve relato do desenvolvimento. Não contemplamos o diálogo nos momentos de discussão e investigação. A discussão completa apresentar-se-á na tese.

De acordo com a opção que fizemos, em uma atividade de natureza investigativa, os alunos partem inicialmente de uma questão desafiante. Iniciamos, assim, investigando os conhecimentos prévios das crianças: O que é palmo? Quanto mede seu palmo? O que podemos fazer para medir o palmo? Dialogamos com as crianças em busca de respostas.

Após essa primeira discussão e dentro da proposição das atividades com natureza investigativa, encaminhamos para estratégias alternativas que conduzissem os alunos a perceberem como medir o palmo. Neste sentido renovamos as perguntas: Como podemos medir o palmo? Como é que podemos medir se são 7, 16, 20 ou 80 cm? (Números que as crianças falaram); Que aparelhos podem ser usados para medir?

Ainda fazendo uso de estratégias alternativas, perguntamos às crianças qual o melhor instrumento para medir o palmo. Mostramos os instrumentos, régua metro de

balcão, fita métrica, régua escolar e trena e fomos discutindo sua funcionalidade e em quais profissões mais utilizam esses instrumentos. Esse foi um momento muito rico, pois permitiu trazer à tona conhecimentos prévios das crianças quando elas relataram seus conhecimentos sobre os instrumentos e fizeram associações com seus familiares relatando suas profissões.

Testar e verificar a hipótese é o que Jesus e Serrazina (2005, p. 6) preconizam para ser feito na sequência. Nesse sentido realizamos essa etapa em duas partes: a primeira medindo o palmo com a fita viés, a segunda preenchendo a tabela (Figura 1). Antes de iniciar essa etapa, retornamos ao momento de questões desafiantes, com o objetivo de sensibilizar para a importância de se organizar dados em uma tabela. Nesse sentido estabelecemos um diálogo para levar à percepção da tabela. Perguntamos às crianças: Nós medimos o palmo de vocês e agora? Como podemos organizar os pedaços de fita com a medida do palmo de vocês? Seria bom anotarmos? Quem já viu um lugar onde podemos anotar as coisas? Por que será que vocês receberam uma fichinha para escreverem o nome? Para ilustrar melhor essa situação, destacamos alguns trechos: *O aluno Marcus sugeriu que escrevêssemos o nome e a medida. Aproveitei o gancho e fui anotando no quadro o nome dele, a medida de seu palmo e sugeri pregar a fita.* Perguntamos à sala se poderia fazer o que o Marcus sugeriu. “*Sim*”, responderam em uníssono. Indagamos à turma se poderia escrever ao lado o nome da Jennifer e assim por diante. Quer dizer que vocês preferem escrever no papel? Esse movimento de perguntas ocorre para que as crianças investiguem com se constrói uma tabela. Na sequência apresentei à sala a tabela que havia confeccionado. Eles ficaram surpresos quando retirei o rolo de papel da sacola, em função do tamanho do papel e murmuraram *nu!!!!*. Diante da tabela, as crianças perceberam por que escreveram o nome na fichinha. Perguntamos a eles, e a fitinha? O que vamos fazer com ela – *“colar no papel”*. Cada criança, com a ajuda pesquisadora e da professora, mediu o palmo com a fita métrica, registrou a medida na tabela e afixou a ficha com o seu nome. Por fim, fizemos a leitura do título da tabela (os alunos estão em processo de alfabetização, ainda têm dificuldades para ler, mas fomos juntos). A Figura 1 mostra esse processo.

Figura 1: Tabela de medida do palmo



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Para finalizar a atividade, Jesus e Serrazina (2005, p. 06) afirmam que esse é o momento de comunicar, de discutir e de refletir com toda a turma. Nesse sentido, fui sensibilizando-os com os questionamentos: quantos nomes têm na tabela? (Com essa pergunta pode-se verificar o senso numérico e a capacidade de estimativa das crianças – fizemos a contagem e surgiram 23, 24 e 25. Convidei-os a contar novamente e afirmamos no 24); Quantos pedaços de fita estão colados aqui? (Prontamente as crianças responderam 24, percebe-se aqui a capacidade das delas de corresponder um nome para cada pedaço de fita); Por que o número de fitas é igual ao número de fichas? (Nesse momento as crianças haviam voltado do recreio e estavam bem dispersas foi difícil fazer a análise dos dados, mas com insistência um aluno disse - *“se tem seis crianças tem seis fitas, uma fita para cada criança”*). Perguntei às crianças: então, se temos 24 crianças temos quantas fitas – *“24”*, as crianças responderam em conjunto. Na sequência, procuramos discutir com as crianças os resultados apresentados na tabela, assim fomos questionando: Quem tem a maior medida de palmo (maior fita?) Quem tem a menor medida de palmo? Como poderemos contar quantas crianças têm a mesma medida de palmo? Como poderemos registrar quantas crianças têm a mesma medida de palmo? Com os dados assim misturados, fica difícil de saber quanto tem de cada medida? O que podemos fazer para facilitar a contagem de quantos têm de cada medida? O objetivo dessas perguntas foi sensibilizar as crianças para a importância de organizar os dados.

Esse momento permitiu a abordagem de diferentes conceitos Matemáticos e Estatísticos, quais sejam: senso numérico (ao investigar o quanto cada criança pensava sobre a medida de seu palmo e quantas fitas e nomes apareciam na tabela), medida, contagem, correspondência (tamanho da mão com tamanho do palmo, número de fitas na tabela e número de crianças na sala de aula); comparação (comparando a minha mão com a

das crianças e crianças com crianças); pareamento (comparando a medida do palmo entre duplas); ideia de proporção (quanto maior a mão maior o palmo); ordem (quando relacionou-se as medidas do palmo da professora/pesquisadora/aluna em ordem crescente); Estatística - Tratamento da informação (organização da tabela representativa da medida dos palmos); Valor máximo e Valor mínimo de uma distribuição de frequência (maior e menor medida do palmo).

3.2 Momento2: contagem agrupamento e construção do diagrama de pontos *dotplot*

Para essa atividade, optamos por relatar o contexto das etapas preconizadas pela Investigação Matemática. Nossa opção se deu por acreditar que interação do Ensino de Estatística com abordagem para o Conceito de número seja uma prática não muito comum em nossas salas de aula de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Iniciamos a aula rememorando as ações da semana anterior. Com o objetivo de trazer às crianças uma apresentação diferente dos dados absolutos, advindos da variável medida do palmo, apresentamo-los em uma tabela primitiva (Figura 4). O foco dessa proposição foi “provocar” nas crianças a ideia da necessidade da classificação por categorias e perceber a variabilidade dos dados.

De acordo com nossa opção teórica, em uma atividade de natureza investigativa, os alunos partem inicialmente de uma questão desafiante. Assim, apresentamos a tabela primitiva com os seguintes questionamentos: De onde copiamos estes números? – *“da aula passada é a medida do nosso palmo”* Como conseguimos esses valores? Para auxiliar na discussão, fui fazendo a leitura dos números e apontando para cada um deles (esse apontar tem como objetivo fazer com que a criança associe a leitura do número à sua representação escrita/símbolo) - *“é a medida de nosso palmo que estava na tabela”, “da medida da régua”*

De acordo com a proposição das atividades com natureza investigativa, encaminhamos para estratégias alternativas que conduzam os alunos a perceberem as potencialidades da tabela primitiva. Nesse sentido, continuamos o diálogo: - Na aula passada colocamos em uma tabela. Nesse cartaz ficou melhor para “enxergarmos os dados para contarmos quantos de cada medida (quantos 13, quantos 14)? Ou do outro jeito é melhor? - *Assim ficou melhor (coro)* – Será que tem outra maneira de apresentar os dados? *“Tem” - não apresentaram nenhuma proposta. Vamos procurar um jeito de facilitar nossa contagem de quantos tem de cada medida?*

Testar e verificar a hipótese é o que Jesus e Serrazina (2005) preconizam para ser feito na sequência. Nesse sentido realizamos esta etapa em três partes:

3.2.1 Classificação – (2h/aulas)

O objetivo desta etapa foi oferecer às crianças a oportunidade de vivenciar os conceitos de classificação, de agrupamento, de contagem e de registro numérico. As crianças se encaminharam para o pátio tendo em mãos a ficha com a medida de seu palmo. A razão pela qual as crianças levaram a ficha foi para associar a que categoria elas estariam inseridas. Para proceder o agrupamento, utilizamos bambolês, de tal forma que as crianças se colocavam em torno deles segundo a medida de seu palmo. Esses bambolês ficaram distantes um dos outros. A finalidade desse distanciamento foi provocar nas crianças a reflexão sobre qual a representação ideal para os dados coletados (medida do palmo).

Antes de iniciar essa etapa, retornamos ao momento de “questões desafiantes”, pois acreditamos que, para que uma atividade de natureza investigativa se efetive, esses momentos devem acontecer em um movimento de “vai e vem” e, como dissemos no início, as crianças são pequenas e, nessa etapa, ainda precisam de nossa ajuda. Perguntamos às crianças: Por que esses bambolês estão espalhados no pátio? O que será os números dentro dos bambolês? - “a medida do palmo”. O que representa mesmo o que está escrito no papelzinho na mão de vocês? - “o palmo”. Retornando a verificação das hipóteses, solicitamos que as crianças se dirigissem aos bambolês correspondentes à sua medida de palmo e se sentassem em torno deles. Nesse instante, as crianças vivenciaram os conceitos de classificação e de correspondência.

Entregamos para cada grupo uma papeleta para que registrassem a frequência de sua variável. Esse momento trouxe para a ação conceitos matemáticos importantes, quais sejam: realizar contagem; emparelhamento (a criança associa a sua medida do palmo à medida ali representada dentro do bambolê); associar a contagem de crianças no agrupamento com a escrita do número. Nessa prática, foi possível investigar como as crianças lidam com a contagem e com a escrita do número. Fomos de grupo em grupo perguntando por que tinham registrado aquela quantidade. Os resultados encontrados foram: a) O aluno cuja medida de palmo é 11 cm respondeu - “6” (resposta correta seria “1”). Indagamos, mas você é quantas pessoas? - “uma”, então quanto você deveria escrever na papeleta? - “um”; b) Um grupo composto de três crianças registrou na papeleta três vezes o número três, fui dialogando com elas para compreender o porquê de sua opção - uma das crianças disse “eu falei que é uma vez só” (ela explicou apontando para cada um dos registros três) - “eu o João Vitor e o Alisson”. Vocês acham que está certo? A garota

do grupo respondeu - “*não! É um três só*”. Por que é somente um três? - “*porque nós somos três*”. Percebe-se que as outras duas crianças não tinham formado ainda o sentido de número na sua mais simples forma e não compreendiam o significado do número como cardinalidade; c) Grupo de medida de palmo 16 cm – “*um*”. Por que você escreveu um? – “*Porque só tem uma pessoa*”.

Para finalizar essa etapa de classificação, discutimos os resultados e refletimos com toda a turma. Nesse sentido, fomos sensibilizando-os com os questionamentos: qual grupo tem cinco crianças? Qual número vem antes do cinco? – “*quatro*” – Qual grupo tem quatro crianças? Qual dos grupos tem mais crianças? Continuamos com essas discussões e assim por diante. Ao chegar no grupo com duas crianças, elas verificaram que não havia nenhum grupo nessa situação. Verificamos também qual grupo que tinha mais crianças e o que tinha menos crianças. Nessas discussões, foi possível trabalhar a ideia de inclusão, ou seja que o quatro é menor que cinco, que o quatro está “dentro” do cinco e, a ideia de comparação entre duas variáveis, evidenciando, com isso, o conceito de classificação e frequência por categorias.

3.2.2 Construindo o *dotplot* (figura 2) no ambiente “pátio” - (2h/aulas)

3.2.2.1 *Dotplot* humano:

O *Dotplot* é um gráfico de pontos ou diagrama de pontos; é a forma mais simples de apresentar um conjunto de dados tal que: as variáveis sejam numéricas e a amostra seja pequena. Cada ponto representa uma observação com determinado valor da variável, em nossa atividade a variável é a “medida do palmo”. Observações com mesmo valor são representadas com pontos empilhados nesse valor formando a torre de sinais ou de pontos. O *Dotplot* é útil para realçar agrupamentos e lacunas, bem como valores atípicos. Sua outra vantagem é a conservação da informação numérica.

Partimos para a segunda etapa com o objetivo de encontrar resposta à nossa questão desafiante, qual seja: “*Será que existe outra maneira de apresentar os dados?* ”. Para testar e verificar a hipótese, escolhemos a construção do *dotplot* humano, porque possibilita ao aluno associar sua medida com o ponto que representa no gráfico, tornando intuitiva sua construção no papel (BORIM, *et al.*, 2010, p.85). Outro fator determinante para nossa opção é por acreditarmos que a aprendizagem será mais significativa se for também vivenciada fisicamente.

Fixamos a reta numérica no chão, posicionamos inicialmente, as crianças no valor mínimo e valor máximo, ou seja, a menor medida (11 cm) e a maior medida (17cm), em seguida, as demais crianças foram-se posicionando e preenchendo o “*dotplot* humano”. Para análise do *dotplot*, realizamos uma investigação em relação à variabilidade dos dados, ou seja, uma interpretação visual a partir da composição da distribuição dos pontos. Com isso, retomamos as questões na perspectiva da investigação, quais sejam: Vamos contar quantas e como todas as crianças estão distribuídas? Em qual medida do palmo tem mais crianças? Qual medida do palmo tem menos crianças? Quantas crianças tem na menor medida do palmo? Quantas crianças tem a maior medida do palmo? Vamos ordenar segundo a quantidade de crianças em cada medida? Fizemos uma análise dos dados oral de maneira coletiva e individual.

Figura 2: *dotplot* humano



Fonte: Arquivo da pesquisadora

3.2.2.2 Dotplot no chão

Ainda nessa etapa, continuamos com o objetivo de encontramos resposta à nossa questão desafiante, qual seja, “*Será que existe outra maneira de apresentar os dados?* ” Para testar e verificar a hipótese, partimos para a construção do *Dotplot* no chão.

Na sequência, desfizemos o *dotplot* humano e, distribuimos uma ficha em forma de círculo nas cores azul e laranja (azul/meninos e laranja/meninas) para cada criança. Elas sentaram-se em frente a reta numérica (eixo do *dotplot*) e fomos chamando uma a uma para colar a ficha (ponto) em sua medida correspondente indagando sobre qual a medida de seu palmo (Figura 6).

Observamos que, nesse instante, as crianças estavam bem mais seguras quanto a essas respostas e tiveram facilidade para associar sua ficha à medida de seu palmo. Após colar todos as fichas/círculos representando os pontos do *dotplot*, formaram-se as torres de

sinais para os valores repetidos (CORDANI, 2012, p.13). Um fato interessante se deu: quando uma criança foi colocar sua ficha (ponto) na coluna 13, ela observou que lá havia somente meninas. Aproveitei esta fala para discutir e refletir com toda a turma. Nesse sentido, fui sensibilizando-os com os questionamentos: Em que torre tem só meninos? Onde tem meninos e meninas em uma mesma torre e quantos são? Existe diferença na quantidade de meninos e meninas?

Para finalizar as discussões retornamos a questão inicial, relativa a outras formas de representar os dados e quanto a sua eficiência. As crianças concluíram que: “*No dotplot no chão ficou melhor para contar, ficou bom para ver quantas crianças tem em cada “medida de palmo” e para comparar as torres maior ou menor ficou mais fácil*”.

Figura 3: *Dotplot no chão*



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao final da atividade, realizamos a avaliação do Emocionômetro. A produção do texto coletivo (é produzido refletindo sobre o que as crianças aprenderam com a atividade e o que mais gostaram de fazer) e a tabulação do Emocionômetro é feita no dia seguinte com as crianças.

Essas atividades de natureza investigativa permitiram a abordagem de diferentes conceitos matemáticos, quais sejam: classificação (ao agrupar as crianças segundo suas medidas de palmo), contagem (a todo instante quando foi necessário verificar quantidades), correspondência (uma criança para cada ponto do *dotplot*, uma ficha para cada opinião sobre a atividade); comparação (comparar quantidade de crianças entre os grupos, comparar a medida dos palmos); ordem (quando ordenou as torres do *dotplot* segundo a quantidade de crianças/pontos). Permitiu também abordagem de diferentes conceitos estatísticos, quais sejam: tabela primitiva; frequência; valor máximo da distribuição; valor mínimo da distribuição; construção do diagrama de pontos/*dotplot*;

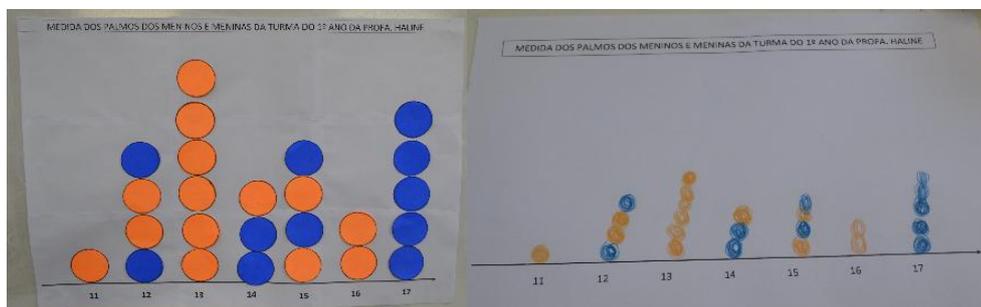
coleta de dados; tabulação dos dados da avaliação; organização e apresentação dos dados em tabela.

3.2.3 Momento 3: Construindo o *dotplot* no ambiente “lápiz e papel” (1h/aula)

O objetivo desta etapa foi proporcionar aos alunos uma construção em papel daquilo que vivenciaram fisicamente. Construimos um cartaz em papel que foi afixado na lousa com o objetivo de rememormos o *dotplot* no chão. Para se lembrarem da medida de seu palmo, as crianças consultaram a ficha que foi colada no caderno junto ao contorno de sua mão (essa ação foi feita na aula de medida do palmo). Em seguida, as crianças pregaram as fichas/círculos (pontos) em sua medida correspondente. Nesse instante, perguntávamos a cada criança qual a medida de seu palmo. Foi possível observar que algumas crianças colavam as fichas/círculos por memorização do símbolo numérico, outras pela imagem, 1 e 2, por exemplo, pois não sabiam dizer que era o doze e, algumas crianças sabiam de fato identificar sua medida associando a escrita com a oralidade do número.

Com o cartaz montado, as crianças receberam uma folha de papel sulfite contendo apenas o título do *dotplot*. Expliquei às crianças que associassem o que estava no cartaz com os pontos que iriam marcar. Verificamos novamente a frequência das torres. As crianças não tiveram nenhuma dificuldade para a construção de seu *dotplot* no papel. Acredito que essa facilidade tenha advindo da diversidade no tratamento de cada noção, o que facilitou a percepção do significado de cada uma delas, pois, acreditamos que um mesmo conceito a ser apreendido deve ser apresentado de diferentes maneiras com variação de situações.

Figura 4: cartaz *dotplot* sala de aula e *dotplot* ambiente lápis e papel (desenhado pela criança)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Avaliação das atividades: Ao final de cada atividade desenvolvida, realizamos com as crianças três momentos de avaliação – o primeiro, logo após a realização da atividade, por meio de um instrumento que denominamos “Emocionômetro” (as crianças colocam um

ficha no rostinho que retrata como ela se sentiu em relação à atividade). O segundo, em uma aula subsequente a professora produziu um texto coletivo refletindo com as crianças sobre o que aprenderam com a atividade; O terceiro aconteceu antes do início da próxima atividade quando fizemos tabulação dos dados do Emocionômetro.

Figura 5: cartaz do Emocionômetro



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esse é um momento muito importante, que permite à criança refletir e verbalizar a atividade que foi desenvolvida. Ao professor, possibilita compreender um pouco o pensamento da criança. Com relação aos conceitos estatísticos, esse momento possibilitou às crianças realizarem: coleta de dados (cada criança colocou sua ficha no painel Emocionômetro); Tabulação de dados (contagem das fichas do Emocionômetro); Distribuição de Frequência (Apresentação dos dados na tabela da avaliação da atividade).

Considerações finais

Propusemo-nos, para esta atividade de natureza investigativa, trabalhar conceitos matemáticos e estatísticos. Sendo assim, em uma breve síntese, selecionamos: entre os matemáticos: Significado de número como medida, cardinal e ordinal; Senso numérico; Contagem; Agrupamento; Classificação. E entre os estatísticos: Tratamento da Informação; Rol, Tabela primitiva; Organizar dados em tabela; Distribuição de frequência; Valor máximo e Valor mínimo de uma distribuição; Amplitude; Diagrama de pontos *dotplot* e Análise e interpretação dos dados.

As atividades aqui descritas não estão restritas a um único campo do conhecimento, uma vez que as atividades de natureza investigativa por nós elaborada, o seu desenvolvimento, a interação de conceitos estatísticos com os conceitos matemáticos de

correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação, contribuem para construção do conceito de número e podem interagir nas mais diferentes situações do cotidiano. Nesse sentido, é no campo do estudo de problemas e situações reais, em uma perspectiva de investigação contextualizada, que a Educação Estatística é chamada a dar a sua contribuição para a Educação Matemática.

Além dessa interação, foi possível trabalhar o mesmo conceito, apresentando-o e reapresentando-o com variação do contexto. Por exemplo, o processo de comparar aparece, em um primeiro momento, comparando a medida de meu palmo com a das crianças e crianças com crianças; em outro momento, comparando quantas crianças têm a menor medida do palmo com quantas crianças têm a maior medida do palmo, entre outras situações que foram descritas. Sendo assim, a diversificação das atividades, experiências e contextos, a respeito de um mesmo conceito favoreceu a construção do conceito de número.

Se nós, professores, desejamos desenvolver nas crianças o gosto e a confiança pessoal em realizar atividades intelectuais que abrangem o raciocínio matemático e estatístico, acreditamos ser importante modificar as práticas pedagógicas que estão implementadas em nossas escolas. É nesse quadro que a questão da pesquisa busca a forma de: **“Como o Ensino de Estatística pode contribuir para que crianças que estudam em turmas de primeiro ano do ciclo de alfabetização construam hipóteses sobre o conceito de número?”**

Por fim, com os resultados parciais desta pesquisa, esperamos contribuir para que o professor possa compreender as dificuldades e superações das crianças e desenvolver um trabalho onde a Educação Estatística coadune com a Educação Matemática em prol da construção do conceito de número no ciclo de alfabetização.

Referências

- ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.
- ABRANTES, P., SERRAZINA, L. OLIVEIRA I. **A Matemática na Educação Básica: Reflexão participadas sobre os currículos do ensino básico**. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 1999.
- BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BORIM, C.; MAGINA, S.; SILVA, E. Homem Vitruviano. In: CAZORLA, I. e SANTANA, E. **Do Tratamento da Informação ao Letramento Estatístico**. Itabuna: Via Litterarum, 2010, p. 80-93.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos** – orientações gerais. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2004.

_____. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CORDANI, L. **Estatística para todos**: Atividades para sala de aula. São Paulo: CAEM/IME/USP, 2012.

Dicionário *on line* de Português. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em 26/05/15.

FAYOL, Michel. **A criança e o número**: da contagem a resolução de problemas. Tradução Severino Di Leone. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GAL, I.; GARFIELD, J. B. “Curricular Goals and Assessment Challenges in Statistics Education”, in: GAL, I e GARFIELD, J.B. (Orgs) **The Assessment Challenge in Statistical Education**. IOS Press, 1997, p. 01-13.

JESUS, A; SERRAZINA, M. Atividades de natureza investigativa nos primeiros anos de escolaridade. Lisboa, Portugal: **QUADRANTE - Revista de Investigação em Educação Matemática**, Volume XIV, nº 1, 2005, p. 03-35.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MORENO, B. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, Mabel et al. (Col.). **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais**: análise e propostas. Tradução Antônio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 43-76.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). **Professional Standards for Teaching Mathematics**. Reston, Va: NCTM, 1991

OLIVEIRA, E.M.F. **A construção do sentido numérico no primeiro ano do ensino fundamental e o processo de intervenção pedagógica**. 2012, 271 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, P.C. **O processo de aprender noções de Probabilidade e suas relações no cotidiano das séries iniciais do Ensino Fundamental**: uma história de parceria. 2003, 199 f. Tese (Doutorado) - UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

PONTE, J.P, BROCARD, J. e OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, A. C. A Educação Estatística na Infância. 2007, 209 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2007.

A FILOSOFIA COM CRIANÇAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EMPREENDEDORA

Mauro Sérgio Santos da Silva¹

RESUMO

O presente trabalho, realizado através de revisão bibliográfica, visa discorrer acerca da possível relação entre o ensino de filosofia com crianças e a pedagogia empreendedora. Destarte, apresenta os eixos mais importantes da pedagogia empreendedora proposta por Dolabela, define pedagogia empreendedora à luz deste autor e da recepção crítica de sua obra e expõe os elementos centrais da proposta de ensino de filosofia para crianças na perspectiva de Lipman e Kohan. A filosofia para crianças visa à construção de um pensar crítico, criativo, sensível ao contexto e, portanto, capaz de motivar o desenvolvimento de um comportamento inovador.

Palavras-Chave: Educação Empreendedora, Filosofia para Crianças.

PHILOSOPHY FOR CHILDREN AS AN ENTERPRISING PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

This work, carried out through bibliographic review, aims to argue about the possible relationship between teaching philosophy for children and enterprising pedagogy. Thus, it presents the main points of enterprising pedagogy proposed by Dolabela, defines enterprising pedagogy in the light of this author and the critical reception of his work and exposes the central elements of the proposal of teaching philosophy for children in the perspective of Lipman and Kohan. Philosophy for children aims to build a critical creative, context-sensitive thinking, and therefore able to motivate the development of innovative behavior.

Keywords: Enterprising Education, Philosophy for Children.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como mote refletir sobre a possível relação entre o ensino de filosofia para crianças e a pedagogia empreendedora, assim como demonstrar que ensino de filosofia com crianças pode ser considerado uma prática educativa, em aspectos específicos, empreendedora.

¹ Graduado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG. Especialista em Educação Empreendedora pela Universidade de São João Del Rei. Mestrando em filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia.

A proposta de ensino de filosofia com crianças discutida neste trabalho tem como aporte capitular a análise proposta pelo filósofo educador americano Matthew Lipman. E, o que denominamos pedagogia empreendedora, nessa abordagem, refere-se especificamente ao pensamento de Fernando Dolabela e a recepção crítica de sua obra.

Reconhecendo o inestimável valor da produção intelectual empreendida por Dolabela e Lipman, evidenciando, entretanto, que as respectivas temáticas aqui debatidas merecem novas pesquisas e debates, optou-se metodologicamente pela revisão bibliográfica.

Destarte, na primeira parte, apresentaremos os eixos mais importantes da pedagogia empreendedora proposta por Dolabela (2003) e definiremos pedagogia empreendedora à luz deste autor e interlocutores pesquisadores da supracitada temática.

Em seguida, exporemos alguns elementos da compreensão da proposta de ensino de filosofia para crianças na perspectiva de Lipman (1990) e (1994) e da recepção crítica de sua obra, suas vantagens e pontos de encontro em relação à pedagogia empreendedora.

Apontaremos, nesse sentido, presumíveis aproximações entre uma proposta e outra: elementos conceituais comuns, características das crianças que poderíamos denominar filosóficas e, igualmente, empreendedoras; o pensar, o “filosofar” como “empreender”, a filosofia para crianças na escola como prática pedagógica empreendedora.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A filosofia para crianças e a educação empreendedora

A Unesco (2002) estabelece que a educação deve ser vista como a forma sistêmica por meio da qual os indivíduos sejam capazes de buscar: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a aprender e, conforme Dolabela (2003), aprender a empreender. Assim sendo, o indivíduo, denominado empreendedor, seria capaz de gerar novos conhecimentos com bases nesses saberes acumulados na sua história de vida. E é isso que conduz ao aprender a empreender, postulado por Dolabela (2003).

Conforme Dolabela (2003) a pedagogia empreendedora visa à construção de novos valores em uma sociedade heterogênea, marcada positivamente pela diversidade cultural. Mas, entretanto, marcada negativamente pelas diferenças abissais de renda, poder e conhecimento.

Dolabela (2003) parte do pressuposto de que todos nós possuímos originais características empreendedoras. Afirma, outrossim, que nossa educação acaba reprimindo o livre desabrochar e o desenvolvimento de tais atributos. Para este autor, lidar com crianças é lidar com autênticos empreendedores ainda não contaminados pelos valores anti-empreendedores da educação, nas relações sociais, no ‘figurino cultural’ conservador a que somos submetidos.

Nesse processo, a educação filosófica de crianças à maneira proposta por Lipman (1990), especialmente, pode afigurar-se sobremodo relevante. A relação entre a filosofia e o empreendedorismo encontraria terreno fértil na criança e sua original disposição para o novo, para a admiração e o assombro; contribuindo para construção de comportamentos inovadores.

Conforme Lipman (1994) e Kohan (1998), a proposta de ensino de filosofia com crianças possibilita a constituição de um pensar mais criativo, crítico, sensível ao contexto e, destarte, de um comportamento inovador; este último, elemento essencial da pedagogia empreendedora. Isso acontece mediante a transformação da sala de aula em uma “comunidade de investigação”, para usar um dos conceitos mais importantes da proposta do educador americano Matthew Lipman (1990), ambiente em que o diálogo não se configura, tão somente em uma estratégia educacional. É, sobretudo: um princípio educativo por meio do qual os alunos são instigados à investigação e à procura, ao pensar livre e à inovação.

A prática da filosofia para as crianças, como estabelece o programa do Centro Brasileira de Filosofia para Crianças (CBFC, 1990) e outras propostas igualmente dignas de reconhecimento e respeito parecem acordar em relação a três grandes objetivos: a iniciação filosófica é possível com crianças; a educação para o pensar é possível no interior da escola e; a educação filosófica pode colaborar na preparação para uma cidadania consciente.

Pensar crítica e reflexivamente possibilita à criança o que chamamos de constituição de sentidos desta realidade e de si mesma. E isso é possível pelo diálogo investigativo em uma comunidade que, para esse empreendimento, exige a aprendizagem e a construção de comportamentos, atitudes de cooperação, respeito mútuo, inovação, etc.

Dessa forma, inserida e aplicada no contexto escolar, a prática do ensino de filosofia para crianças se estabelece da maneira mais ampla possível: oportunizando a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio do diálogo

com os filósofos, com a História da Filosofia e com os textos filosóficos e da disponibilização dos educandos à prática do debate.

Assim, tornar-se-ia possível dizer que as crianças não só estariam aptas à iniciação filosófica, mas sim, possuiriam uma disposição original para uma atitude filosófica na mesma medida em que para o empreendimento. Disposição, esta, amiúde reprimida também pelas instituições de formação ou por valores anti-empresendedores do ‘figurino cultural’ conservador a que são submetidos.

Portanto, pensamos que a filosofia com crianças, mediante a transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação poderia oferecer enorme contributo no intento de manter acesas as centelhas filosófica e empresenedora, frequentemente encontradas entre os mais jovens e encontraria aí um terreno sobremodo fecundo.

Pacheco (2006) aproxima as ideias de Freire e Dolabela. Ao modo como empresenedora esta autora, pensamos ser possível estabelecer, outrossim, relação entre o que propõe Dolabela (2003) e Lipman (1990) e, por conseguinte, entre a filosofia para crianças e a educação empresenedora. E, ademais, demonstrar como a filosofia com crianças pode ser compreendida como prática pedagógica empresenedora.

Para Dolabela (2003), por exemplo, o conceito de empresenedorismo transcende a questão empresarial e/ou mercadológica e, destarte, não se limita à noção de prática para o enriquecimento pessoal ou vinculada aos interesses do capital. Segundo o criador da pedagogia empresenedora, o empresenedorismo deve amiúde estar ligado à ideia de desenvolvimento social e de inclusão para a construção de melhores condições de vida para o país (DOLABELA, 1999).

A ação empresenedora possibilita às pessoas intervirem, inovando e criando, avançando na busca de novos patamares de produção. A noção de empresenedorismo exposta por Dolabela em sua obra *Pedagogia Empresenedora* (2003) refere-se à formação de um cidadão atento às mudanças, à busca de oportunidades, e à inovação.

Segundo Dolabela (2003), a pedagogia empresenedora caracteriza-se, sobremodo, por uma abordagem humanista e tem como objetivo capitular a preparação do indivíduo para a construção do desenvolvimento social em virtude da melhoria da vida das pessoas e de superação da exclusão.

Da mesma forma que Lipman(1994) considera que a iniciação filosófica pode ser realizada com crianças, compreende-se, na esteira do pensamento de Dolabela (2003), que a educação empresenedora também pode ser ensinada no ensino fundamental, na educação

regular. Além disso, assim como os programas de Filosofia para crianças acreditam que o ensino de filosofia pode contribuir para a construção da prática de uma cidadania consciente, o ensino do empreendedorismo no ensino fundamental está intimamente relacionado a uma educação para a sustentabilidade.

Pensamos, destarte, que a educação filosófica com crianças, como compreendida por Lipman (1994), pode encontrar-se em consonância com os pressupostos da pedagogia empreendedora proposta por Dolabela (2003).

2.2. Empreendedorismo: elementos históricos e conceituais

O empreendedorismo é um processo que se percebe em vários períodos na história da humanidade desde os povos primitivos até os modernos ambientes empresariais e educacionais, provocando mudanças que ocorrem por meio de inovações.

Essa ação contribui significativamente para que a humanidade cresça e descubra sempre algo novo. Nesse sentido, é possível afirmar que a sociedade atual necessita amiúde de pessoas empreendedoras para continuar fazendo descobertas para satisfazer suas necessidades. O que justifica a relevância, a pesquisa e a reflexão acerca de uma educação efetivamente empreendedora. Na perspectiva deste trabalho, algo que pode ser ensinado nas escolas às crianças.

Conforme Tonelli (1997), a expressão empreendedorismo teve sua origem na França, no início do século XVI, para se referir aos homens envolvidos na coordenação de operações militares. Termo que, paulatinamente, passa a ser usado como referência às pessoas que se associavam aos proprietários de terras e trabalhadores assalariados.

No século XVIII, Smith (apud LONGEN, 1997) o conceito empreendedorismo passa a ser associado à figura do proprietário capitalista. Entrementes, o papel do empreendedor pode ser definido sob vários aspectos. Para os economistas, é aquele que providencia recursos, trabalho; que introduz inovações. Para os psicólogos, é uma pessoa dirigida por objetivos muito claros, como a necessidade de experimentar, realizar, alcançar seus ideais. Entretanto, faz-se mister salientar que tal conceito encontra inúmeras variantes quanto à época, autor, cultura, etc, conforme Carmo (2011).

Segundo Drucker (1987), os empreendedores são eminentemente pessoas que inovam. Postula que a inovação é o instrumento específico dos empreendedores, o meio

pelo qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio ou serviço diferente.

Para Fillion (1991) o empreendedor é uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objetivos e que mantém um alto nível de consciência do ambiente em que vive usando-a para detectar oportunidades de inovações.

Porquanto, notamos que a expressão empreendedor, ainda que diante de inúmeras definições, associa-se, amiúde à ideia de inovação. A essência do empreendedorismo estaria, pois, na percepção e no aproveitamento das novas oportunidades no âmbito dos negócios tradicionais, constantemente pensando e criando novas ideias, novos produtos, novos métodos.

Em suma, o empreendedor é aquele que, reflexivamente e sensível ao contexto, percebe a necessidade de realizar, de vencer obstáculos, romper rotinas, definir e alcançar seus objetivos, quebrar paradigmas, pensar e criar o novo. O empreendedor continua a aprender a respeito de possíveis oportunidades e a tomar decisões moderadamente arriscadas que objetivam a inovação.

Empreender é, pois, a concentração de energia no criar, iniciar e dar continuidade a um empreendimento, uma obra. É o desenvolver de uma organização a partir da observação e análise da mesma. Mas é também a sensibilidade individual para perceber uma oportunidade quando outros enxergam caos, contradição e confusão. É desenvolver competências para descobrir e controlar recursos aplicando-os da forma produtiva (BARRETO, 1998).

Conforme Barreto (2014) o empreendedor pode ser estudado sob diferentes enfoques e por uma variedade de áreas de conhecimento como a psicologia, sociologia, pedagogia, economia, administração e outros. Embora nos estudos e pesquisas relacionados com o empreendedor existam muitas diferenças e disparidades a respeito das exatas definições, pode-se perceber que há entre os estudiosos o consenso de que o empreendedor caracteriza-se pela maneira como ele percebe a mudança e lida com as oportunidades de inovação.

2.3. Empreendedorismo na Educação

As pessoas são influenciadas desde cedo a se prepararem para um emprego seguro. Porém, no mercado atual, emprego algum é seguro; a manutenção do mesmo depende exclusivamente do desempenho do profissional.

Da educação básica ao ensino superior, pouca ênfase está sendo dada à orientação dos estudantes no sentido de conquistarem autonomia e independência, ou seja, que sejam estimulados ao pensamento reflexivo, autônomo, criativo, livre, sensível ao contexto capaz de gestar comportamentos inovadores; o que requer a utilização de métodos e procedimentos pedagógicos que estimulem o desenvolvimento de habilidades e competências efetivamente empreendedoras nos alunos. Destarte, faz-se necessário que o professor aproxime a realidade educacional e a realidade do aluno: o mercado, a preparação para a vida, para o mundo do trabalho, conforme atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

A nova proposta educacional, que visa à construção de competências e habilidades, está direcionada para uma aprendizagem em que o “aprender a aprender” e o “aprender a fazer” estejam sempre presentes nas salas de aula. Desta maneira, o educador está contribuindo para que os alunos sejam mais autônomos e desenvolvam a capacidade de avaliar e decidir sobre situações do mundo real (PERRENOUD, 1999).

O papel das instituições de ensino é proporcionar condições para que seus alunos possam se tornar futuros empreendedores, identificando as visões do que desejam realizar, ou seja, transformar os sonhos em projetos reais (FONSECA Jr, 2014)

Algumas correntes de pensadores acreditam que empreendedores não podem ser formados nas escolas. Seria necessário, antes de tudo, conhecer as características do sujeito, do educando e do profissional que se deseja preparar nas salas de aula e, desta maneira, definir a formação necessária para se chegar ao objetivo intencionado (FRIEDLAENDER e LAPOLLI, 2001)

Faz-se mister constatar que a maioria dos educadores não foi preparada para formar empreendedores, mas sim indivíduos que irão desempenhar papéis definidos há bastante tempo. A modificação das atitudes dos professores ocorre gradualmente à medida que o educador começa a compreender, e vivenciar a conduta empreendedora (FRIEDLAENDER e LAPOLLI, 2001).

Desenvolver empreendedores significa trabalhar atitudes, exercitar o desenvolvimento de conhecimentos atitudinais. Haja vista que o modo de aprender influencia tanto ou mais do que o conteúdo. O modelo de educação tradicional deve adaptar-se para formar empreendedores, de maneira que os estudantes não sejam condicionados à passividade, à apatia e à mera reprodução. A sociedade atual requer que os profissionais sejam mais autônomos, criativos, inovadores, obtenham melhor desempenho,

sejam competentes nas definições e soluções de problemas, ou seja, exige que este profissional seja um empreendedor (FREIRE, 2002; FRIEDLAENDER e LAPOLLI, 2001).

Em suma, é fundamental despertar a consciência da responsabilidade pelos resultados de tarefas específicas. O conhecimento, entretanto, não se adquire somente em salas de aula, Trata-se de um fenômeno que ocorre diariamente nas diversas experiências e espaços do cotidiano escolar (FRIEDLAENDER, LESZCZYNSKI e LAPOLLI, 2003).

2.4. A motivação e o comportamento empreendedor

O comportamento empreendedor está incluído nas pesquisas realizadas por diversos economistas, behavioristas, psicólogos, psicanalistas, sociólogos. Observa-se nestes, como já mencionado, certa ambiguidade relativa aos conceitos sobre empreendedorismo (FRIEDLAENDER e BRINGHENTI, 2000).

David McClelland foi um dos estudiosos a analisar e discorrer acerca do comportamento do empreendedor. Ele demonstrou que o ser humano é um produto social e tende a reproduzir seus próprios modelos (BRINGHENTI et al, 2000).

O que amiúde percebemos é que a cultura, as necessidades e hábitos de uma região determinam os comportamentos dos sujeitos que a esta pertencem. Assim, normalmente, os empreendedores locais refletem a cultura de suas comunidades. No ambiente globalizado, deve ocorrer mudança no comportamento local, considerando que todas as informações e novidades estarão disponíveis instantaneamente. As atividades profissionais estão sempre ligadas às particularidades locais, porém, as soluções podem surgir de qualquer local.

Especialistas da área comportamental, analisando as formas de pensar, as atitudes e comportamentos que diferenciam os empreendedores, estabelecem suas habilidades e competências.

Destarte, conforme estabelece Pinchot (1985) e Tonelli (1997), assim como todo o ser humano pode ser considerado como possuidor de algumas características que definem sua personalidade, igualmente, no empreendedor, se sobressaem algumas dessas características: a necessidade; a busca frequente por satisfação e pela realização de seu sonho; valores: visão que o empreendedor tem do mundo; conhecimento: visualização do sonho, a intuição; habilidade: facilidade que o empreendedor tem de desenvolver todo o projeto.

Segundo Maslow (2013) o comportamento humano é motivado pela insatisfação de suas necessidades. Maslow (2013) também afirma que cada indivíduo atualiza-se por si mesmo, buscando seus próprios objetivos e, desta maneira, cada um é capaz de alcançar níveis de satisfação através de uma aprendizagem que acarreta a motivação para o desenvolvimento do indivíduo.

Vários são os conceitos de motivação, mas há relativo consenso de que motivação é um estado interno ou uma condição - descrita como uma necessidade, um desejo ou um querer – que provoca determinados comportamentos do indivíduo e estimula sua persistência. A motivação é importante, pois ela está envolvida em todas as respostas individuais, ou seja, influencia no comportamento humano.

As teorias sobre motivação são muitas, porém todas têm um fundamento básico de que é a satisfação das necessidades que mobiliza o indivíduo. Alberton (2002) postula que a dúvida fica em quanto a motivação pode alterar o comportamento do ser humano, o quanto ele pode ser modificado em razão da motivação. O conceito de comportamento é muito complexo, porém, estudos também demonstram que o meio ambiente, a percepção, a memória, o desenvolvimento cognitivo, o emocional, a personalidade podem ter influência pela motivação.

Deve ficar claro que emoção não é motivação. Emoção é o resultado da interação entre o indivíduo e algum estímulo externo. “Todo comportamento humano tem um motivo, uma causa, uma coerência interna” (ALBERTON, 2002).

A motivação é algo que pertence à esfera da individualidade, depende das experiências de cada pessoa, provoca estímulos diversos que conduzem à superação de desafios. A motivação é primordial para que as pessoas desenvolvam suas tarefas, principalmente na sociedade hodierna, marcada amiúde pela competição. Assim sendo, saber motivar é uma habilidade essencial para um professor.

2.5. Educação, motivação e empreendedorismo

De acordo com Dolabela (2003a), os fundamentos da formação do empreendedor dependem mais de fatores motivadores e habilidades comportamentais do que de um conteúdo meramente técnico. As disciplinas voltadas ao empreendedorismo devem priorizar o comportamento (o ser) em relação ao saber. A proposta não é a transmissão de conhecimentos, mas o esforço no desenvolvimento de características pessoais necessárias ao empreendedor de sucesso.

Conforme BRINGHENTI (1999), a formação do sujeito empreendedor requer habilidades, como o conhecimento e principalmente o comportamento: capacidade de assumir riscos, elevada criatividade, motivação muito grande por resultados, pela autor-realização e busca de comprometimento, dentre outros.

Uma proposta metodológica de ensino empreendedor deve, portanto, contemplar a motivação; o processo visionário; a capacidade de identificação, análise e aproveitamento de oportunidades; a criatividade e o comportamento empreendedor. A abordagem didática deve levar o aluno a enfrentar situações similares àquelas que poderá encontrar na prática. (FRIEDLAENDER e LAPOLLI, 2001).

Segundo Liberato (2004, p. 01)

[...] a escola, espaço de vida, socialização e formação dos jovens, surge neste contexto como Instituição promotora da educação, e, inserida nela, o professor, empreendedor por natureza, e agente determinante na construção dos saberes e das novas competências, cabendo-lhe a missão de preparar esses jovens para uma nova Era, que não é mais a do pleno emprego, e que exige outros referenciais na direção do trabalho e da cidadania.

No texto em questão, Liberato (2004) retoma a proposta do Sistema SEBRAE que, em 1999, iniciou um processo de reposicionamento institucional, quando definiu novas diretrizes para um direcionamento estratégico inovador. Dentre essas diretrizes, uma das ações estratégicas prioritárias para a Instituição foi a disseminação da cultura do empreendedorismo e da cooperação em todos os níveis da educação formal e nos diversos meios de comunicação.

Com base no estudo das diversas experiências motivadas e promovidas pela supracitada proposta Liberato postula:

[...] pode-se concluir que as teorias, teses, artigos e resultados de estudos que são realizados em todo o mundo comprovam que a ação empreendedora acontece a partir de três condicionantes motivacionais: uma vontade, uma necessidade e a identificação de uma oportunidade (LIBERATO, 2004, p.08)

No entanto, adverte:

[...] Culturalmente sabe-se que não é fácil mudar um Sistema Educacional tão fortemente arraigado e fragmentado como no Brasil, uma vez que, na cabeça de alguns educadores mal informados e apáticos em relação ao futuro e à realidade atual, o conceito de empreendedorismo ainda pressupõe lucro, dominação capitalista e neo-liberalismo. Porém, conclui-se que, quando o jovem é estimulado a pensar e é motivado para

uma ação estruturada através de objetivos claros e definidos , os resultados são impressionantes. Com esse olhar empreendedor sobre a educação, pode-se compreender que o empreendedor é aquela pessoa que percebe quem está motivado para fazer alguma coisa (quem tem talento) e motiva para uma ação! Cabe ao educador e a todos os participantes da prazerosa e desafiadora missão de fomentar o empreendedorismo na escola (LIBERATO, 2004, p.10-11)

3. A FILOSOFIA COM CRIANÇAS E O EMPREENDEDORISMO

3.1 A proposta do filósofo educador Matthew Lipman

Esta parte do presente trabalho pretende aprofundar a importância e a possibilidade do ensino de filosofia com crianças, assim como apontar para a proximidade desta proposta com a pedagogia empreendedora.

Destarte, partiremos da premissa que aponta para a necessidade do exercício do pensamento, para que ocorra enfrentamento das questões envolvidas na busca da construção dos significados que podem resultar no seu próprio aprimoramento e na construção de um comportamento efetivamente inovador. E isso ocorre à medida que o exercício do pensar exige a reflexão, a sensibilidade em relação ao contexto, o cuidado, a criticidade e a criatividade.

Muito tem se pensado acerca de alguns aspectos que poderiam, no processo formativo das crianças, contribuir para a formação de um indivíduo mais crítico e criativo no modo como se relaciona com as situações consuetudinárias.

Ante tantas propostas para a educação, interessamo-nos pela tentativa pioneira de Matthew Lipman – um filósofo e educador – também preocupado com o significado da educação, cujo objetivo é o de iniciar as crianças na arte do filosofar, possibilitando-lhes a construção de um pensar mais reflexivo, atento e crítico que as torne aptas para a discussão, a escolha, a tomada de suas próprias decisões e a motivação para um comportamento inovador.

Apoiado em uma vasta argumentação, Kohan (1998) assevera que na obra do filósofo e educador Lipman, a filosofia é apontada recorrentemente como o caminho mais apropriado para uma educação significativa desde a infância. Para compreendermos sua intenção, buscamos descrever, a priori, alguns elementos de sua vida e obra.

Professor Lipman, como é chamado por seus seguidores e colaboradores, nasceu nos Estados Unidos, em 1923. Em 1938, concluiu seus estudos secundários. Todavia, em

decorrência de dificuldades financeiras, ingressa no curso de Filosofia da Universidade de Standford em 1945, finalizando sua graduação três anos mais tarde. Doutora-se em Filosofia no ano de 1954, pela Universidade de Colúmbia, em Nova York, seguindo então para a França, onde permanece por aproximadamente dois anos. Regressando aos Estados Unidos assumiu a cadeira de professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia (KOHAN, 1998).

Mobilizado pela preocupação acerca do ensino de lógica a seus alunos e incentivado também pela solicitação de alguns pais – para que ele, filósofo-educador, desenvolvesse uma proposta que pudesse cuidar qualitativamente do desempenho dos alunos – e, finalmente, por acreditar que as crianças podiam aproveitar a educação do raciocínio, contanto que recebessem isso antes em seu desenvolvimento (KOHAN, 1998, p. 22), o professor Lipman cria, ainda em 1969, o primeiro material didático destinado ao programa de Filosofia para Crianças.

Kohan (1998, p. 09) salienta que Matthew Lipman, pioneiro, lança a ideia de que as crianças podem e merecem ter acesso à Filosofia. Não apenas lança uma ideia, mas cria uma instituição e desenvolve materiais e metodologia para que este projeto se materialize.

Dessa forma, ao final da década de 60, o programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipmané concebido, visando uma proposta de educação para o pensar, cujo objetivo é desenvolver dentro do contexto da sala de aula, as habilidades cognitivas, empregando uma metodologia específica para que o aluno possa conseguir pensar no âmbito das ciências e das demais áreas do conhecimento.

Por isso, em consonância com Kohan (1998), afirmamos que as ideias de Matthew Lipman, relativas ao ensino de Filosofia apontam para três aspectos importantes, quais sejam: I) o acesso que a criança deve ter à filosofia desde o ensino fundamental; II) o fato de ser, por intermédio da Filosofia, que a criança possa preservar seu espírito inquisitivo; III) a compreensão de que reflexão filosófica é o recurso privilegiado para o desenvolvimento do *pensar bem*, ou seja, do desenvolvimento de um pensar crítico, criativo, sensível ao contexto e, portanto, inovador.

3.2. O exercício do filosofar

Uma das condições para o exercício filosófico pode ser identificada com a inquietação, que em grande medida depende do fator motivacional, a que nos referimos

anteriormente. Este, devidamente orientado, conduziria ao bem pensar que possibilitaria a construção de comportamentos inovadores.

O questionamento pode fazer parte do cotidiano da criança. E é justamente por isso que a filosofia com as crianças pode ser compreendida como a oportunidade da passagem do “simples pensar” a um pensar mais crítico, criativo e sensível ao contexto e, destarte, inovador, como requer uma educação empreendedora.

Certamente o processo do pensamento é uma característica inerente ao ser humano, conforme muito bem argumenta Chauí (2000). Porquanto, a autora faz referência a Descartes e à descoberta do cogito. Em seguida, refere-se a Pascal que define o homem como um “caniço pensante”. Diante disso, podemos nos perguntar: é realmente possível ensinar alguém a pensar? É bem provável que não, mas é possível ensinar a pensar ‘melhor’.

Quando Lipman (1990) aponta para uma educação para o pensar, ele não subestima essa capacidade humana, menos ainda nas crianças. Percebemos que ele faz referência a uma determinada maneira de pensar que difere, qualitativamente, de outra. Sabemos que isso não é o bastante para compreendermos efetivamente a postulação lipmaniana do que é o pensar. Resgatando o significado etimológico desta expressão, faz-se necessário ser radical, ou seja, é preciso ir até a raiz para que a investigação possa contemplar nossa intenção de chegar à essência do que estamos buscando.

Chauí (2000) discorre acerca da etimologia das palavras pensamento e pensar. Ambas são provenientes do verbo latino *pendere*, que significa ficar em suspenso, estar ou ficar pendente ou pendurado, suspender, pesar, pagar, examinar, avaliar, ponderar, compensar, recompensar e equilibrar.

Chauí (2000) acrescenta: *Pensare*, que deriva de *pendere*, caracteriza-se mais como uma atividade sobre ideias, opiniões, juízos e pontos de vista já existentes do que como criação ou produção de uma ideia ou ponto de vista.

Chauí (2000) observa ainda que os textos de Filosofia, tantos os antigos quanto os modernos – quando escritos em latim – para pronunciar ‘pensar’, utilizam os verbos *cogitare e intelligere*. *Cogitare* que quer dizer “considerar atentamente e meditar”, vem do verbo *agere*, ou seja: “empurrar para diante de si”, e também do verbo *agitare*, que quer dizer “empurrar para frente com força, agitar”. Diante disso: “Pensar, enquanto *cogitare* é colocar diante de si alguma coisa para considerá-la com atenção ou forçar alguma coisa a ficar diante de nós para ser examinada” (CHAUI, 2000).

A autora prossegue em sua análise estabelecendo que *intelligere* constitui-se da conciliação da palavra *inter*, que significa “entre” e da palavra *legere*, que significa “colher, reunir, recolher, escolher e ler”. Conforme a pensadora brasileira, isto quer dizer “Reunir as letras com os olhos. Neste sentido, *intelligere* significaria ‘escolher entre, reunir entre vários, apanhar, aprender, compreender, ler entre, ler dentro de’. Donde: conhecer e entender” (CHAUÍ, 2000).

Em relação ao conceito de pensar e pensamento, a autora mencionada conclui:

[...] Se reunirmos os vários sentidos dos três verbos – *pensare, cogitare e intelligere* – veremos que pensar e pensamento sempre significam atividades que exigem atenção: pesar, avaliar, equilibrar, colocar diante de si para considerar, reunir e escolher, colher e recolher. O pensamento é, assim, uma atividade pela qual a consciência ou a inteligência coloca algo diante de si para atentamente considerar, avaliar, pesar, equilibrar, reunir, compreender, escolher, entender e ler por dentro (CHAUÍ, 2000, p. 158).

As palavras de Chauí (2000) a respeito do pensar dispensam comentários. Entretanto, faz-se mister notar que, como atividade atenta, o pensar precisa ser estimulado (motivado). Isto porque voltamos nossa atenção apenas ao que verdadeiramente nos interessa, ou seja, aquilo que nos significa algo. Dessa forma, para colocarmos algo diante de nós – pensar – é preciso que esse algo nos seja realmente significativo, ao contrário, não lhe prestaremos atenção; enfim, não lhe dispensaremos o nosso pensar.

Dessa forma, como esperar que os alunos pensem diante de conteúdos escolares que não lhes convidam –estimulam, motivam – a dedicar atenção, por causa do seu [des] significado? Entendemos aqui, o ensinar a pensar proposto no programa de Filosofia para Crianças, como o estímulo (motivação) que propicia ao aluno o interesse pelo significado necessário. Em outros termos, para que o aluno coloque diante de si algo para que possa “considerar, avaliar, compreender e ler por dentro”, por ele mesmo, e não para que apenas ‘aprenda’.

É possível observar que uma queixa sobremodo recorrente nas escolas – mesmo nos tempos atuais – refere-se à forma como nossas crianças e nossos alunos, de modo geral, pensam. Apesar de entendermos que não se ensina uma pessoa a pensar, dada a condição natural desse processo no ser humano, muitos educadores – em todas as épocas – clamam por alunos que pensem com mais criticidade, criatividade e autonomia.

Neste sentido, afigura-se possível perceber que a compreensão lipmaniana acerca do *pensar bem* fornece significativas elucidações a respeito desses enunciados sobre o

pensar. Isso ocorre na medida em que a proposta do filósofo norte-americano prima por uma educação para o pensar, que se traduz “na consolidação das potencialidades cognitivas das crianças de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo” (LIPMAN, 2001, p. 35).

Percebe-se que sua proposta é de uma educação que assegure à criança que já pensa a capacidade de pensar bem, por intermédio de um programa que estimule, motive e possibilite o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico, criativo e sensível ao contexto e, deste modo, inovador. O que é diferente de ensinar a pensar. Em entrevista concedida ao Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - CBFC, Lipman (1999) argumenta sobre a necessidade de fazer com que as crianças sejam flexíveis no seu conhecimento, nas suas habilidades e nos seus julgamentos, para se tornem capazes de lidar com as diferentes pressões e desafios consuetudinários.

3.3. A filosofia para crianças e a “comunidade de investigação”

A Filosofia, e, principalmente, o seu ensino, vem ganhando notoriedade no cenário dos debates. Sua inclusão no currículo do Ensino Médio (conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96) e as possibilidades de sua presença, também, no Ensino Fundamental, têm permitido inúmeras discussões sobre tal relevância e quais seriam as finalidades. Filosofia com crianças é uma tarefa que, segundo Lipman (1994), permite transformar a sala de aula em uma “comunidade de investigação”, mediante uma perspectiva metodológica que privilegie o diálogo, isto é, a “prática dialógica”, através da qual as crianças são convidadas a participar da aula, como afirma Scolnicov:

[...] Crianças precisam do grupo para aprender a externalizar seu pensamento, para aprender o respeito por outros pontos de vista e a importância de critérios públicos de validade. Porém, mais uma vez, uma discussão requer consciência da distinção entre o meu ponto de vista e o do outro ou outros. E é precisamente esta diferenciação do grupo que promove o pensamento. A comunidade pode dar suporte ao pensamento, aguçar-lo, corrigi-lo, mas não é ela que pensa. (SCOLNICOV, 1999, p. 95).

Deve-se perceber que esta prática não visa apenas ser uma troca de opiniões, ou uma simples conversação. É a partir desta prática dialógica presente na “comunidade de investigação” que as crianças exercem, coletivamente, sua busca pelo conhecimento. Sendo assim, Ann Margaret Sharp (2004) em seu artigo “A outra dimensão do pensamento que cuida”, defende que a “comunidade de investigação” na sala de aula seria:

[...] um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de uma maneira tal que as faz construir ideias a partir das ideias umas das outras, oferecer contraexemplos umas às outras, questionar as inferências umas das outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que ela leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho do grupo, ao construírem significados cooperativamente e ao se comprometerem a uma reconstrução em andamento autoconsciente da própria visão de mundo enquanto a investigação procede. Esta construção e reconstrução de visões de mundo é algo como a qual todos estamos engajados consciente ou inconscientemente (SHARP, 2004, p.121-130).

O método acima mencionado requer que os professores saibam como conduzir o procedimento, e para isso, afigura-se imprescindível que estejam preparados para uma reflexão com vistas à construção do conhecimento. Desse modo, o papel do professor deve ser o de provocar o diálogo e garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados para a sua realização. Sendo assim, certas “barreiras” entre professores e alunos, e determinadas doutrinas dos profissionais devem ser superadas; elemento igualmente caro à educação empreendedora (DOLABELA, 2003). Nessa perspectiva, o docente terá a função de motivar, estimular os alunos a organizarem e exporem suas ideias e conseqüentemente fundamentá-las.

Desde a filosofia grega o diálogo é pensado como método e perspectiva importante na abordagem dos problemas filosóficos. Contemporaneamente, o diálogo tem sido uma opção para metodologias de ensino - não só na filosofia - utilizada enquanto recurso didático-metodológico. Este instrumento, usado e consagrado por Sócrates com a finalidade de *parturiar* os conhecimentos de seus interlocutores, objetivando um saber puro e verdadeiro, é também utilizado por muitos filósofos, como exercício que facilita e aproxima do filosofar.

No processo de filosofar com crianças, este princípio fundamental, enquanto método, exerce uma função pedagógica especial. O programa de educação para o pensar, proposto e organizado por Matthew Lipman, privilegiava principalmente as questões filosóficas, pois quando há uma reflexão a partir do diálogo o mesmo pode indicar a constituição de novas descobertas, até então desconhecidas, e conseqüentemente, há o desenvolvimento da capacidade de pensar, criar, inovar.

Partindo deste princípio, o filosofar com crianças não é ensinar tão somente a História da Filosofia ou a cultura filosófica elaborada durante séculos pelos pensadores. É mediante o diálogo com as crianças que ocorre o que Lipman (1990) denomina

possibilidade educacional, isto é, a construção de um processo dialógico que problematize o modo como tal saber foi produzido e o relacione com o presente e o futuro das gerações.

Sendo a Filosofia para/com Criança importante para produção de situações de ensino-aprendizagem significativas, muitos têm adotado os pressupostos do pensamento pedagógico-filosófico de Lipman e têm procurado implantá-lo em seus países. Em nosso país, entre os que mais se destacam em aprofundar e apresentar propostas vinculadas à questão da filosofia com crianças no ensino fundamental tem sido o professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Walter Omar Kohan. Segundo ele,

[...] As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados a experiências que as crianças estão vivendo: pergunta-se o que significa pensar para em seguida indagar quanto e como se pensa numa escola, para que ir à escola e como deveriam ser as escolas; constata-se os preconceitos que habitam no pensar de muitos adultos e então perguntam-se quantos preconceitos existem na sua própria escola; aprendem o valor do diálogo no processo do conhecimento e exigem o diálogo como modo de fazer frente aos problemas que se apresentam na escola e fora dela (KOHAN, 1998, p. 86).

O diálogo elaborado e conduzido na sala de aula com crianças compõe o instrumento elementar da “investigação filosófica”. Deve-se ter em vista que esse método, baseado no diálogo, não trata de uma simples confrontação de ideias, ou de uma “roda de conversas”, mas trata de realizar um diálogo crítico e contextualizado na tradição a partir da Filosofia, tendo como pressuposto uma reflexão rigorosa que privilegie o afastamento das querelas do senso comum.

As crianças, nas situações do cotidiano, exercem a sua “natureza investigativa”, e é certo que deslumbrar-se frente a tais situações pode ser um fator decisivo e importante que as aproxima da filosofia. O diálogo tem para Lipman (1994) a função de motivar a reflexão do mesmo modo que tinha para Platão, sendo assim, o mesmo tem como objetivo motivar a criança a se envolver nas atividades dialógicas, no entanto, é preciso ter em mente que a criança precisa ser orientada para a educação dialógica. De acordo com Lipman (1994) as crianças precisam passar:

[...] por um processo de transição em que verbalizam diversos modos de abordar um determinado tópico para preparar o seu maquinário intelectual. Têm que tentar expressar as suas ideias, escutar os comentários, superar a sensação de que o que tem para dizer é absurdo ou irrelevante testando a ideia para aprender com as experiências do grupo e começar a ficar animada à medida que as implicações do tema forem

surgindo. Somente ai é que a tarefa proposta, pelo professor, começa a lhe aparecer apaixonante (LIPMAN, 1994, p.45).

De acordo com Kohan (2008) a filosofia contribui significativamente com a formação das crianças, pois ela apresenta um importante fator pedagógico que oportuniza a aprendizagem de uma maneira especial de compreender e elaborar questões filosóficas acerca dos mais diversos saberes. Muito embora o questionamento por si só não tenha garantias que porte valor filosófico, é mediante o exercício do mesmo que se adquire autoconfiança para ousar relacionar as questões e as possíveis soluções passíveis de serem encontradas. Muitas vezes a ausência de questionamento por parte do aluno pode implicar em um modo de ensino que apenas preocupa-se em transmitir o conteúdo, e conseqüentemente, um tipo de aprendizagem que não se distingue de uma reprodução de conceitos, de definições, de noções, sem efetivamente implicar os alunos no processo de pensar acerca do que já foi produzido por outros. E, deste modo, compromete até mesmo os processos de avaliação que apenas verificam se os conteúdos foram memorizados de forma adequada, ou seja, na avaliação os mesmos são “despejados” para que se possa ter a certeza que o aluno captou o que foi ensinado em sala de aula.

Segundo Lipman (1994) o questionamento dos alunos em sala de aula é de suma relevância, devendo ser proporcionado ao aluno desde as séries iniciais, pois o este se habitua a fazer intervenções e os colegas passam a aceitar a opinião do outro. Para Lipman (1994) o desenvolvimento das habilidades relativas a esta dimensão é mais difícil se proposto apenas no Ensino Médio, porque geralmente nesta fase eles apresentam uma condição psicológica e social que os limita muitas vezes a uma exposição frente ao grupo.

Outro fato importante é que na interação pode-se perceber a melhor forma de ensinar, suprimindo, assim, as dificuldades encontradas pela turma e, a partir daí, direcionar o seu ensino para facilitar a compreensão. Naturalmente, deve-se levar em consideração o grau de complexidade do que possa ser trabalhado com crianças. Evidentemente um texto que apresente alguma *densidade* filosófica, por exemplo, pode comprometer o interesse e a motivação da criança. *O que? Como? Para quem?* São questões que devem ser consideradas desenvolvimento de atividades filosóficas com crianças, para que estas sejam significativas.

Dessa forma, atento a estes aspectos, parece evidente que, entre outros, é através do diálogo que se criam as condições para que a criança desenvolva as habilidades que lhe permitam, dentre outras coisas, formar cidadãos reflexivos, sensíveis ao contexto, críticos

(criativos tanto para o mundo quanto para si mesmo) e efetivamente inovadores. Assim sendo, empreendedores.

Destarte, percebemos a importância e a necessidade da implantação do filosofar com crianças a partir do Ensino Fundamental e que tal implementação se coaduna sobremaneira aos propósitos de uma educação empreendedora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o filósofo grego Aristóteles, a filosofia começa com o assombro, com o espanto diante do mundo, da vida, dos seres, dos fenômenos e das coisas (CHAUÍ, 2000). Sugerimos que a conhecida definição aristotélica indique que a infância, a filosofia e o empreendedorismo possuam uma relação de significativa semelhança, o que sugere a oportunidade e relevância do ensino de ambas nas escolas já nos anos iniciais. Indica, outrossim, que a proposta conhecida como filosofia para crianças do filósofo educador Matthew Lipman situa-se sobremodo próxima à denominada educação empreendedora à maneira como propusera um de seus pensadores mais importantes, Fernando Dolabela.

A infância é uma fase da vida notadamente marcada por descobertas, mudanças, grande abertura para o novo, o diferente e o desafiador. Além disso, as crianças também costumam ter um grau maior de franqueza e de espontaneidade que os adultos.

Todas essas características são igualmente caras à filosofia e ao empreendedorismo. Nesse sentido, parece-nos evidente que a infância é um momento da vida extraordinariamente favorável à iniciação filosófica e à educação empreendedora.

Malgrado, ao menos no âmbito educacional, a infância foi frequentemente mantida longe da iniciação filosófica. Na mesma medida, o empreendedorismo, sob a ótica do capital, parece, ao menos para o senso comum, ser “coisa de adultos” que já possuem “maturidade” para os negócios.

O que acontece com alguma frequência é que as instituições educacionais, em geral, vão ofuscando o brilho filosófico e o espírito empreendedor que existe em nossas crianças, recusando-lhes o direito de questionar, criar e inovar – filosofar e empreender – desencorajando-as desta empreitada ou, no mínimo, condenando-as à mediocridade do contentamento de respostas insatisfatórias, em um sistema educacional que privilegia a transmissão de informações, vilipendiando a motivação para o pensar bem, ou seja, o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico, criativo, sensível ao contexto.

Sugerimos neste trabalho que este pensar bem é um elemento capaz de gerar o comportamento inovador e cidadão.

A filosofia com crianças, mediante a transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação, pode ter o atributo de manter acesas as centelhas filosóficas e empreendedoras, frequentemente encontradas entre os mais jovens e encontraria aí um terreno sobremodo fecundo.

A ação empreendedora possibilita às pessoas intervirem, inovando, criando e avançando. A noção de empreendedorismo, exposta por Dolabela em sua obra *Pedagogia Empreendedora* (2003), refere-se à formação de um cidadão atento às mudanças, à busca de oportunidades e à inovação.

Segundo Dolabela (2003), a pedagogia empreendedora caracteriza-se mormente por uma abordagem humanista e tem como objetivo predominante a preparação do indivíduo para a construção do desenvolvimento social em virtude da melhoria da vida das pessoas e a superação da exclusão.

Da mesma forma Lipman (1990,1994) considera que a iniciação filosófica pode ser realizada com crianças e compreende, na esteira do pensamento de Dolabela, que a educação empreendedora também pode ser ensinada no ensino fundamental, na educação regular. Além disso, assim como os programas de Filosofia para crianças acreditam que o ensino de filosofia pode contribuir para a construção da prática de uma cidadania consciente, o ensino do empreendedorismo no ensino fundamental está intimamente relacionado a uma educação para a sustentabilidade.

Pensamos, assim, que a educação filosófica com crianças, como compreendida por Lipman, pode encontrar-se em consonância com os pressupostos da pedagogia empreendedora proposta por Dolabela.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, L. **Uma contribuição para a formação de auditores independentes na perspectiva comportamental.** Tese de Doutorado. . Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84483/185854.pdf?sequence=1> > Acesso em: 05 de mai de 2014.

BARRETO, L. P. **Educação para o Empreendedorismo.** Escola de Administração de Empresas da Universidade Católica de Salvador, 1998.

BARRETO, L.P. **Empreendedorismo.** Disponível em <<http://pbarreto.com/paginas/empreend1.html>>. Acesso em 06 de mai de 2014.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun 2003.

BRINGHENTI, C. **Fundamentos para a implantação de pequenas e microempresas de alimentos.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BRINGHENTI et al. **Técnicas de ensino do Intraempreendedorismo.** Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

_____. **Empreendedorismo em Organizações.** In: ENEMPRE – Encontro Nacional de Empreendedorismo. 1º, Anais, Florianópolis: Escola de Novos Empreendedores, 1999.

CARMO, Cintia Tavares do. **Empreendedorismo.** Colatina, CEAD, IFES, 2011.

CBFC. Reflexões sobre uma educação para o pensar. Coleção Pensar, Volume III. São Paulo: 1996.

_____. **A Filosofia e o incentivo à investigação filosófica.** Coleção Pensar, Volume IV. São Paulo: 1997.

_____. **Educação para o pensar.** Coordenação de Marcos Antônio Lorieri. Direção do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. São Paulo: CBFC, 1999. 1 fita de vídeo, NTSC, VHS, son., color.

CHAUÍ, M. “Convite à **Filosofia**”, São Paulo, 2000: Ed. Ática.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do Empreendedor.** 6. ed. São Paulo: Cultura, 1999.

_____. Fernando. **Pedagogia Empreendedora.** São Paulo: Cultura, 2003, a.

_____. Fernando. **Empreendedorismo: uma forma de ser.** Brasília: Aed, 2003, b.

_____. Fernando. **Boa Ideia e agora?** São Paulo: Cultura, 2000.

DRUCKER, P. **Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios.** São Paulo: Editora Pioneira, 1987.

FILION, L. J. **Diferenças entre sistemas gerenciais de empreendedores e operadores de pequenos negócios.** RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo: out/dez, v 39, n 4, 1999.

FREIRE, P. **A história de Paulo Freire.** Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/>> Acesso em: 10 ago 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra S. A, 2002.

FONSECA Jr, R.S. HASHIMOTO, M. A Importância do Ensino Empreendedor na Formação de Nível Técnico. Goiânia, Egepe, 2014.

FRIEDLAENDER, G. M. S; BRINGHENTI, C. e LAPOLLI, E. M. Preparando-se para **Empreender**. In: ENEMPRES – Encontro Nacional de Empreendedorismo. 4º, Anais, Florianópolis: Escola de Novos Empreendedores, 2002. Disponível em <[http://www.dainf.cefetpr.br/~gilda/Downloads%20Arquivos/Publicacoes/PREPARAN DOSEPARAEMPREENDER.pdf](http://www.dainf.cefetpr.br/~gilda/Downloads%20Arquivos/Publicacoes/PREPARAN%20DOSEPARAEMPREENDER.pdf)> Acesso em 05/05/2014.

FRIEDLAENDER, G. M. S e LAPOLLI, E. M. **Preparando-se para um ensino empreendedor**. In: ENEMPRES – Encontro Nacional de Empreendedorismo. 3º, Anais, Florianópolis: Escola de Novos Empreendedores, 2001.

FRIEDLAENDER, G. M. S. et all. **O ensino do desenho através de experiência empreendedora**. In: ENEMPRES – Encontro Nacional de Empreendedorismo. 3º, Anais, Florianópolis: Escola de Novos Empreendedores, 2001.

_____. **O professor empreendedor**. In: ENEMPRES – Encontro Nacional de Empreendedorismo. 3º, Anais, Florianópolis: Escola de Novos Empreendedores, 2001.

_____. **Características do Intraempreendedor**. In: ENEMPRES – Encontro Nacional de Empreendedorismo. 2º, Anais, Florianópolis: Escola de Novos Empreendedores, 2000.

FRIEDLAENDER, G. M. S. e BRINGHENTI, C. **O professor como facilitador do empreendedorismo**. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Trabalho de aula.

GUILHON, P. T. e ROCHA, R. **A Intrapreneur: multiplicador de novos negócios**. Revista Alcance, ano VI, n 1, maio, 1999.

INSTITUTO EUVALDO LODI. **Empreendedorismo: ciência, técnica e arte**. IEL Nacional, 1999.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar & WAKSMAN, Vera. **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David. **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter Omar & RIBEIRO, Alvaro. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIBERATO, A.C.T. **Empreendedorismo na escola pública: despertando competências, promovendo a esperança.** Porto Alegre: Sebrae, 2002. Disponível em <http://www.oei.es/etp/empreendedorismo_escola_publica_teixeira.pdf> Acesso em 30 de abril de 2014.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. (Orgs). **A Filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____. **A Filosofia vai à escola.** Tradução de Maria Elice de Breezinski e Lúcia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **O pensar na educação.** Trad. Ann Mary Fighera Perpétuo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LONGEN, M. T. **Um modelo comportamental para o estudo do perfil do empreendedor.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MASLOW, A **Maslow's hierarchy of needs.** Disponível em: <<http://www.deepermind.com/maslow.htm>> Acesso em: 22 set 2013.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques *et all.* **A Pedagogia de Paulo Freire e a Pedagogia Empreendedora.** Blumenau, 2006.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PINCHOTT III, G. **Intrapreneuring: por que você não precisa deixar a empresa para tornar-se um empreendedor.** São Paulo: Ed. Harbra. 1985.

SCOLNICOV, Samuel. **A problemática comunidade de investigação: Sócrates e Kant sobre Lipman e Dewey.** KOHAN, Walter O.; LEAL, Bernadina (Orgs.). Filosofia para crianças: em debate. São Paulo: Vozes, 1999. v. IV. p. 89-96. (Filosofia na escola).

SHARP, Ann Margaret. **A outra dimensão do pensamento que cuida.** KOHAN, Walter O. (Org). Lugares da infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2004. p.121-130.

TONELLI, A **Elaboração de um programa de capacitação a partir do estudo das características comportamentais dos empreendedores.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/8semead/resultado/trabalhosPDF/381.pdf>> Acesso em 05 de mai de 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura. Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Rogério Medeiros¹
Silma do Carmo Nunes²

RESUMO

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos de 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas educacionais visando o fortalecimento da democracia. Este estudo enfoca a afirmação do direito humano no campo da educação, tendo como referência o contexto político e econômico do país e o efeito disso na educação segundo um ponto de vista pedagógico-social. O estudo objetivou verificar as mudanças que permearam a afirmação formal do direito humano à educação e a formação e consolidação de um movimento em prol de uma educação em direitos humanos, do ponto de vista legal. A leitura contextualizada das leis educacionais aqui proposta se apoia, metodologicamente, na pesquisa bibliográfica e documental fundada no método histórico-dialético. A educação em direitos humanos, no Brasil, foi antecedida por um processo de garantia legal do direito humano à educação permeado pela contradição: sua afirmação legal não significou garanti-lo na prática. O Plano Nacional em Direitos Humanos, embora de relevância central para a garantia desse direito num contexto da cultura dos direitos humanos inserida na escola, fragiliza-se em parte porque busca implementar uma condição social “ideal” ainda longe da concretização - caso se considere os parâmetros da realidade atual.

Palavras-chave: Escola. Educação em Direitos Humanos. Estado. Cidadania.

FROM THE HUMAN RIGHT TO EDUCATION TO EDUCATION IN HUMAN RIGHTS IN BRAZIL

ABSTRACT

The debate on human rights and citizenship education is achieving greater space and relevance in Brazil, from the 1980s and 1990s, through propositions of the organized civil society and governmental actions in the field of educational policies aiming at democracy strengthening. This study focuses on the affirmation of human rights in education with reference to the political and economic context of the country and the effect of this in education through an educational and social point of view. The study aimed to verify the changes that permeated the formal affirmation of the human right to education and the formation and consolidation of a movement towards a human rights education, from a legal point of view. The contextualized reading of educational laws proposed here is based,

¹ Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação em Direitos Humanos – realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU.

² Doutora em Educação pela UNICAMP.

methodologically, in the bibliographical and documentary research based on historical and dialectical method. The human rights education in Brazil was preceded by a process of legal guarantee of the human right to education permeated by contradiction: his legal statement did not mean to guarantee it in practice. The National Plan for Human Rights, even though of central relevance to secure that right in the context of the culture of human rights inserted in school, it is partly weakened because it seeks to implement an "ideal" social condition still far from completion - if it is considered the parameters of current reality.

Keywords: School. Education in Human Rights. State. Citizenship.

Introdução

No Brasil, a temática dos direitos humanos adquiriu significação histórica como resposta à extensão das formas de violência social e política, vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas visando ao fortalecimento da democracia. Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania, nos aspectos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Este estudo enfoca a afirmação do direito humano no campo da educação tendo como referência o contexto político e econômico do país e o efeito disso na educação, segundo um ponto de vista pedagógico-social. Assim, faz-se uma leitura histórico-contextual relacionada às discussões feitas durante o curso de especialização subjacente ao trabalho de conclusão de curso. Os temas “Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil” e “Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos”, são desenvolvidos com base em estudos realizados em sala de aula e na leitura de textos afins. Tais leituras nos estimularam a escolher o tema e a formulação da

investigação. Por outro lado, como a formação inicial dos autores é a licenciatura em História, seria justificável dar um enfoque histórico ao estudo na tentativa de amarrar essa formação com o assunto geral da especialização e com o propósito desta: continuar a formação docente, tendo em vista qualificar a prática pedagógica para a sala de aula e ampliar o escopo da reflexão como professor.

O estudo objetivou verificar as mudanças que permearam a afirmação formal do direito humano à educação e a formação e consolidação de um movimento em prol de uma educação em direitos do ponto de vista legal. Para tanto, enfoca-se a legislação educacional brasileira para verificar o grau de responsabilidade pela educação do cidadão, atribuída ao Estado após a Declaração dos Direitos Humanos e seus impactos na elaboração de um ideário que culminou na chamada educação em direitos humanos, conforme é entendida no Brasil do século XXI. O estudo se desenvolveu mediante uma abordagem histórico-documental da legislação educacional e do contexto político, econômico, sociocultural e educacional. As fontes documentais de pesquisa incluíram o manifesto da educação de 1959, legislação educacional (Constituições de 34, 37, 46, 67 e 88 e as Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996), documentos oficiais (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) e dados estatísticos.

A leitura contextualizada das leis educacionais aqui proposta se apoia, metodologicamente, na pesquisa bibliográfica e documental fundada no método materialismo histórico-dialético. Os procedimentos de pesquisa incluíram seleção de textos teórico-conceituais, leis e documentos afins relativos à educação, leitura crítico-analítica, identificação de ideias, tomada de notas e fichamentos para compor o conteúdo a ser apresentado no trabalho.

Os argumentos estruturantes do trabalho incluem as origens da Declaração dos Direitos Humanos, o reconhecimento do direito à educação, a afirmação desse direito no Brasil em momentos políticos distintos e proposta de educação em direitos humanos.

Educação e Direitos Humanos

Em sua obra *Les confessions*, o pensador francês Jean-Jacques Rousseau (1712–78), figura-chave no movimento conhecido como iluminismo, conclama:

Unamo-nos para defender os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posse daquilo que lhe pertence, instituímos regulamentos de justiça e de paz, aos quais todos sejam obrigados a conformar-se, que não abram exceção para ninguém e que, submetendo igualmente a deveres mútuos o poderoso e o fraco, reparem de certo modo os caprichos da fortuna. Numa palavra, em lugar de voltar nossas forças contra nós mesmos, reunamo-nos num poder supremo que nos governe segundo sábias leis, que protejam e defendam todos os membros da associação, expulsem os inimigos comuns e nos mantenham em concórdia eterna³ (ROUSSEAU, 1958, p.177, apud WEFFORT, 2000, p.187).

Nessas palavras, muitos viram estímulos para a Revolução Francesa de fins do século XVIII que, em linhas gerais, decretou o fim do absolutismo monárquico. O lema empunhado pelas forças que operaram tal revolução era “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” — nos termos defendidos por Rousseau (1958). A importância dessa revolução foi documentada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que decretou em artigos uma nova concepção de direitos individuais e coletivos na Europa — caracterizada por autoritarismo social e político — que foram resumidos em seu primeiro artigo: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”.⁴

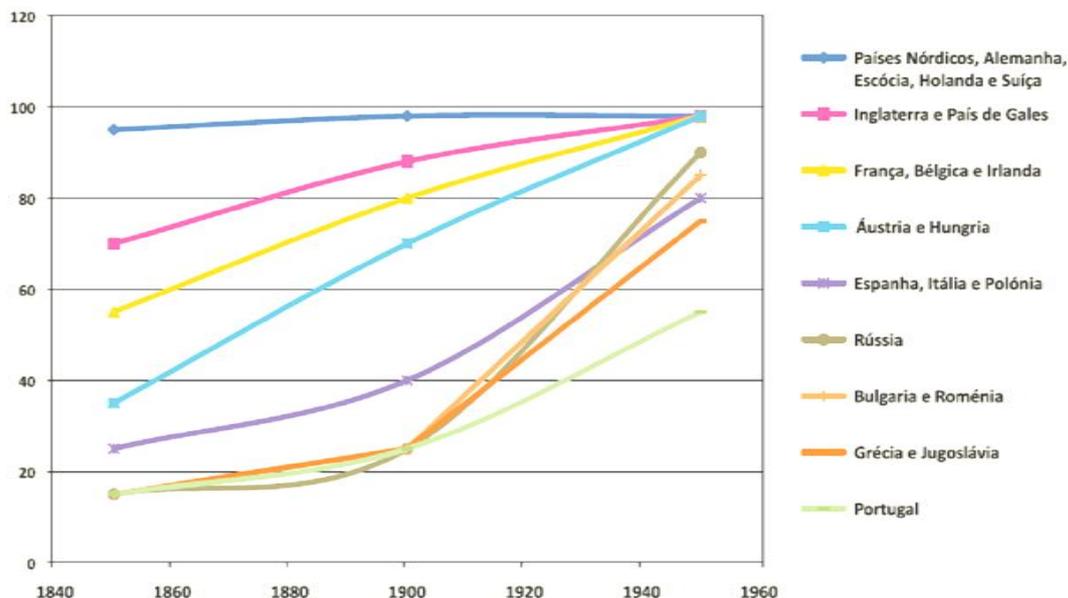
A ressonância histórica se estende ao século XX, isto é, à Declaração Universal dos Direitos Humanos, cuja publicação ocorreu em 1948, numa Europa devastada pela Segunda Grande Guerra. Porém, numa Europa alfabetizada, de forma que seria redundância declarar tal direito humano à educação em países como Inglaterra e França, onde a população já era escolarizada, como se vê no gráfico a seguir, publicado em Candeias (2015, p. 28)⁵:

³ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Les confessions**. Paris: Garnier Flammarion, 1958, v. 1, p. 177. Citado por: WEFFORT, Francisco C. (Org.). Rousseau: da servidão à liberdade. In: **OS CLÁSSICOS da política**: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “O Federalista”. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 187–241.

⁴ BRAICK, Patrícia R.; MOTA, Myriam B. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006, p. 103.

⁵ CANDEIAS, António. **As raízes de hoje**: o atraso educativo português no contexto ocidental, 2015, p. 28. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Impacto/CNE_Impacto4.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Alfabetização na Europa — 1840–1960



Diante da devastação da Segunda Grande Guerra, vivida especialmente pelas nações europeias que participaram do conflito, a Declaração Universal dos Direitos Humanos retoma a questão dos direitos do homem e do cidadão, buscando alicerces para a paz entre as nações e a dignidade humana. Em seu artigo 21, por exemplo, essa declaração propõe a efetiva participação e representação do cidadão nas questões governamentais de seu país assegurando-lhe o direito de acesso ao serviço público. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos trata do direito à instrução, ou seja, especificamente do tema da educação: “A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”.⁶

Direitos Humanos e Educação no Brasil

No Brasil, também afetado pela guerra, mas não pelos bombardeios, tal declaração seria bem-vinda porque o Censo do IBGE de 1950⁷ apontou um percentual de 50% de analfabetos na população do país. Parece ser uma taxa que não se coaduna com um país cuja Constituição de 1934 assegurava a educação como direito em terras brasileiras.

⁶ CASTRO, Reginaldo Oscar de (Coord.). **Direitos humanos: conquistas e desafios**. Brasília: Letraviva, 1999, p. 319.

⁷ LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250–72, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

Promulgada por Getúlio Vargas, a Carta de 1934 trata da educação como direito de todos e a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. No capítulo II — “Da educação e da cultura” —, lê-se que:

Art. 166 – A *educação é direito de todos* e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de *liberdade* e nos ideais de solidariedade humana. Art. 167 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I – *o ensino primário é obrigatório* e só será dado na língua nacional; II – *o ensino primário oficial é gratuito para todos*; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III – *as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes*; [...]. (Grifo nosso).⁸

Como se vê, em 1934 o Brasil já constitucionalizava o direito à educação. Mais que isso, ecoava o ideal de liberdade da Revolução Francesa. O país antecipava sua concordância com o direito humano à educação antes mesmo que tal direito pudesse virar objeto de uma declaração proposta pelas nações mais desenvolvidas, social e economicamente, logo após o fim Segunda Guerra Mundial, cujos polos viram a possibilidade de estados totalitários se tornarem regra mediante o uso de meios brutais.

É plausível supor que os níveis educacionais tenham se elevado no período que separa 1934 de 1948. Mas a tabela a seguir contém dados indicativos de que o país avançou pouco. Diante desses dados, é preciso relativizar a garantia do direito à educação, pois a prescrição constitucional não se traduziu em ações que promovessem garantia atestável; do contrário, o país não ostentaria taxa de analfabetismo de 50% em 1950, como se lê na tabela a seguir.

Indicadores demográficos e econômicos⁹

TAXA DE ALFABETIZAÇÃO – 1900–50	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda <i>per capita</i> em dólares	55	90	180	—
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0

⁸ BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

⁹ LOURENÇO FILHO, 1970.

Na hierarquização textual de redação da Carta Magna de 1934, a responsabilidade pela garantia do direito de educar a criança, constituía-se primeiramente tarefa da família e depois da escola. Como a lei não diz o tipo de escola — se particular ou pública —, pode-se interpretar que a Constituição de 1934 retira a responsabilidade do Estado quase totalmente em relação à garantia desse direito limitando sua responsabilidade a um tempo escolar determinado e curto: o primário (quatro anos). Isso, em decorrência de que o número de escolas públicas era limitado, e a construção e o funcionamento de mais escolas se sujeitava ao jogo de interesses políticos e econômicos. O governo podia ou não, construir mais escolas; tudo dependia das articulações do poder político local com o nacional. Em segundo lugar, reforça esse argumento a obrigatoriedade de as empresas educarem funcionários e filhos. Nesse caso, é provável que a demanda de escola pública diminuísse com a matrícula de crianças em escolas mantidas por empresas.

Em 1937, com a imposição da ditadura do Estado Novo, veio a imposição de uma Constituição, que em nada mudou a posição do Estado quanto a garantir o direito à educação. Antes, relativizou ainda mais sua responsabilidade. Na Carta de 37, art. 125, lê-se que “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais”; ao Estado caberia colaborar “[...] para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas”. Mais que reforçar a abertura à iniciativa privada — “Art. 128 – A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares” —, o Estado iria “[...] contribuir, direta e indiretamente, para o *estímulo* e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”.

O artigo 129 prescreveu o “[...] dever das indústrias e dos sindicatos econômicos de criar [...] escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. Para tanto, o Estado ofereceria “[...] os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público” a tais escolas.

Enfim, o artigo 130 relativiza literalmente sua responsabilidade pela gratuidade do ensino primário: “A gratuidade, porém, *não exclui o dever de solidariedade* dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida [...]

contribuição módica e mensal para a caixa escolar".¹⁰ Como se pode depreender, é patente uma ação contraditória, secundária, facultativa, descompromissada até, para ficarmos em quatro atributos que dão uma medida do status da educação pública; as ideias de facilitar, estimular, auxiliar e subsidiar delineiam a posição do Estado no tocante a garantir o direito à educação: a de apoiador de causas bem-intencionadas.

Com o fim do Estado Novo, em 1946 o país volta a respirar ares de democracia. A convocação de eleições diretas — que alçam Eurico Gaspar Dutra à presidência da República — e a promulgação de outra Constituição dão pistas da urgência da redemocratização. A Carta Magna de 46 repetiu literalmente artigos da Lei Magna de 34. Noutros termos, reiterou a educação como “direito de todos” e a ser “dada no lar e na escola”; assim como que a educação seria “livre à iniciativa particular”; igualmente, mantém a obrigatoriedade e gratuidade do primário. Também manteve a obrigatoriedade de “empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas [...] manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”.

A mudança veio com a destinação de verbas para a educação, como se lê no art. 169: a União aplicaria “[...] nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Além disso, houve atribuição de responsabilidade quanto à organização de um sistema de educação: a “União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios”; além de ajudar a desenvolver os sistemas estaduais com “[...] auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional”. Enfim, o art. 172 previu que “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”.¹¹

Como se lê, foi prescrito um aparato para que o direito à educação fosse concretizado segundo uma lógica cujo desenvolvimento contaria com financiamento educacional pelo governo federal. Cremos que, com isso, as intenções de garantia do direito à educação

¹⁰ BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

¹¹ BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

tenham avançado no que se refere a aprofundar seu alcance. Não bastava criar escolas e abrir vagas; era preciso atribuir propósitos e fins à educação pública, que demandava organizá-la sistematicamente e estruturá-la em redes escolares a serem administradas pelos municípios e pelos estados com subsídios financeiros, administrativos, funcionais e pedagógicos da instância federal do governo. De certa forma, essa preocupação com a sistematização e o financiamento da educação anteviu a declaração universal do direito à educação como direito humano essencial.

Nos anos 50, o processo de industrialização no Brasil se intensificou, em especial com a ascensão de Juscelino Kubitschek à presidência da República e com a abertura para o capital internacional. Caso se considere os percentuais de investimento em educação: 2,3% do Produto Interno Bruto (PIB),¹² sua intenção de fazer o país “avançar 50 anos em cinco” pressupôs um papel terciário da educação em tal desenvolvimento. Além disso, mais que um percentual baixo se comparado aos 10% atuais, o que se viu foi uma polarização relativa ao status da educação: se devia ser pública ou ser privada. De um lado, a Igreja Católica tentava reatar os vínculos com Estado, que foram cortados com a proclamação da República; de outro, os profissionais da educação: membros do movimento da escola nova, defendiam uma escola pública, laica e qualidade.¹³ Expuseram sua visão de educação para o Brasil em um manifesto de 1959, onde se lê que:

Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela ideia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, — escolas não para todos, mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de frequentá-las. Não é como um favor, mas como um direito que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência. Nenhum sacrifício, no entanto, se tem feito pela nossa mocidade e nenhum governo ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações esse problema fundamental.¹⁴

¹² PEREIRA, Sebastião Lázaro. O desenvolvimento do centro-sul do estado. In: _____. **De fazendeiros e agronegociistas: aspectos do desenvolvimento capitalista em Goiás**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, p. 79 [79–84].

¹³ SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

¹⁴ AZEVEDO, Fernando de... [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010, p. 74–5.

Como se pode deduzir, de 1948 a 1959 pouco fora feito em prol da garantia do direito humano à educação gratuita, afirmado na constituição de 1934 e reiterado na de 1946. Disso se verifica a publicação do manifesto de 1959. Talvez o problema estivesse no financiamento estatal da educação, que aparece pontual e precariamente na legislação.¹⁵ Em sua tentativa de garantir educação aos brasileiros, o governo não havia assumido integralmente financiamento; mesmo que a Carta Magna de 1946 tenha aumentado a vinculação financeira a fim de impor metas quantitativas e qualitativas à educação.¹⁶

Foi nesse contexto de pouco investimento em educação e de polarização sobre a responsabilidade pela garantia do direito à educação que se publicou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação, de 1961. Até então a educação havia ocupado trechos de textos legais, dentre constituições e leis; com a LDB de 1961, a educação havia se tornado objeto de uma lei específica. E isso pode ser tomado como indício de uma garantia legal sólida do direito humano à educação. Fundamental para definir um sistema nacional de educação, essa lei já havia aparecido no texto constitucional de 1946 como competência legislativa da União, isto é, objeto a ser tratado no Congresso Nacional. A tramitação da LDB pode ser tomada como iniciada em outubro de 1948, quando houve encaminhamento de mensagem presidencial ao Poder Legislativo apresentando o anteprojeto da lei. Pode-se supor que a declaração dos direitos humanos tenha reverberado na decisão de criar uma lei específica para a educação.

Contudo, por mais que possa haver vinculações entre a declaração e a decisão de apresentar um projeto de lei, a LDB frustrou as expectativas de quem esperava avanços na garantia estatal do direito humano à educação. Isso fica patente nesta passagem do texto legal:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos. Art. 3º *O direito à educação é assegurado*: I – pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II –

¹⁵ CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007, p. 835 [831–55]. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

¹⁶ CURY, 2007.

pela obrigação do Estado de *fornecer recursos* indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (Grifos nosso).¹⁷

De fato, a lei se refere a assegurar o direito à educação, até então uma expressão ausente no texto legal. Mais que isso, posiciona o Estado em primeiro plano quanto a essa garantia, mas a atribui à iniciativa privada, reiterando outros ordenamentos jurídicos que trataram da educação no passado. Mesmo que a ação do Estado se projete em primeiro lugar na distribuição dos atributos, a lei lhe prevê um papel de fornecer recursos à família.

A Lei 4.024/61 refletiu princípios liberais vivos na democracia relativa dos anos de 1950, enquanto a Lei 5.692/71 refletiu os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal.¹⁸

A lei garantiu igualdade de tratamento, porém, pela demora em ser aprovada, acabou se tornando defasada, pois estava prevista para uma população majoritariamente rural e encontrou um país urbanizado, industrializado. Saviani conclui que o Congresso Nacional conseguiu chegar a “[...] uma solução intermediária entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda”.¹⁹

A turbulência que marcou o governo desse período deixou pouco espaço para as questões na agenda de Jânio Quadros e João Goulart. Enquanto um tentou conter a expansão do ensino superior interrompendo seu processo de publicização pelo sistema federal, propôs a expansão das escolas técnicas e o combate ao analfabetismo; o outro anunciou o tamanho do problema: o analfabetismo prevalente em metade da população do país. Ainda assim, Jango conseguiu aumentar em 5,93% seus gastos com educação; e em

¹⁷ BRASIL. Presidência da República. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 dez. 2013.

¹⁸ GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. Rio de Janeiro: 2006, p. 116.

¹⁹ Cf. SAVIANI, 2007, p. 18.

1962 foi apresentado um plano nacional de educação, que presumia investimentos de 12% dos recursos da União para a educação.²⁰

O problema se intensificaria com o golpe militar de 1964, quando foram cerceados não só o direito à educação, mas também direitos civis como liberdade de expressão, extintos duas semanas após o golpe. A Constituição de 1946 passou a sofrer uma série de emendas sendo, posteriormente, substituída pela de 1967. Nessa nova Constituição, a educação foi tratada com as normas gerais sobre desporto, dando mostras do desprezo dos militares pelo tema. Mas, ainda assim, tornaram a frequência escolar obrigatória e gratuita na faixa etária 7–14 anos e determinaram a concessão de gratuidade do ensino secundário e até superior, inclusive com bolsas de estudo, em caso de falta de vagas.

Com a ditadura militar no Brasil, no período de 1964 a 1985, vieram a repressão sobre a educação, a privatização do ensino, a exclusão da parcela mais pobre da sociedade brasileira do ensino básico de qualidade, a imposição do ensino profissionalizante na rede pública e a desmobilização quanto à procura pelo magistério. Entre 1964 e 1968, foram firmados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (USAID), comprometendo a educação do país com as determinações de um dado grupo norte-americano. Eles formulam, então, a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho e maior rigor ao vestibular para o ensino superior, que não atendia às demandas desse mercado.

Em dezembro de 1968, o AI-5 instaurou a censura, inclusive em salas de aulas. Em 1972, surgem com a nova LDB — lei 5.692, de 1971 —, as modificações estruturais na educação nacional, dividindo-a em primeiro e segundo graus, o período letivo obrigatório de 180 dias, com a frequência mínima de 75% e o desprezo às disciplinas de humanas. Paradoxalmente, nessa época, houve um grande incentivo ao ensino supletivo e profissionalizante. Tal normativa teve, claramente, o propósito de esvaziar os conteúdos

²⁰ “A segunda tentativa brasileira de elaboração de um PNE se deu por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961 (Lei nº 4.024), indicando o Conselho Federal de Educação como responsável por sua elaboração. Desse modo, segundo Krahe (2006), em 1962, apresentou-se um documento com metas quantitativas e qualitativas a serem executadas em 8 anos. Uma vez mais no meio do caminho de nossos planos, havia uma ditadura e o documento que deveria vigorar até 1970 foi objeto de revisões em 1965 e 1966. GIL, J. Plano Nacional de Educação.” In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/321.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

formativos do sujeito, tencionando formar seres passivos ao invés de questionadores. Resultado: taxa de analfabetismo de 33% no país.²¹

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos cidadãos.

O então Ministro da Educação, Roberto Campos, deixa claro que o ensino médio deveria ser destinado à maioria da população e o ensino superior somente às elites. Segundo alguns generais-presidentes desse período, as escolas não poderiam despertar aspirações que não pudessem ser “satisfeitas”. Também, com base nesses argumentos, a lei 5.692/71 vem implementar a profissionalização para o ensino secundário e a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 anos para 8 anos.

Porém, com as diretrizes propostas pelo Conselho Federal de Educação, as escolas públicas foram completamente descaracterizadas, enquanto as escolas particulares mantinham o programa que garantia o acesso de seus alunos à universidade. Já as escolas públicas não recebiam recursos humanos nem materiais para se adequarem ao acesso à universidade pública. Diante do fracasso do sistema profissionalizante, o general Figueiredo extingue a obrigatoriedade do ensino profissionalizante descaracterizando, ainda mais, o segundo grau.

Se a repressão militar calou vozes, não se pode dizer que sua ação tenha sido uniforme. Foram várias as vozes que se levantaram com o regime ditador. A repressão foi incapaz de conter os movimentos sociais, em especial pela educação popular. O resultado da ação desses movimentos foi a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988: a constituição cidadã. Igualmente, foi promulgada outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 — lei 9.394 —, que afirma o dever do Estado quanto à garantia do direito à educação.

²¹ Cf. GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006; e SAVIANI, 2007.

Educação em Direitos Humanos no Brasil

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental dos 4 aos 17 anos e o Atendimento Educacional Especializado - AEE às pessoas com deficiência. Houve também a atribuição aos municípios da responsabilidade pelo ensino fundamental e aos estados pelo ensino médio. A LDBEN/1996 traz, em seu arcabouço, o propósito da educação voltada para a formação da cidadania e a valorização da formação docente e afirma o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação. Desse modo, estabelece a necessidade de uma prática educacional “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.²²

A educação se projetou centralmente na pauta do governo federal. Não se trata mais de criar escolas e ampliar a escolarização da população brasileira. Se antes a possibilidade de consecução do direito humano à educação se resolvia com a criação de vagas, o brasileiro se conscientizou de que as vagas escolares sem educação de qualidade se anulam e reivindicou seus direitos. A garantia desse direito agora pressupõe mais que abertura de escolas e vagas; agora é preciso abri-las, mas garantir que os professores sejam bem preparados; que a escola ofereça estrutura apropriada para a atividade pedagógica criativa e produtora de conhecimentos significativos aos alunos; que o currículo abranja a formação integral de modo que os alunos estejam preparados para a vida em sociedade, a qual pressupõe lidar com o respeito às diferenças.

O ano de 1996 é um marco nessa perspectiva de educação. Em parte, por causa da aprovação da LDBEN; em parte, porque teve início a rede brasileira de educação em direitos humanos. Conforme Vieira,²³ Trata-se de uma entidade suprapartidária, suprarreligiosa e sem fins lucrativos que se guia pela vigência dos direitos humanos em prol da construção da democracia, da paz e da justiça. A educação em direitos humanos seria um meio para a transformação social, a consolidação da cidadania e a realização

²² BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007, p. 24.

²³ VIEIRA, José Carlos. **Democracia e direitos humanos no Brasil**. Dissertação (mestrado em Ciência Política). Campinas/SP: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1999.

peçoal integral, de modo que tal construção seja elemento-chave no reconhecimento da diversidade e da pluralidade. A rede de educação em direitos humanos se incumbiria de articular as organizações que trabalham com essa modalidade educacional no Brasil.

A educação em direitos humanos no Brasil tem - a partir da Carta de 1988 e com ela - uma série de referências e marcos jurídicos, entre eles ECA 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação, de 1995, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Plano Nacional da Educação de 2001, o Programa Nacional de Direitos Humanos I-1996, II-2002 e III-2009 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2003 e 2007.

Ao fazer uma análise histórica e cronológica da legislação para a educação no país - de meados do século passado à atualidade - percebe-se que o caminho foi sinuoso e repleto de avanços e recuos. Por outro lado, o resultado deste caminhar foi muito produtivo no sentido de que se alcançou hoje a discussão sobre educação para a cidadania e educação em direitos humanos. Atualmente, tem-se “garantido” o direito à educação como um direito humano, apesar de tais garantias ainda não significarem a real aplicação das normas vigentes.

O que há de mais moderno sobre educação em direitos humanos no País é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ele aprofunda questões do Plano Nacional em Direitos Humanos e incorpora aspectos dos principais documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Sua elaboração teve início em 2003, com a participação de representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Após divulgação, debates, encontros, fóruns, seminários em âmbito internacional, nacional e estadual, ao longo de 2004 a 2006, chegou-se ao documento atual.

O plano propõe a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas nos mais diversos setores como educação, saúde, cultura, segurança, justiça, entre outros. Ele também orienta políticas públicas educacionais e baliza os Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios. A educação é, dessa forma, um direito em si mesmo e a porta de acesso a outros direitos, oferecendo ao cidadão a possibilidade de pleno exercício da cidadania para a construção de conhecimentos, valores, atitudes, a defesa socioambiental e justiça social. Além disso, possibilita a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, o exercício do respeito, da tolerância, da valorização das

diferenças, a solidariedade entre povos e nações, além do acesso e da participação em uma sociedade livre.

Dessa maneira, no Brasil, há um longo caminho a ser percorrido, através de políticas públicas que realmente priorizem a educação e, sobretudo a educação em direitos humanos. Apesar disso, desse período até hoje, a educação em direitos humanos passou a ser concebida como um conjunto dinâmico de processos educacionais que buscam o respeito à dignidade humana e a valorização da liberdade, da justiça e da igualdade. Entretanto, no caso brasileiro, o desafio era tornar real a aplicação destes princípios, fazendo com que as atitudes cotidianas fossem pautadas pelo respeito a essas premissas. Daí a importância do tema educação em direitos humanos, pois se trata da materialização de um ideal forjado em tempos nebulosos na história da humanidade.

A educação em direitos humanos é um processo sistemático que orienta a formação do sujeito de direitos, tais como agentes públicos que atuarão no campo formal e não formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação, entre outros. Ao longo do processo de redemocratização do País, a educação em direitos humanos tem sido um dos pilares de sustentação das ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, de reparação das violações, disseminação dos valores solidários, cooperativos e de justiça social.

Considerações finais

Como se pode deduzir, a educação em direitos humanos no Brasil foi antecedida por um processo de garantia do direito humano à educação permeado pela contradição. De fato, a garantia legal do direito à educação remonta a 1934. Ou seja, sua afirmação legal antecede a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Ainda assim, afirmar esse direito na Carta Magna de 1934 não significou garanti-lo na prática; afinal, o país chegou a 1948 com 50% de sua população na condição de analfabeta; logo, esse direito foi negado aos outros 50%. Como até 1950 o país tinha um perfil demográfico rural, aqueles que gozaram desse direito eram os que moravam na cidade e, sobretudo, os que podiam pagar por escolas particulares, que preponderaram na escolarização do brasileiro na primeira metade do século XX, sobretudo graças à abertura que a lei concedeu à iniciativa privada. Se as constituições federais não bastaram para fazer valer e concretizar o direito à educação

a todos os brasileiros, é provável que uma lei educacional específica fosse mais precisa quanto ao papel do Estado na garantia concreta de que todo brasileiro poderia gozar e fazer valer seu direito humano à educação. Até 1996, o que se viu, porém, foi uma legislação que repetiu discursos e isentou o Estado de responsabilidades maiores ao firmar a família como instância primeira da educação: o lar é a escola; e a família são os professores. Noutros termos, o que se viu foi o Estado reconhecer o direito humano à educação, regulá-lo, mas fazer pouco para concretizá-lo na prática.

Entre o fim do século XX e a primeira década deste século, impôs-se com vigor a preocupação de intelectuais da educação, do povo e dos governantes com a necessidade de uma educação para todos como direito a igualdade. Ou seja, uma educação que promovesse a tomada de consciência dos direitos e deveres do cidadão; que estimulasse uma mudança de mentalidade para resultar em cultivo do respeito ao bem público e da responsabilidade para exercer o poder, em amor e igualdade; em repulsa ao privilégio e ao favor; que respeitasse integralmente todos aos direitos humanos no cotidiano escolar; e que levasse à compreensão de tais direitos como constructos históricos, públicos que podem ser reclamados e reconstruídos.

Tal perspectiva educacional se traduz na educação em direitos humanos, isto é, em documentos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007. Trata-se do documento mais recente que formaliza essa modalidade de educação. Mais que isso, é o que baliza o trabalho com educação em direitos humanos em sua amplitude, incluindo as áreas que fazem interface com a ideia de educação completa: saúde, segurança e cultura. Essas instâncias seriam essenciais à formação de sujeitos de direitos conscientes de que têm um papel na sociedade e para a sociedade. O plano é ambicioso, pois busca implementar uma condição social “ideal”, criando parâmetros que, se comparados à realidade atual, estão longe da concretização. Além disso, é amplo, o que o torna complexo, pois é atravessado pela multidisciplinaridade e a transversalidade. Ainda assim, cremos que o ambiente educacional escolar é o mais adequado para desenvolver a cultura dos direitos humanos subjacente à educação em direitos humanos, isto é, ao plano acima referido. Em parte, porque a comunidade escolar está, também, na condição de receptora, isto é, em condições de formação pessoal e social, mais apta a assimilar cultura dos direitos

humanos e, uma vez assimilada, reproduzi-la; em parte, porque em essência o papel da escola é justamente o de fazer do homem um ser humano, de direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BRAICK, Patrícia R.; MOTA, Myriam B. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 19 de setembro de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 dez. 2013.

CASTRO, Reginaldo Oscar de (Coord.). **Direitos humanos: conquistas e desafios**. Brasília: Letraviva, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 — Especial, out. 2007, p. 831–55. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. Rio de Janeiro: 2006.
CANDEIAS, António. **As raízes de hoje: o atraso educativo português no contexto ocidental**, 2015, p. 28. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Impacto/CNE_Impacto4.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250–72, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/321.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PEREIRA, Sebastião Lázaro. O desenvolvimento do centro-sul do estado. In: _____. **De fazendeiros e agronegociistas**: aspectos do desenvolvimento capitalista em Goiás. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, p. 79–84.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Les confessions**. Paris: Garnier Flammarion, 1958, v. 1.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. Sugestões para uma pesquisa na linha dialética. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 73–6.

VIEIRA, José Carlos. **Democracia e direitos humanos no Brasil**. 1999. 172f. Dissertação (mestrado em Ciência Política) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

WEFFORT, Francisco C. (Org.). Rousseau: da servidão à liberdade. In: **OS CLÁSSICOS da política**: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “O Federalista”. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 187–241.

FERRAMENTAS DIGITAIS APLICADAS A EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR

Cleber Ferreira Oliveira¹
Nilza Aparecida da Silva Oliveira²
Robert William Borges³

RESUMO

Este relato é fruto da experiência de formadores docentes no curso *Ferramentas Digitais*, oferecido pela Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - RENAFOR e pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX, no ano de 2012, aos docentes do Ensino Fundamental de Uberlândia e Ituiutaba - Minas Gerais. Pretende-se, com este relato, divulgar a importância do conhecimento dos professores acerca das novas tecnologias no âmbito escolar, compreendendo a sociedade do século XXI, que também é referenciada como sociedade da informação. Pretende-se que, com essa divulgação, seja possível contribuir para a construção teórica e prática do ensino e da aprendizagem, considerando-se a amplitude de recursos pedagógicos presentes nas novas ferramentas tecnológicas disponíveis na maioria das escolas da atualidade.

Palavras chaves: Formação docente. Novas tecnologias. Práticas pedagógicas.

DIGITAL TOOLS APPLIED TO EDUCATION: A POSSIBILITY TO THE PEDAGOGICAL WORK AT SCHOOL

ABSTRACT

This report is the result of the teacher trainers' experience in the course *Digital Tools*, offered by the National Network of Basic Education Teacher Training (Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – RENAFOR) and by the Dean of Extension, Culture and Student Affairs (Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis – PROEX) in 2012 to elementary teachers from Uberlândia and Ituiutaba – Minas Gerais. It is intended, with this article, to become known the importance of teachers' knowledge about the new technologies at schools, comprised the XXI century society, also referenced as the information society. It is intended that, with this publicizing, it may be possible to contribute to teaching and learning theoretical and practical construction,

¹ Professor de informática educativa na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha. Graduado e especialista em Matemática pela Universidade Federal Uberlândia. clebermat2@gmail.com

² Professora de informática educativa na Escola Municipal France Abadia, Uberlândia/MG. Graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia e Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia. pnilzaasol@gmail.com

³ Professor de História na Escola Municipal Emílio Ribas e Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho. Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia e especialista em Tecnologias Educacionais em Laboratório de Aprendizagem pela Uniminas. robertwborges@gmail.com

considering the range of teaching resources one can find in new technological tools available in most of schools nowadays.

Key words: teacher training; new technologies; pedagogical practices.

Esse relato pretende partilhar a experiência de formadores no curso Ferramentas Digitais, oferecido pela Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - RENAFOR e pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia - PROEX/UFU no ano de 2012, em Uberlândia e Ituiutaba - MG. Assim, partimos da premissa que a temática das novas tecnologias da informação – tic's – presente no campo educacional, assim como nos diversos segmentos e instâncias da sociedade, não sendo não é mais possível ignorá-la. A presença das tecnologias é perceptível em diversos espaços e situações educacionais, como nos laboratórios de informática, equipados com computadores e data show espalhados nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

Na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – MG, os professores regentes são estimulados a ministrar aulas para seus alunos, ao menos uma vez por semana, nos laboratórios de informática, pois o acesso à educação tecnológica tornou-se um direito do aluno. No entanto, os obstáculos para essa prática pedagógica estão, muitas vezes, relacionados à falta de experiência dos professores no que se refere ao uso do computador e ao uso dos softwares como ferramenta de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, vivenciamos a sociedade da informação ou a sociedade tecnológica, onde as crianças, desde a mais tenra idade, estão em contato com o mundo informatizado por meio de celulares, máquinas fotográficas e também computadores. Surge na sala de aula uma situação cada vez mais comum: o antagonismo de interesses entre professores e alunos: enquanto os últimos anseiam por aulas dinâmicas dentro do seu contexto, muitos docentes insistem na manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, basicamente com os recursos da lousa e do livro didático.

Essa situação é reforçada pela falta de formação dos professores para lidar, na sala de aula, com as ferramentas digitais como: software, internet, programas de editor de texto, apresentações, dentre outros. Assim sendo, o módulo do curso “Ferramentas Digitais”, que integrou o RENAFOR/PROEX/UFU (2012), foi pertinente no contexto da educação do século XXI e contribuiu para a formação dos professores no campo das novas tecnologias,

sobretudo em relação ao uso de programas específicos e, também ao uso da internet para o ensino e a aprendizagem.

O curso foi preparado tendo em vista as discussões teóricas de (CERTEAU, 1995); (VALENTE, 1999), (GADOTTI, 2000), (MENDES, 2011) e (FRANCO, et al. 2011), que apontam uma perspectiva de análise coerente ao uso do computador para fins de aprendizagem. Os autores citados partem do pressuposto de que a sociedade contemporânea é marcada por uma invasão dos artefatos tecnológicos (celulares, iPod, notebook, conectados à internet) que trazem informações sobre os diferentes assuntos abordados nas diversas áreas do conhecimento. Nessa concepção, a escola não é mais vista como a única detentora do conhecimento, como no século passado. Os novos aparelhos tecnológicos, conectados à rede mundial de internet oferecem uma infinidade de interpretações, análises, pesquisas sobre os conteúdos disciplinares estudados nas escolas nos diferentes níveis de ensino.

Por outro lado, essas transformações trouxeram mudanças no comportamento e atitudes dos sujeitos, delineando uma nova cultura na sociedade, principalmente na cultura infantil e juvenil, pois as crianças e jovens descobriram novas formas de aprender e novas formas de pensar desvinculadas da escola, a partir da dinâmica de informações que lhes chegam mediadas pela internet e presentes nos artefatos tecnológicos.

Nessa conjuntura, os docentes necessitam repensar o papel da escola e a tarefa do professor diante da sociedade da informação, (re)descobrimo o significado da escola para o aluno do século XXI e ao mesmo tempo edificar uma nova escola que considere a cultura contemporânea e se torne significativa para as crianças e jovens.

O Curso Ferramentas Digitais, oferecido na RENAFOR, foi uma excelente oportunidade para os professores que desconhecem ou conhecem pouco a utilização do computador nas práticas de ensino, proporcionando a esses professores o contato com o universo de possibilidades que o campo da tecnologia oferece. Além das orientações acerca da operacionalização de softwares e internet discutiu-se, também, sobre as orientações teórico-metodológicas.

O curso Ferramentas Digitais foi dividido em quatro módulos que tiveram como temáticas a importância e aplicabilidade para o ensino das seguintes ferramentas digitais: Google Docs, uma ferramenta disponibilizada pelo site da Google para armazenagem e compartilhamento de arquivos de texto, planilhas, apresentações e formulários; BrOffice, que se constitui de um pacote semelhante ao Office, com programas de editor de texto,

apresentações, desenhos e planilhas; Gimp, um programa de edição de imagem e banners. E, ainda, o blog, enquanto páginas eletrônicas definidas tanto para o professor quanto para o aluno, com o propósito de divulgação da produção do conhecimento.

Iniciamos o curso com uma palestra proferida pelo professor e coordenador do módulo, Cleber Ferreira Oliveira, que teve como intuito principal esclarecer aos professores participantes a importância da temática do curso. Na apresentação do curso, a programação dos conteúdos propostos que seriam discutidos ao longo do curso foi compartilhada com os participantes.

Pelos objetivos esclarecidos, os professores cursistas, ao final do módulo, seriam capazes de identificar nas novas tecnologias, metodologias de ensino possíveis de serem aplicadas para seus alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Durante a palestra, foi elucidada a importância da inclusão das novas tecnologias nas práticas pedagógicas para a construção do conhecimento do aluno numa perspectiva crítica acerca das informações veiculadas pelos meios de comunicação, dentre eles a web 2.0⁴, a televisão e o rádio.

Dividimos os cursistas em turmas, através de preenchimento de formulário, usando o critério do conhecimento em informática: nível 1 (turma de iniciantes) e nível 2 (turma que dominava alguns programas de computadores). No entanto, percebemos que na realidade as turmas de nível 1 estavam desniveladas: alguns tinham conhecimento de iniciantes em informática, outros não tinham conhecimento nenhum. Os formadores precisaram envolver toda a turma em um esforço conjunto para que ninguém perdesse a motivação do aprendizado. Isso foi feito com muito sucesso, possibilitando a todos os cursistas o aprendizado, inclusive com atendimento individualizado para aqueles com maiores dificuldades.

Com objetivos de atender especificidades e dificuldades individuais, incluindo todos na dinâmica do curso e, preservando a motivação pela aprendizagem, pedimos a colaboração daqueles que já tinham certo domínio na informática para que ajudassem o colega que estava mais próximo nas tarefas mais simples, como, por exemplo, localizar uma tecla, ou clicar em um ícone. Essa dinâmica foi positiva, possibilitando o aprendizado de todos e contribuindo para um clima organizacional de solidariedade e amizade entre os

⁴ Denomina-se web 2.0 a internet interativa, ou seja, com a participação dos internautas em redes sociais, blogs, sites construídos com a participação coletiva, por exemplo, *Wikipédia*. Com a web 2.0, o usuário da internet deixou de ser passivo diante das informações veiculadas e conquistou um espaço de diálogo, de possibilidades para expressar opiniões, ideias e ideais na rede mundial da internet.

participantes. Organizamos o curso em quatro módulos. A seguir discorreremos sobre cada um.

O primeiro módulo do curso que seria nos laboratórios de informática da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, ocorreu na Escola Estadual Renê Gianetti, em Uberlândia - MG. Esse fato teve um impacto negativo, já que os computadores desta escola não tiveram, tecnicamente, o desempenho esperado e ideal. Percebemos que os computadores dos laboratórios da Escola apresentavam problemas de atualizações dos navegadores, dificultando a utilização das ferramentas na internet. Isso forçou os formadores a uma adaptação ao novo contexto. Modificamos o planejamento para atender ao público: deixamos de trabalhar o Google Docs, ferramenta que depende da internet e oferecemos o curso do BrOffice (editor de texto e planilhas) o qual funciona independente de rede. Apesar dos imprevistos, avaliamos o módulo positivamente, pois o objetivo foi alcançado, os cursistas tiveram uma experiência teórica e prática quanto ao uso de editores de textos como ferramenta contributiva para o ensino e aprendizagem.

Para o segundo módulo, ainda na Escola Estadual Renê Gianetti, foi possível desenvolver as atividades referentes ao Google Docs, pois preparamos a rede de internet, atualizamos os navegadores anteriormente. Neste módulo os professores cursistas tiveram a oportunidade de aprenderem sobre a ferramenta formulários e planilhas⁵ que é oferecida gratuitamente na plataforma Google para todos que possuem o email deste provedor (gmail). O google docs possibilita a realização de atividades pedagógicas, por exemplo, questões de múltipla escolha, preenchimento de respostas, dentre outras e, assim sendo, pode representar uma ferramenta pedagógica que contribui com a prática docente.

O terceiro módulo ocorreu nos laboratórios da Universidade Federal de Uberlândia - UFU possibilitando um melhor aproveitamento do tempo e um avanço de aprendizagem da turma. Apresentamos o software Gimp 2.6 (editor de imagens) seguindo um roteiro planejado anteriormente. Criamos um tutorial – proposta de atividade que segue um passo a passo – possibilitando aos professores cursistas que já dominava um pouco a informática, a liberdade de avançar mais rapidamente e àqueles que necessitavam de um acompanhamento mais detalhado a oportunidade de seguir todas as etapas, sendo acompanhado pelas telas do datashow e pelos formadores que também os auxiliavam em

⁵ Formulário e planilha são ferramentas inteiramente gratuitas disponíveis na página do Google para todos que possuem email do gmail. O formulário é uma possibilidade de o professor criar atividades pedagógicas de múltiplas escolhas, questões abertas, etc e propor para seus alunos tarefas didáticas online. A planilha é um excelente recurso para os professores criarem diários digitais, facilitando o processo burocrático de controle de notas e faltas dos alunos.

suas dúvidas. Essa organização do trabalho possibilitou que todos participassem e desenvolvessem as atividades orientadas.

No quarto módulo também na Universidade Federal de Uberlândia, trabalhamos o Blog a partir do tutorial seguindo a mesma dinâmica de atividades orientadas por um passo a passo. Os professores tiveram a oportunidade de apreender como criar um blog, alimentá-lo e utilizá-lo como ferramenta pedagógica na criação e divulgação dos textos produzidos pelos alunos. Também discutimos a finalidade pedagógica do blog que pode ser tanto para professores como para os alunos.

Os professores podem utilizar o blog como ferramenta de postagem de textos, vídeos, músicas, atividades didático-pedagógico referente aos conteúdos estudados em sala de aula. Os alunos, sob a coordenação do professor, também pode criar um blog para que postem os trabalhos realizados em sala de aula, neste caso os alunos são responsáveis pela manutenção de conteúdo da página e o professor é o mediador do trabalho.

Em Ituiutaba/MG, trabalhamos as mesmas ferramentas tecnológicas apresentadas em Uberlândia/MG. Apenas dois laboratórios foram disponibilizados sendo que enfrentamos a dificuldade de lidar com um número grande de cursistas em que não foi possível um aluno para cada computador. Nesse sentido, propomos que os alunos se organizassem em duplas nas máquinas. No entanto, o aproveitamento foi positivo e ficamos satisfeitos com o resultado do que foi planejado, o qual atendeu as nossas expectativas.

Percebemos uma contradição entre as duas realidades educacionais: as escolas da cidade de Uberlândia estão em sua maioria equipadas com microcomputadores sendo já realidade o trabalho de informática educativa e, entretanto, o número de participantes no curso de Ferramentas Digitais foi bastante inferior ao número de cursista da cidade de Ituiutaba, local em que a maioria das escolas públicas ainda não possui o laboratório de informática.

Finalizando, é importante salientar o interesse dos cursistas, tanto em Uberlândia como Ituiutaba, pelo assunto da tecnologia aplicada à educação. A empolgação e a participação estimularam os formadores a irem além do necessário, possibilitando-lhes agregar conhecimentos para sua prática pedagógica e respondendo dúvidas individuais sobre o uso da tecnologia enquanto recurso didático, o que tornou o curso mais positivo.

Acreditamos que docentes mais atualizados e mais inteirados do mundo virtual, que é realidade na vida das crianças e adolescentes, poderão possibilitar a integração na sala de

aula e extra-sala, com trabalhos pedagógicos diversificados, com aulas estimulantes, onde o aluno terá prazer em aprender e o professor será o mediador do conhecimento e da pesquisa de seus alunos. E isso somente será possível com a formação permanente dos docentes.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CORREA, Romulo de Amorim. **A construção social dos programas públicos de inclusão digital**. Brasília, 2007, pp168. Dissertação. Universidade de Brasília. Departamento de Sociologia.

FRANCO, Alécia Pádua et al. **Culturas escolares, culturas contemporâneas e temas transversais: o desafio de construir novas metodologias de ensino na escola do século XXI**. Texto ainda a ser publicado no livro da Rede de Formação Renafor/UFU. Uberlândia, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, 14(2) 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 18 dez. 2012.

MENDES, Deborah Beatriz Sabino. Gestão educacional no contexto das novas realidades sociais. **O Educador Gestor, trabalho e movimentos sociais**. Marília de Dirceu Cachapuz Daher...[et al.]. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas/SP: UNICAMP/ NIED, 1999.

PENSANDO O ENSINO DA GEOMETRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Sandra Mara Moreno Ribeiro⁶

RESUMO

Este trabalho apresenta o relato de experiência realizado com um grupo de vinte e quatro professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Uberlândia durante encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na área de Linguagem/Matemática, ocorridos no ano de 2014 e teve como eixo norteador o Caderno 5, cujo tema é a Geometria. O relato teve como objetivo possibilitar às professoras a reflexão sobre a prática pedagógica; perceberem o que sabem e o que não sabem sobre o eixo estruturante: Geometria; conhecerem os direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos às crianças por meio do ensino da geometria e a vivenciarem e partilharem práticas mais dinâmicas, lúdicas e significativas que permitam a criança perceber a presença e função da geometria no seu cotidiano. Verificou-se que referir-se à Geometria corresponde aos conceitos de medida dos espaços, todavia amplia e permite inter-relações com outros eixos estruturantes e outras áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Formação de professores. Alfabetização Matemática. Geometria.

THINKING ABOUT TEACHING GEOMETRY DURING THE LITERACY CICLE

ABSTRACT

This paper presents the experience account conducted during training meetings of the National Pact for Literacy at the Right Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC) in the area of Language / Mathematics. Those training meetings occurred in 2014 with a group of twenty-four literacy teachers of Uberlândia's municipal educational system. This experience account had as its guiding principle the book Caderno 5, whose theme is Geometry. The account aimed to enable the teachers to reflect on the pedagogical practice; to realize what they know and what they do not know about the structural axis: Geometry; to have contact with the knowledge about learning rights that need to be secured to children through geometry teaching; to experience and to share the most dynamic, playful and meaningful practices that allow the child to notice geometry's presence and function in their daily lives. It was noticed that, for the teachers who participated in the research, geometry corresponds to the concept of space measuring, but it expands and allows interrelations with other structural axis and other areas of knowledge.

Keywords: Teacher training. Literacy, Mathematics. Geometry.

⁶ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Campo Grande/MS. Pós-Graduada em Alfabetização pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá/RJ.

INTRODUÇÃO

A Geometria é um dos eixos da matemática e seu conteúdo está presente desde as séries iniciais. Nota-se que o ensino da Geometria no ciclo de alfabetização não é prioridade, sendo na maioria das vezes deixado para o final do ano, caso haja tempo para trabalhá-lo. Percebe-se também que, quando trabalhado, este ocorre de forma totalmente desvinculada do cotidiano das crianças, não permitindo que percebam a importância e nem atribuam significado a tal conteúdo. O ensino da Geometria tem se limitado ao ensino das figuras geométricas planas e, às vezes, as espaciais, e quase exclusivamente a identificação, reprodução das figuras e memorização dos nomes.

O estudo do Caderno 5 do PNAIC amplia nosso olhar sobre o tema e destaca quais direitos de aprendizagem precisam ser garantidos aos alunos e, principalmente, de que maneiras isso é possível considerando a importância da ludicidade nessa fase da infância.

DESENVOLVIMENTO

Para a realização do trabalho com o ensino da Geometria foi elaborada uma sequência didática prevista para doze horas contendo, entre outras atividades, vídeos relacionados ao tema, leituras deleites, jogos, estudo em grupo, manipulação de materiais (embalagens, objetos, sólidos geométricos), construção de maquete e de planta baixa, brincadeira da caça ao tesouro.

É oportuno mencionar alguns desses momentos que merecem ser destacados. Para iniciar o trabalho com os conteúdos do eixo de Geometria e verificar os conhecimentos prévios das professoras em relação ao tema que seria trabalhado, foi realizado um jogo proposto no caderno intitulado Jogos na Alfabetização Matemática, que faz parte dos cadernos distribuídos no curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O nome do jogo é: “Jogo das Figuras”. Após explicar as regras do jogo, a orientadora Sandra sorteou uma carta contendo uma figura composta por figuras geométricas planas. Na medida em que ela ia descrevendo a posição das figuras geométricas planas, as professoras iam desenhando tentando formar a figura da carta sorteada. Nesta primeira atividade já foi possível perceber as limitações em relação aos conteúdos de Geometria, houve muita dificuldade.

Muitas professoras não lembravam o que era um trapézio, não sabiam como desenhar um quadrado rotacionado, desconheciam os diferentes tipos de triângulos e os

diferentes tipos de ângulos, apresentaram dificuldades com a lateralidade. Elas acharam o jogo bastante interessante, porém consideraram algumas figuras difíceis para serem utilizadas com as crianças no ciclo de alfabetização.

Foi discutido o conceito que temos construído sobre quadrado, retângulo, triângulo, falando sobre os atributos relevantes e irrelevantes. Muitas professoras afirmaram que nunca tinham parado para pensar sobre isso, no quanto os atributos irrelevantes podem induzir a criança ao erro, podem levar a construção errônea de um conceito. Uma das professoras chamou a atenção para o cartaz com as figuras geométricas afixado em sala de aula, normalmente contendo um único modelo de cada figura (no mesmo tamanho, na mesma posição, na mesma cor) e permanecendo o mesmo cartaz o ano todo na sala. Discutiu-se a importância de apresentar as crianças figuras geométricas em diferentes posições, cores e tamanhos.

Solicitou-se que as professoras levassem para a próxima formação embalagens e objetos contendo formas geométricas. Diante das embalagens e objetos que foram levados as professoras compararam com os sólidos geométricos, para ver com qual deles a embalagem ou objeto se parecia. Elas contornaram as faces das embalagens e objetos para ver qual figura plana aparecia, realizaram a planificação e depois a reconstrução, juntando novamente as faces e identificando o número de faces, de vértices e arestas de cada figura formada. As embalagens foram ainda utilizadas na construção de maquetes e plantas baixas, sendo que um grupo fez a maquete e planta de uma sala de aula, outro grupo a de uma escola e um terceiro grupo de uma cidade.

Com estas atividades as professoras perceberam que é possível trabalhar as figuras geométricas planas e espaciais de maneira dinâmica e significativa. Discutiram-se algumas possibilidades de trabalhar as noções de localização e movimentação no espaço físico a partir das maquetes e plantas baixas com as crianças.

Foram dadas sugestões de atividades que possibilitassem aos alunos a construção de noções de localização e movimentação no espaço físico, visto que este também é um dos objetivos da Geometria no ciclo de alfabetização, e não apenas o trabalho com as figuras geométricas, sendo realizadas duas atividades nas quais as professoras alfabetizadoras participaram com bastante entusiasmo.

A primeira atividade consistiu na realização do jogo: “Na direção certa”, também proposta no caderno de jogos já mencionado anteriormente. Ao invés das professoras realizarem o jogo em sala, no tabuleiro sugerido, o jogo foi adaptado para ser realizado no

pátio. O tabuleiro foi traçado no chão com piso quadriculado, foi construído um dado bem grande e as professoras foram os peões (marcadores). Cada professora, na sua vez, lançava o dado e retirava uma seta. Em seguida deveria andar o número de casas indicadas no dado na direção indicada pela seta (direita, esquerda, frente, direita e em frente, etc.). Uma outra professora ia marcando o caminho percorrido usando durex colorido. O jogo foi bastante animado e disputado. A sugestão de primeiro trabalhar as noções topológicas e de lateralidade usando como referência o corpo da criança, para depois realizar o jogo no tabuleiro foi considerada bastante válida, pois é por meio dos sentidos e movimentos que a criança constrói suas noções espaciais.

Outra atividade proposta foi a brincadeira da Caça ao Tesouro. Como havia duas turmas de formação no mesmo dia e horário, as professoras de ambas as turmas, foram orientadas a esconderem um tesouro e elaborarem pistas para as professoras cursistas da outra turma encontrar. A regra era usar as palavras: em cima, embaixo, direita, esquerda, frente, atrás, dentro, fora. As pistas foram entregues e as professoras saíram à caça de seus tesouros. Após encontrarem foi solicitado que desenhassem o mapa do caminho percorrido da sala até o tesouro. A empolgação foi geral, muitas professoras afirmaram que iriam realizar a atividade com os alunos e perceberam como é possível trabalhar o conteúdo de Geometria de forma lúdica e interativa, explorando juntamente a escrita e a leitura.

Ao trabalhar as conexões da Geometria com a Arte, as professoras foram divididas em três grupos e cada grupo deveria ler sobre um tema (no próprio Caderno 5 e textos complementares que foram entregues), elaborar um trabalho artístico e destacar as possibilidades de trabalho com as figuras geométricas. Os temas foram mosaico, origami e tangram. O que mais chamou a atenção é que entre as professoras que ficaram no grupo do tangram, nenhuma delas havia trabalhado com o quebra cabeça chinês. Afirmaram que não achavam significativo, mas que passaram a ter um novo olhar, a reconhecer o potencial do material no trabalho com as crianças e a vislumbrar possibilidades.

O grupo que ficou com o mosaico, falou do artista apresentado no Caderno 5, Escher, mas também destacando a importância de reconhecer os artistas locais, falaram de Geraldo Queiroz e observaram a satisfação de produzir um mosaico, de brincar com as cores e com as formas, compondo e decompondo figuras.

O outro grupo explicou o que é origami e contou a história: “O barquinho de papel”. Na medida em que ouviam a história as professoras tinham que realizar dobraduras em uma folha sulfite que haviam recebido. Ao finalizar a história foi solicitado que abrissem o

papel e fizessem um traço sobre as marcas formadas, observando as figuras geométricas que apareciam. Poucas professoras disseram ter realizado trabalho com dobraduras com seus alunos, mas foram unânimes em reconhecer o quanto as crianças gostam deste tipo de trabalho. Assim, foram apresentadas e discutidas algumas sugestões de trabalho com origamis. Como tarefa de casa foi solicitado que as professoras pesquisassem e fizessem a releitura de uma obra de um artista que utilizasse traços geométricos.

Diante do interesse demonstrado pelo grupo no curso de formação, da pouca familiaridade e uso da técnica, da motivação que é apresentada pelas crianças e das possibilidades de trabalho com conceitos matemáticos foi que se pensou em uma oficina de origami para o seminário de encerramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Normalmente os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais não possuem formação específica em Matemática, o que gera insegurança frente a conteúdos dessa disciplina. Os professores devem refletir e tomar consciência da sua formação anterior e da necessidade de um novo olhar para a Matemática a ser ensinada na educação básica. Desta forma, a formação continuada dos professores é essencial, pois disponibiliza novos saberes e alternativas para que o docente possa renovar, aperfeiçoar e refletir suas práticas, suprimindo as lacunas deixadas na formação inicial.

Refletindo sobre o ensino e aprendizagem de Geometria na formação continuada é possível trabalhar com os professores de forma a contribuir para um planejamento adequado, esclarecendo dúvidas e propondo atividades que estimulem o ensino deste conteúdo de maneira mais lúdica e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Geometria. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática. Brasília, 2014.

Entrevista

Um projeto de parceria interinstitucional na publicação da revista *Olhares & Trilhas*:

um diálogo com as professoras Gercina Santana Novais (Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação), Elizabet Resende de Faria (Escola de Educação Básica/ Universidade Federal de Uberlândia) e Elisa Antônia Ribeiro (Instituto Federal do Triângulo Mineiro)

André Luiz SABINO
Marta Fontoura Queiroz CANTUÁRIO
Silma do Carmo NUNES

Resumo: Esta entrevista realizada com as professoras Elizabet Resende de Faria, Gercina Santana Novais e Elisa Antônia Ribeiro busca estabelecer um diálogo entre as instituições ESEBA/PMU/IFTM com o objetivo de construir um projeto editorial para a futura publicação da Revista *Olhares & Trilhas*. As entrevistadas discorrem sobre esta futura parceria com a revista *Conexões em Educação* e de suas expectativas para esta publicação.

Conexões em Educação: Qual é a importância da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e Instituto Federal do Triângulo Mineiro na implementação da Revista *Olhares & Trilhas*?

Profa. Gercina: A parceria entre a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro viabiliza uma publicação acerca da Educação Básica, vinculada à qualidade social da educação. Fomenta uma rede de instituições e de sujeitos para divulgar teorias e práticas educacionais, narrativas sobre intervenções pedagógicas e seus fundamentos, provocando trocas de saberes e novas indagações sobre educação como direito de todos(as).

Profa. Elizabet: A parceria entre ESEBA/PMU/IFTM no projeto de edição da Revista *Olhares & Trilhas* apresenta-se hoje com uma configuração interessante que traz para o diálogo, desde a sua organização, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, permeado pela prática da pesquisa acadêmica, sobre temas relevantes para a Educação Básica, além de subsidiar o trabalho docente nestes diferentes níveis de ensino. Esta parceria é importante por viabilizar um espaço de produção e troca para publicação de

estudos, artigos e experiências de professores/pesquisadores da Educação Básica, contribuindo com o debate e a reflexão sobre a formação e a prática pedagógica do trabalho docente nos diferentes níveis de ensino, convidando para essa interlocução os docentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Profa. Elisa: Acredito nessa parceria como um fato histórico em que três instituições públicas, cada uma com sua missão e suas prerrogativas legais de atuação, imbuídas do mote profícuo de desenvolver uma educação de qualidade, unem-se no sentido de colaborar na publicação da Revista Olhares & Trilhas. Essa parceria seerá a sinalização de que a colaboração institucional e a ação cooperativa são os elementos estruturantes da realização de um trabalho de qualidade. No atual cenário da sociedade informacional, parceria, cooperação e colaboração são determinantes o sucesso de qualquer empreendimento.

Conexões em Educação: Por que os professores e as professoras das instituições envolvidas devem publicar seus estudos e suas pesquisas na Revista Olhares & Trilhas?

Profa. Gercina: A meu ver, os(as) docentes e outros(as) profissionais da educação, ao publicarem na Revista Olhares & Trilhas, promovem a socialização dos conhecimentos e a articulação entre ensino, pesquisa e formação.

Profa. Elizabet: Compartilhar estudos, pesquisas e experiências pedagógicas é uma das inúmeras tarefas pertinentes ao campo de trabalho do professor, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação e a valorização da profissão. Por isso os professores da PMU, IFTM e ESEBA devem divulgar suas experiências e ideias favorecendo o debate entre os demais interlocutores comprometidos com a educação no Brasil, além de subsidiar a formação (inicial e continuada) e o trabalho docente na Educação Básica e no Ensino Superior.

Profa. Elisa: Uma razão é a imperiosidade do ato de escrever, que é participar de uma construção ou reconstrução de saberes prévios. A Revista Olhares & Trilhas será o *locus* da “experimentação da escrita”, um espaço de desenvolvimento intelectual dos autores, de compartilhamento de saberes, de reconhecimento do ser professor em ação, será o espaço

da vivência educacional. Tenho a convicção que, ao escrever, os autores pretendem ampliar perspectivas, abrindo novos horizontes para formação de docentes. Como dizia Clarice Lispector:

“Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas
Como aços espelhados”.

O espaço da Revista será uma obra coletiva de construção de conhecimento, o nascedouro de uma nova cultura – o da produção e socialização do fazer docente.

Conexões em Educação: Como a Revista Olhares & Trilhas pode auxiliar os educadores na transformação da sala de aula em um ambiente de aprendizagem mais dinâmico?

Profa. Gercina: A Revista Olhares & Trilhas publicará textos que articulam teoria e prática, oferecendo elementos para a reflexão sobre a prática pedagógica e orientações para a melhoria da gestão do ensino e da aprendizagem.

Profa. Elizabet: A finalidade da Revista Olhares & Trilhas será socializar conhecimentos relevantes sobre saberes e práticas escolares, a formação do licenciando, do professor e a investigação científica, nos diferentes gêneros, com a pretensão de dialogar e refletir sobre as práticas escolares, os processos de ensino-aprendizagem, a formação de professores, enfim, sobre as implicações que constituem a dinâmica atual do cotidiano escolar e dela decorrem. A expectativa é que o professor, ao se envolver neste diálogo e reflexão sobre temáticas importantes a respeito da educação, sinta-se motivado e desafiado para também investigar e transformar o seu cotidiano escolar.

Profa. Elisa: Escrever é um ato de reflexão, reconhecimento e inflexão sobre os acontecimentos da ação pedagógica, essa ação de reflexão sobre a prática pedagógica, toma forma e conteúdo ao se materializar nos textos produzidos pelos educadores em um processo contínuo e permanente de reconhecimento do ser professor. A literatura atual sobre formação de professores, a constituição do ser professor e a própria profissionalização carecem de textos que abordem a experiência da autoprodução, da autobiografia. Acreditamos na emergência desse novo campo de produção científica que

irá contribuir sobremaneira com o desvelamento da realidade escolar, quiçá poderá vir a orientar a formulação das políticas educacionais, uma vez que as demandas estão postas pelos protagonistas do fazer pedagógico.

Conexões em Educação: Quais são as expectativas a partir da publicação da revista em ensino e educação, envolvendo três instituições, uma municipal e duas federais, no município de Uberlândia?

Profa. Gercina: Com a edição da revista, as expectativas são:

- O incentivo à publicação de textos por profissionais que atuam na Educação Básica.
- O fortalecimento e expansão da parceria entre as três instituições, contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão, além de contribuir para a formação docente e o repensar sobre a educação básica.
- A inclusão da Revista no conjunto de periódicos lidos pelos profissionais da Rede Pública de Ensino Básico.

Profa. Elizabet: A expectativa é o estímulo à produção do professor, é socializar conhecimentos relevantes, produzidos em nível local, regional e internacional, valorizar e dar destaque aos professores e à produção de seus trabalhos acadêmicos na Educação Básica. Que este trabalho contribua tanto com a formação (inicial e continuada) quanto com a prática de professores das diversas áreas do conhecimento.

Profa. Elisa: Aposto em uma conquista histórica, pois o projeto da Revista tem o propósito de dar destaque aos profissionais que atuam na educação básica, considerando seus espaços e tempos de construção. A reunião de três instituições propiciará um pacto federativo para que futuramente tenhamos e possamos lutar por um único Sistema Nacional de Educação. Aposto na efetivação de uma política pública educacional em que a educação seja considerada e garantida em todos os seus níveis como direito subjetivo e bem público.