

Rita Cristiana Barbosa
(ORGANIZADORA)

RETALHOS DE EXPERIÊNCIAS

**Diferentes Lugares e Olhares
em Pesquisa Educacional**

RETALHOS DE EXPERIÊNCIAS

Diferentes lugares e olhares em pesquisa educacional



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor
Vice-Reitora

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



EDITORA UFPB

Direção
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

Natanael Antonio dos Santos
Sâmella Arruda Araújo
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

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

Editora filiada à:



Rita Cristiana Barbosa
(Organizadora)

RETALHOS DE EXPERIÊNCIAS
Diferentes lugares e olhares em pesquisa educacional

Editora UFPB
João Pessoa
2020

Projeto Gráfico
Imagens de Capa
Editoração Eletrônica e
Design de Capa

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

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

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

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

Editora UFPB

freepik.com

Jerfson Oliveira

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

R437 Retalhos de experiências: diferentes lugares e olhares em pesquisa educacional / Rita Cristiana Barbosa (organizadora). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

153 p.: il.

Recurso digital (2,2MB)

Formato: PDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-65-5942-132-9

1. Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Educação infantil – Aprendizagem. 4. Contação de história. 5. Assistência estudantil – Universidade pública. 6. Tecnologias digitais – Escola. I. Título.

UFPB/BC

CDU 37

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

EDITORA UFPB

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 7

**A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO INFANTIL..... 9**

*Efigênia Maria Dias Costa
Jaqueline Alves Marinho*

**EDUCAÇÃO EM VALORES: A CONTAÇÃO DE
HISTÓRIA COMO MEIO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA
PEQUENA 26**

*Efigênia Maria Dias Costa
Mirelly Aline Martins de Souza*

**LITERATURA E SENSIBILIDADE NA ESCOLA: LEITURA
DA CRISE OU CRISE DA LEITURA? 42**

Fábio de Sousa Dantas

**UNIVERSIDADE PÚBLICA E ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL: RELATOS SOBRE A VIDA ACADÊMICA
DOS ESTUDANTES DO CCHSA/ UFPB 61**

*Jéssica Santos Gomes
Fabrícia Sousa Montenegro*

**DIFICULDADES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA
ESCOLA: O EXEMPLO DO MUNICÍPIO DE BELÉM/PB... 83**

*Rita Cristiana Barbosa
Maria das Vitórias Gonçalves dos Santos*

**DISCUTINDO A VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS
DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DE TURISMO
PEDAGÓGICO EM BANANEIRAS/PB 101**

*Rita Cristiana Barbosa
Ingridy Sualane do Amaral*

**DO 'ARQUIVO MORTO' AO 'REGISTRO HISTÓRICO'
DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE SOLÂNEA..... 124**

Vivian Galdino de Andrade

Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos

Erinalva Barbosa Franco Ribeiro

Aline Ferreira da Silva

NOTAS DE FIM 147

SOBRE OS AUTORES 150

APRESENTAÇÃO

*“O todo sem a parte não é todo;
A parte sem o todo não é parte;
Mas se a parte o faz todo, sendo parte;
Não se diga, que é parte, sendo todo”.*

Gregório de Matos

O maior prazer de trabalhar na área da educação é o contato com a diversidade. Diversidade de temas, estudos, práticas, contextos, culturas, histórias, pessoas.... Uma verdadeira colcha de retalhos ou uma peça de mosaico que forma um ‘todo diverso’. Em ambos os exemplos, retalhos, pedaços, partes, fragmentos, peças... vão se encaixando, costurando, juntando, emendando; algumas parecem complementares, sob medidas, enquanto outras precisam ser reposicionadas ou recortadas. Mas o que importa é que ao final se percebe um todo, seja uma colcha ou um mosaico, uma peça de arte. São cores, formas e tamanhos diferentes, mas que juntos resultam em histórias complexas, cheias de sentido e vida. Fazer educação é assim, nos tornamos agentes de transformação e temos a disposição muitas possibilidades para atuar e gerar algo novo: conhecimentos, saberes, práticas, metodologias. Somos partes que formam um todo; somos um todo dentro de cada parte.

Assim se apresenta esta coletânea, ‘um todo’ tecido a partir de pedaços de pesquisas em educação, que envolvem os mais diversos temas, âmbitos e aspectos. Cada texto é tomado como um retalho, que se configura num todo enquanto analisa, descreve ou reflete um fenômeno investigado.

O primeiro texto-retalho reflexiona sobre a importância da presença familiar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança pequena, nos processos organizados e coordenados pela creche, focando o eixo da relação família/creche.

O segundo texto-retalho analisa a formação e a construção de valores para as convivências, por meio da contação de histórias e contos e seus conteúdos, para crianças pequenas.

O terceiro texto-retalho demonstra a historicidade do ensino de literatura no Brasil desde o século XX, confrontando concepções, estabelecendo posicionamento sobre a crise no ensino da leitura de texto literário e discutindo as transformações impelidas às suas funções.

O quarto texto-retalho evidencia a importância da democratização do acesso ao ensino superior e sua interiorização, que se apresenta como uma política relevante para o desenvolvimento social de um lugar e para a promoção da cidadania, mesmo que ainda sejam necessárias melhores condições de permanência na universidade.

O quinto texto-retalho aborda as dificuldades encontradas por docentes da educação básica em usarem tecnologias digitais em processos de ensino-aprendizagem, bem como o papel e a importância do apoio institucional para que a cultura digital se incorpore à escolar.

O sexto texto-retalho realiza uma viagem pela possível valorização de práticas de educação patrimonial e turismo pedagógico, algo ainda precário entre as escolas da região de Bananeiras/PB, mas que promete contribuir para a formação cidadã sobre o patrimônio material e imaterial de onde se vive e a construção identitária.

O sétimo texto-retalho se ocupa com a construção de memórias catalográficas através de um manual de trabalho com arquivos escolares, relatando o processo de criação e higienização do arquivo histórico e escolar da Secretaria de Educação de Solânea/PB.

A intenção de divulgar alguns resultados de investigações, a maioria realizada em parcerias entre docentes e discentes, do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias, UFPB, Campus III, está em dar visibilidade aos diversos conhecimentos produzidos e ao mesmo tempo suscitar novas pesquisas, para que se formem novas partes desse todo chamado educação.

Rita Cristiana Barbosa
Organizadora

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Efigênia Maria Dias Costa
Jaqueline Alves Marinho

1 INTRODUÇÃO

Muitos estudos apontam que a criança que recebe acompanhamento constante da família tende a apresentar melhores resultados no desenvolvimento e na aprendizagem escolar. Fortunatti (2009), ao tratar sobre estudos que destacam o envolvimento, o acompanhamento e a participação da família na educação infantil, ressalta a grande contribuição que esta tem no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Sem falar que é um direito da criança ser acompanhada e assistida pelos diversos contextos em que está inserida. O direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), nos artigos 205 e 206, como um direito social, sendo dever do Estado e da família.

Se considerar a família como o primeiro contexto de convivência da criança, é necessário que nela esteja também a responsabilidade primeira pela educação da criança. Em contrapartida, a creche/pré-escola como segundo contexto de convivência da criança deve trabalhar em consonância com a família, uma vez que o objetivo da formação da pessoa humana é de ambas, considerando essa formação como as possibilidades dadas à criança para que possa se desenvolver física, emocional e intelectualmente dentro de princípios éticos, buscando autonomia a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente para se tornar um ser crítico, reflexivo e atuante na sociedade.

No entanto, é significativo o contingente de crianças que frequentam as escolas brasileiras e apresentam dificuldades de aprendizagem, como déficit nas questões de linguagem, resolução de problemas entre outros, aspectos evidenciados pela divulgação dos resultados de avaliação de larga escala aplicada nas redes de ensino (BRASIL, 2015).

Essa avaliação retrata um cenário bastante preocupante, pois mostra não só um baixo desempenho das crianças brasileiras em leitura, matemática e ciências, mostra também a ausência da participação da família na vida da educação escolar dessas crianças, principalmente quando se trata das creches e pré-escolas públicas.

Uma realidade como essa justifica também a relevância desse estudo, tanto no âmbito social como no âmbito científico, cujos objetivos estão diretamente ligados ao envolvimento e participação da família no processo educativo escolar da criança pequena. Nesse sentido, ela buscou responder à seguinte questão-problema: Qual a percepção das professoras sobre a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil?

Isso posto, definiu-se como objetivo geral: Analisar a percepção das professoras sobre importância da família no desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil. E como objetivos específicos: Verificar a percepção das professoras sobre a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil; Evidenciar a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil.

Levando em conta a complexidade que envolve o fenômeno educacional, especificamente a pesquisa aqui situada, foi feita a opção pela pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Então, de acordo com os resultados obtidos na pesquisa ficou evidente a necessidade da presença constante da família, o acompanhamento da aprendizagem das crianças e, ainda, que a família seja sempre informada sobre as ações desenvolvidas pela creche.

Obviamente, este trabalho não esgota as análises sobre o tema, caracterizando-se mais como instrumento de problematização sobre a compreensão do papel da família no envolvimento e participação no processo educativo escolar da criança pequena e o desafio do desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil. Objetiva, enfim, contribuir para o debate sobre tais questões, altamente necessárias e emergentes na contemporaneidade.

2 METODOLOGIA

De acordo com Lüdke & André (2013, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Aqui, então, será apresentado o tipo de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados, o locus de estudo, os participantes, os procedimentos éticos e os procedimentos para análise de dados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Segundo Gil (2010), pode-se definir pesquisa como um processo de investigação que se interessa em descobrir as relações existentes entre os aspectos que envolvem os fatos, fenômenos, situações ou coisas. Para Marconi & Lakatos (2003, p. 155) é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”.

Levando em consideração os objetivos aqui propostos, a pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa é assumida como opção metodológica deste trabalho.

2.1.1 Abordagem qualitativa de investigação

A pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa, uma vez que buscamos explorar a realidade investigada em seu meio natural como sua fonte direta de dados. Teixeira (2011, p. 137) diz que:

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Dando maior ênfase ao processo do que ao produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

2.1.2 Pesquisa descritiva

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descoberta e análise de fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, buscando analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como tais fatos e fenômenos se apresentam, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo (Gil, 2010).

A pesquisa descritiva trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Uma pesquisa descritiva é aquela que dá uma ideia bastante precisa da natureza do tema, contendo procedimentos formais de coleta de dados. Possui objetivos bem

definidos. Uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e observação sistematizada (Chizzotti, 2006).

2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A observação não participante e o questionário foram utilizados como instrumentos para coleta de dados.

A opção pela observação justifica-se pelo fato de possibilitar o contato direto com os participantes e captar em tempo real os acontecimentos, comportamentos e atitudes que expressam ou não um sentido para a vida. Dito por Ludke e André, “[...] o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que o cerca e as suas próprias ações” (2013, p. 46).

A observação ocorreu no período de 01/04/2019 a 26/04/2019, ou seja, quatro semanas de observação. Importante destacar a relevância desse momento que permitiu não só uma aproximação ou contato com as pessoas e o ambiente, mas um maior conhecimento da realidade investigada.

O questionário foi aplicado de forma individual às professoras do Maternal, do Pré I e do Pré II de uma Creche pública no município de Bananeiras-PB, no dia 30/04/2019. Todas as participantes na pesquisa devolveram o questionário assim que responderam, ou seja, no mesmo dia e local de aplicação.

Tendo em vista a importância da ética no processo de investigação e o uso de medidas que resguardem a identidade e o bem-estar dos sujeitos humanos nela envolvidos, optou-se aqui em identificar as participantes da pesquisa em: Professora I, Professora II e Professora III.

As professoras que participaram da pesquisa registraram sua anuência, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido garantido o direito ao anonimato, a ausência de ônus ou bônus e o direito à desistência em qualquer momento da pesquisa.

O horário e data foram previamente marcados com os respectivos sujeitos, de modo a não causar qualquer transtorno para os mesmos. Vale registrar que a ética e o bom senso nortearam este trabalho, buscando atender aos preceitos éticos contidos na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que aborda as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos (Brasil, 2012).

3 DESENVOLVIMENTO: BREVE REFLEXÃO TEÓRICA

Neste trabalho tomamos como base o estudo de alguns teóricos que abordam o tema, preocupando-se com a importância da família no envolvimento e participação no processo educativo escolar da criança, pequena, bem como o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil (Dessen, 2014; Fortunatti, 2009; Paro, 2000; Piaget, 1964; Rego, 1995; Vygotsky, 1998) entre tantos outros.

Assim sendo, buscamos organizar essa breve reflexão teórica em dois pontos. Inicialmente falando sobre o papel da família na educação da criança, em seguida apresentando algumas ideias sobre o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil.

3.1 O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

O dicionário Aurélio, define a palavra família como, “pessoas aparentadas, que vivem em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. Pessoas unidas por laços de parentesco, pelo sangue ou por aliança” (FERREIRA, 2009, p. 871).

A família sobre qual este estudo se reporta pode ter diferentes formas de organização, pois se entende que é necessário que sejam considerados os mais diversos arranjos familiares existentes atualmente na sociedade brasileira.

A família chamada nuclear, composta por pai, mãe e filhos, ainda é uma realidade bastante significativa na nossa sociedade, porém:

[...] as transformações ocorridas nas sociedades industrializadas, principalmente a partir de meados do século XX, provocaram alterações na estrutura e na dinâmica das relações familiares, contribuindo efetivamente para a concepção contemporânea de família. Essas transformações nos levam a questionar o conceito de família e as ideias de normalidade relacionadas a ela, a tentar compreendê-la como um sistema complexo, influenciado por múltiplos fatores e eventos internos e externos, que sofre variações em função dos contextos cultural, social e histórico (DESSEN, 2014, p. 127-128).

Assim sendo, a forma de se referir aos responsáveis pelas crianças neste estudo, será sempre se reportando a família, pois, segundo Dessen (2014, p. 119), “De acordo com a concepção ecopsicológica, familiares são aqueles com os quais mantemos um vínculo baseado na intimidade e nas relações intergeracionais”.

A instituição familiar vem ocupando espaço nas discussões em diferentes contextos, como na psicologia social, por exemplo, pois independente da família estar constituída de diferentes formas, com diferentes arranjos, ela continua sendo a responsável pelo processo de inserção do indivíduo na sociedade.

Seja qual for à configuração da família, ela é o contexto que influencia naturalmente, em primeira instância, o desenvolvimento da criança. O papel de autoridade que se estabelece nesse contexto, na

figura do pai, da mãe ou de outro responsável, em algum momento será transposto para outros contextos, sendo a creche/pré-escola o primeiro contexto, depois da família, a influenciar no desenvolvimento da criança.

Se a educação, direito de todas as crianças, se faz pelos diferentes contextos é natural e necessário que existam relações de parcerias entre eles. Família e creche/pré-escola, os dois contextos por excelência responsáveis diretamente pela formação da criança, são destaque neste estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 – LDB/1996 definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, destinada às crianças pequenas e oferecidas em creches e pré-escolas. Essa mesma lei e demais documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura – MEC destinados a educação infantil dizem que esse segmento da educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Isso posto, mostra a efetiva importância da ação colaborativa entre os dois contextos - família e creche/pré-escola - quando se trata do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a educação infantil na atualidade, conforme afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 2001), passa necessariamente pelo reconhecimento de que a criança está em permanente processo de construção. Nesse contexto, tem-se como desafio reconhecer a criança como um sujeito de direitos, um ser em desenvolvimento e produtora de cultura, tal como está expresso

nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, qual seja, a criança é concebida como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL 2010, p. 12).

Reconhecer a criança nos termos acima descrito significa compreendê-la como membro ativo que interage com o outro e com o mundo a sua volta – inter-ativo –, que aprende e se desenvolve e, nesse movimento, constrói sua identidade. Uma pessoa complexa e dinâmica, cuja aprendizagem e desenvolvimento vinculam-se a dimensão social cognitiva, motora, afetiva, estética e ética (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, cabe, portanto, o entendimento sobre aprendizagem e desenvolvimento. Conceituando aprendizagem e desenvolvimento, segundo Vygotsky (1998), pode-se dizer que aprendizagem é o produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças, sendo um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento. O desenvolvimento é o resultado da convivência social, pelo processo de socialização, e depende da aprendizagem no meio social, principalmente aquela sistematizada na educação escolar.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e

adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (BRASIL, 2001, p. 21).

Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento do indivíduo é como resultado de um processo sócio-histórico, onde a aprendizagem impulsiona esse desenvolvimento. A origem das mudanças que ocorrem no indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, está na sociedade, na cultura e na sua história. É um ser histórico porque constrói a história, e ao longo da vida acumula, transforma e é transformado pelas ideias, vivências e experiências adquiridas por seus antepassados.

Para explicar e compreender as especificidades do desenvolvimento da criança, a abordagem histórico-cultural fundamenta-se em uma compreensão dialética da relação entre o biológico e o social, considerando que a criança não pode ser representada nem pela máquina e nem pelo organismo vivo, mas como um ser simbólico através das relações sociais (REGO, 1995). Assim sendo,

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 2001, p. 23).

Nesse sentido, vale destacar a contribuição dos estudos de Vygotsky (1998), apesar de não ter formulado uma teoria estruturada do desenvolvimento humano, ele desenvolveu reflexões e pesquisas importantes sobre o mesmo. De acordo com seus estudos, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. O aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, sendo que é este quem possibilita o despertar de processos internos de

desenvolvimento, o que não ocorreria sem o contato do indivíduo num certo ambiente cultural.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como cerne de nossa investigação, o uso do questionário objetivou verificar a percepção das professoras sobre a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil.

Por uma questão ética para manter o sigilo das informações, nas transcrições das falas das professoras foram criados os seguintes códigos: P I, P II e P III.

Com a transcrição concluída foi feito a pré-análise das falas, uma leitura cuidadosa de todo material escrito, obtido através do questionário. Essa leitura permitiu definir as categorias de análises determinadas previamente, baseada nas teorias desenvolvidas em torno do problema e nos tópicos do roteiro elaborado para conduzir as perguntas feitas no questionário.

Assim sendo, o problema e os objetivos desta investigação apontaram a análise categorial como sendo a mais ideal para trabalhar os dados, os quais trazem exatamente a expressão verbal, os enunciados e as mensagens dos sujeitos investigados.

Após a leitura minuciosa do material transcrito foi feito um recorte, ou seja, destacou-se as falas mais significativas que contemplou de fato o tema abordado. A partir destes recortes foram definidas as Unidades Significativas (US) que sintetizaram de maneira geral, os aspectos fundamentais para compreender as peculiaridades do objeto de estudo.

4.1 US I - IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

Analisando as falas e retomando a ideia do papel da família na educação da criança, presente no marco teórico, percebemos que tanto o contexto familiar, na visão de Paro (2000), quanto a escola têm dimensão da importância da participação um do outro no desenvolvimento da criança.

A família e a escola têm conjuntamente uma importância fundamental para a aprendizagem da criança, desse modo acompanhando o desenvolvimento das práticas educativas das crianças (P I).

A família e a escola têm que ser parceiros, só que infelizmente 50% atende ao chamado da escola (P II).

Do meu ponto de vista, a relação família-escola é de grande importância para o desenvolvimento de ambas as partes (P III).

No discurso destas professoras percebe-se pontos importantes na construção da relação entre família e a creche. Percebemos a preocupação com a importância da presença da família, não apenas como ferramenta auxiliar no desenvolvimento de práticas educativas, mas como coadjuvante desta ação colaborativa. Além de perceberem a importância da presença familiar no contexto educacional, as professoras têm consciência da necessidade de uma ação conjunta no sentido de potencializarem o desenvolvimento das crianças.

Essa noção corrobora com as recomendações propostas pelo RCNEI (Brasil 2001) no sentido da instituição ser promotora de encontros, muitas vezes de maneira informal, que possam incluir as famílias no projeto institucional.

4.2 US II - PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

As falas a seguir evidenciam que a creche promove projetos educacionais com o objetivo de envolver a família na educação das crianças. Esta forma de trabalhar exige planejamento, organização e execução de atividades em prol do desenvolvimento de uma proposta pedagógica mais ampla da instituição

A creche promove projetos educacionais para promover a interação da família com a escola (P I).

A creche promove projetos educacionais para promover a interação da família com a escola (P II).

Promovendo projetos educacionais onde interagem família e instituição (P III).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 2001) é um dos documentos do MEC que destaca a importância do diálogo constante entre as partes envolvidas no processo de educação das crianças.

A ideia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas (BRASIL, 2001, p. 41).

Por buscar envolver todos os interessados no processo educativo das crianças, essa prática adotada pela instituição, além de estar em consonância com as orientações do RCNEI (Brasil, 2001), denota compromisso dos profissionais da creche em manter o contato com as famílias e integrá-las ao ambiente escolar. Isso se mostra relevante pela faixa etária atendida pela creche, pois entre os 2 e 5 anos, as crianças

encontram-se num período de transição do desenvolvimento humano - sensorio-motor para o pré-operatório, que requer muito mais atenção e acompanhamento dos adultos responsáveis pela educação e cuidado da criança pequena (PIAGET, 1964).

Nestes períodos, principalmente no sensorio-motor, é de suma importância a presença da família no processo de estimulação do desenvolvimento infantil. É nessa fase que a criança deve receber estímulos, pois muito auxiliará no seu desenvolvimento, seja físico, motor, intelectual, afetivo, emocional e social. Aliar os projetos educacionais a uma participação mais efetiva dos pais, do ponto de vista dos direitos a educação, cuidado e cidadania plena, certamente trará inúmeros benefícios a criança, por exemplo, como maior desenvolvimento da linguagem e do jogo simbólico, favorecendo o surgimento de novas capacidades (BRASIL, 2001).

4.3 US III - Acompanhamento da Família nas Questões Escolares

Apesar das respostas vagas, de não se expressarem com clareza quanto à questão e de não se aprofundarem, o objetivo do questionamento não foi comprometido. Ainda no sentido da análise da resposta propriamente dita, quando elas dizem que o acompanhamento da família nas questões escolares das crianças é parcial, temos um leque de sentidos que não nos compete entender, tão pouco decifrar.

Parcial (P I).

Parcial (P II).

Parcialmente, uma vez por outra (P III).

A expressão “parcial, parcialmente, uma vez por outra”, pode estar indicando também que este acompanhamento da família nas questões escolares das crianças deva ser raro ou até mesmo abaixo das

expectativas das professoras. Com isso, podemos deduzir que alguns pais se fazem presentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração a percepção das professoras sobre a importância da família no desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil e a constatação de que é parcial o número de famílias que apresentam envolvimento nesse processo, pelos motivos já apontados, este estudo levanta essa reflexão sobre a necessidade de aproximação mais espontânea da família junto à creche/pré-escola.

Haja vista, que os contextos família e creche/pré-escola podem e devem atuar conjuntamente, cada um na sua função como contexto educativo, desenvolvendo ações concretas no cotidiano, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Como a própria coleta de dados evidenciou, é necessário que haja a presença constante da família, o acompanhamento da aprendizagem das crianças e, ainda, que a família esteja sempre informada sobre as ações desenvolvidas pela creche/pré-escola como aspectos importantes para a educação infantil.

Portanto um processo colaborativo mais consistente pode ocorrer quando a creche/pré-escola facilita a comunicação e fornece informações que são essenciais e importantes para que a família tenha maior conhecimento sobre o processo educacional, além do acompanhamento sistemático das crianças quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: CNS/MÊS, 2012.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novopisa-resultados>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

DESSEN, M. A. **A ciência do desenvolvimento humano**: desafios para a psicologia e a educação. Curitiba: Juruá, 2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FORTUNATTI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1964.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO EM VALORES: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO MEIO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

*Efigênia Maria Dias Costa
Mirelly Aline Martins de Souza*

1 INTRODUÇÃO

A crescente modernização vem trazendo mudanças significativas no modo de vida das pessoas. Se por um lado observa-se maior acesso aos bens e serviços produzidos pela sociedade, por outro, se constata que o modo como às pessoas se relacionam consigo mesmas, com o outro e com o mundo são cada vez mais desprovidos de valores humanos. A competição, o preconceito, o desrespeito, a intolerância e a violência estão cada vez mais presentes nas sociedades capitalistas.

No decorrer dos tempos e com a evolução da humanidade, o processo de desenvolvimento trouxe consigo mudanças sociais, econômicas e culturais. Desse ponto de vista, o século XX e início do século XXI foi/é particularmente marcante. Nesse processo, alguns valores foram se alterando, e até transformados, a ponto de perderem a sua força como referência simbólica de capital importância na estruturação de uma sociedade.

A educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o currículo, a prática pedagógica e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade. Desde a educação infantil, é papel da escola, portanto, educar para valores, para a convivência, para o respeito a si mesmo e ao outro, desenvolver uma nova forma de se relacionar, buscar um novo jeito de ensinar e de aprender, desenvolver um novo olhar sobre a criança e a infância.

A partir dessa ótica, pensamos ser urgente repensar uma das práticas pedagógicas na educação infantil que em muito pode colaborar na formação e construção de valores na educação da criança pequena. Essa prática pedagógica diz respeito ao ato de contar histórias para as crianças. Muitas vezes ocorre de maneira improvisada e com isso não se leva em conta a faixa etária da criança, a escolha da história a ser contada, a forma como se conta a história, a finalidade que deseja alcançar ao contar a história, ou seja, é uma ação pedagógica muitas vezes desprovida de planejamento e de objetivos e que acaba não contribuindo de forma significativa na formação da criança.

Daí a relevância desse estudo, tanto no âmbito social como no âmbito científico, cujos objetivos estão diretamente ligados a contribuição da contação de histórias na creche como um dos caminhos para construção de uma educação em valores na mais tenra idade. Então, pergunta-se: Como a contação de história pode ser um meio de formação e construção de valores na educação da criança pequena? Isso posto, definiu-se como objetivo geral: Analisar a contação de história como meio de formação e construção de valores na educação da criança pequena. E como objetivos específicos: Conhecer e dar a conhecer as histórias infantis que contribuem no processo de formação e construção de valores na educação da criança pequena. Propor o desenvolvimento de projetos em contação de histórias com vistas à formação e construção de valores na educação da criança pequena.

Levando em conta as várias demandas e necessidades nas instituições de educação infantil no Brejo paraibano, e tendo em vista a oportunidade de contribuir para a melhoria desse cenário educacional, especificamente a pesquisa aqui situada, foi feita a opção pela pesquisa-ação colaborativa, com abordagem qualitativa. Então, de acordo com a riqueza dos dados ficou evidente que a forma como as relações são construídas no interior da creche e como as atividades são trabalhadas com as crianças muito auxiliam na construção de valores essenciais para a convivência consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Mostrando,

portanto, o quanto é importante à utilização das histórias infantis como meio de formação e construção de valores na educação da criança pequena.

2 METODOLOGIA

De acordo com Richardson *et al.* (2007), não existe uma única maneira para realizar uma pesquisa. No entanto, é necessário ter um conhecimento da realidade, noções básicas da metodologia e técnicas de pesquisa, seriedade e, sobretudo, trabalho em equipe.

Aqui, então, será apresentado o tipo de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados, o *locus* de estudo, os participantes, e os procedimentos para análise de dados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Segundo Gil (2010, p. 26), “pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. E acrescenta, “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Levando em consideração os objetivos aqui propostos, a pesquisa-ação colaborativa, com abordagem qualitativa é assumida como opção metodológica deste trabalho.

2.1.1 Abordagem qualitativa de investigação

Os estudos que fazem uso de uma abordagem qualitativa podem descrever um fenômeno de forma mais aproximada da realidade, além de proporcionar uma compreensão em profundidade do contexto de um problema. De acordo com Richardson *et al.* (2007, p. 39),

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento de particularidades do comportamento dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. “Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO *et al.*, 2002, p. 21).

2.1.2 Pesquisa-ação colaborativa

Sobre pesquisa-ação, Thiollent (2000) nos diz que toda atividade intencional, voltada para uma prática concreta, como diversa do ativismo, e engajada em uma transformação social, nos fornece produção de conhecimento. Vista como uma estratégia metodológica de pesquisa social em que se acompanham processos de atividades, decisões, ações e uma gama de atividades intencionais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, esta modalidade investigativa, tenta, ainda, aumentar o nível de consciência das pessoas e grupos das realidades estudadas.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p.14).

Este tipo de pesquisa é decorrente, portanto, da identificação de uma problemática específica dentro de um contexto determinado, cuja solução requer uma investigação abrangente das suas dificuldades e problemas e o traçado de um plano para solucioná-las. Tanto o plano de ação como a pesquisa ocorrem paralelamente.

Portanto, pensando em delimitar melhor o foco principal da investigação e tentando tratar de questões específicas acerca da temática, constatou-se que a ação colaborativa foi de grande valia nessa sistematização. Para Oliveira e Magalhães (2011, p. 66), as ações de colaboração:

[...] se constituem práticas sociais que têm como objeto a introdução de transformações quanto a necessidades dos contextos dos participantes e implicam certo grau de conhecimento da realidade que objetivam transformar e das necessidades que querem satisfazer, com a finalidade de empoderar os participantes por meio de uma prática crítica e criativa.

A ação colaborativa no processo de pesquisa permite um maior envolvimento e a reflexão de todos os sujeitos participantes, emancipando-os a tomarem decisões e participarem do processo de construção de conhecimento.

2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A observação participante e a ação propriamente dita foram utilizadas como instrumentos para coleta de dados.

A opção pela observação justifica-se pelo fato de possibilitar o contato direto com os participantes e captar em tempo real os acontecimentos, comportamentos e atitudes que expressam uma ou não uma educação em valores (MINAYO et al., 2002).

A observação ocorreu no período de 02/05/2019 a 31/05/2019, ou seja, quatro semanas de observação. Importante destacar a relevância desse momento, pois permitiu não só uma aproximação ou contato com as pessoas e o ambiente, mas um maior conhecimento e conseqüentemente ações colaborativas mais pertinentes a realidade investigada.

Assim sendo, a ação, ou seja, o período de colaboração ocorreu de 03/06/2019 a 28/06/2019. Ao todo foram oito encontros (dois encontros por semana) com as crianças do Jardim I, sempre tendo em vista a formação e construção de valores por meio da contação de histórias.

A análise de dados desta pesquisa se deu a partir da ação desenvolvida através das observações e intervenções pedagógicas realizadas no campo de estudo, uma Creche pública no município de Solânea-PB. Deu-se também a partir da produção das crianças, a luz dos valores trabalhados através da literatura infantil. Essas ações permitiram um olhar aprofundado sobre como se dá a educação em valores no âmbito da educação infantil e como a contação de história se faz presente nesse processo de formação.

3 DESENVOLVIMENTO: UM ENSAIO DO APORTE TEÓRICO

Neste trabalho tomamos como base o estudo de alguns teóricos que abordam o tema, preocupando-se com a educação em valores, bem como as contribuições da contação de história como meio de formação e construção de valores na educação da criança pequena (ARANTES; ARAÚJO; PUIG, 2007; COELHO, 1997; HOHMANN; WEIKART, 2011; PACHECO, 2012; RODRIGUES, 2005) entre tantos outros.

Para o momento, buscamos organizar esse ensaio do aporte teórico em dois pontos. Inicialmente falando sobre a educação em valores, em seguida apresentando algumas ideias acerca da contação de histórias na educação infantil.

3.1 EDUCAÇÃO EM VALORES

Falar de educação é, inevitavelmente, falar de valores. Isso se deve as características intrínsecas do próprio processo de educar que contém, implícito e acima de tudo, a preocupação primeira de contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa humana, através dos conhecimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades que a humanidade foi acumulando ao longo do processo civilizatório das sociedades, que constitui, portanto, parte do seu patrimônio social e cultural. Dito por Camps (1990, p. 124),

A educação não está livre de valores. Tem de ser ideológica. Se educar é dirigir, por carácter ou a personalidade, encaminhar o indivíduo numa determinada direcção, a educação não pode ser neutra. As finalidades educativas são valores na medida em que são opções, preferências, eleições.

Parece-nos, então, que um dos grandes objetivos das instituições escolares, esse universo de formação de sujeitos, pode-se ver, é oportunizar uma cultura de valores humanos, na qual prevaleçam, em sua concretude cotidiana, aspectos de dignificação, respeito às diferenças, promoção e respeito à integridade física, moral e intelectual do ser humano.

Propostas educacionais coerentes com tais princípios devem buscar reorganizar os tempos, os espaços e as relações escolares por meio da inserção, no currículo e no entorno escolar, de conteúdos contextualizados na vida cotidiana dos discentes relacionados com os sentimentos, as emoções e os valores éticos desejáveis em nossa cultura. Entretanto, vale salientar que,

Os valores não são conhecimentos apenas cognitivos, pois transcendem a cognição, a percepção. Uma pessoa pode falar o tempo de justiça e, mesmo assim, ser injusta

em seus atos cotidianos. Os valores não apenas existem, eles valem, ou seja, devem ser vividos, experimentados. Outro exemplo: a liberdade, por si só, não existe; o que existe é o ato libertador, atitudes que libertam as pessoas e nos autolibertam diante de determinadas circunstâncias (COSTA, 2008, p. 32).

Assim, o universo educacional em que os sujeitos vivem deve estar permeado por possibilidades de convivência cotidiana com valores éticos e instrumentos que facilitem relações interpessoais pautadas em valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos. Se as instituições escolares propiciarem possibilidades constantes e significativas de convívio com temáticas éticas, haverá maior probabilidade de que tais valores sejam construídos pelos sujeitos.

Isso nos autoriza a pensar uma Educação em valores que saia do campo da retórica – que tem marcado fortemente o discurso pedagógico – para o da transformação das práticas educativas. Valores, embora imateriais, não podem ser apenas discurso. É preciso que se traduzam em ações (PACHECO, 2012, p. 59).

3.2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias é uma das práticas mais antigas de que se tem registro na humanidade. O ser humano conta histórias desde o seu surgimento, antecedendo até o desenvolvimento da escrita. Na realidade, a contação de histórias possibilita e amplia o desenvolvimento da imaginação, da fantasia, dos afetos, da subjetividade, das emoções.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao

preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Ouvir histórias desenvolve não só o pensamento crítico, na realidade, oferece para as crianças a possibilidade de conhecer um mundo encantador, mas também cheio de conflitos e dificuldades que precisam ser enfrentados. Puig (1998, p.69) diz que:

A criança quando ouve histórias, consegue perceber as diferenças que mostram os personagens bons e maus, feios e bonitos, poderosos e fracos, facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social. Através deles a criança incorporará valores que desde sempre regem a vida humana.

Pensar numa prática educativa pautada na construção de valores é pensar em uma prática imersa na construção da autonomia e identidade do sujeito, e a literatura infantil tem a potencialidade de trazer para a realidade das crianças esses valores que até então não eram percebidos por elas, possibilitando justamente esse diálogo de informações entre a realidade da criança e a história, agregando novos elementos para suas formas de ver, sentir, entender e agir sobre as situações da vida em sociedade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como cerne de nossa investigação, a ação colaborativa na Creche objetivou conhecer e dar a conhecer as histórias infantis que contribuem

no processo de formação e construção de valores na educação da criança pequena e também propor o desenvolvimento de projetos em contação de histórias com vistas à formação e construção de valores na educação da criança pequena. Apresentaremos a seguir a descrição dessa experiência. Assim vejamos:

Inicialmente foi necessário fazer um levantamento, uma seleção inicial, que levasse em conta alguns fatores como a faixa etária das crianças, a construção da prática pedagógica cotidiana de contar histórias, o ponto de vista literário abordado e os valores contidos nas histórias.

Levando em consideração as orientações do RCNEI (Brasil, 1988), muitas pesquisas foram feitas, tanto em livros como em sites que abordam as histórias infantis e os valores nelas implícitos. Em seguida, estudadas e adaptadas quando necessárias para despertar maior interesse de acordo com a faixa etária das crianças. Adaptar aqui não significa modificar o texto. De acordo com Coelho (1997, p. 26), “as adaptações devem tornar mais espontânea a linguagem escrita e dar um tom harmônico à narrativa como um todo”.

Depois da escolha das histórias, partimos para o passo seguinte, estudá-la. Estudar a história não significa decorá-la textualmente, como afirma Coelho (1997, p. 21):

Estudar a história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os seus elementos essenciais, isto é, que constituem a sua estrutura. [...] Estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la. Os recursos mais utilizados são: a simples narrativa com o auxílio do livro, o uso de gravuras e a narrativa com interferências do narrador e dos ouvintes.

Para o trabalho nesta pesquisa foi adotado o uso de gravuras em formas de dedoches feitos com palitos de picolé, fantoches, e materiais não estruturados (lenços, pedaços de panos, caixas etc.). Hohmann e Weikart (2011) consideram que os materiais não estruturados permitem que a criança defina o que quer e o que pode fazer com eles. Estes materiais permitem uma interpretação individual de cada criança, assim é essencial que exista este tipo de objetos e materiais que motivem as crianças, pois são cruciais para a aprendizagem ativa.

Após a análise, estudo e planejamento das histórias pesquisadas foi definido que seriam trabalhadas seis histórias e respectivamente seis valores. Para o momento, apresentaremos quatro histórias e quatro valores. Eis aqui alguns recortes das histórias e dos valores trabalhados.

4.1 Autonomia e identidade

A história contada foi “Maria vai com as outras”, da autora Sylvia Orthof, que conta a história de uma ovelha chamada Maria que sempre ia para onde as outras ovelhas iam, se as ovelhas subiam Maria também subia, se as ovelhas desciam, ela também descia, Maria sempre ia com as outras sem contestar. Até que um dia, as ovelhas resolveram pular de um penhasco embaixo, foi quando Maria pensou por si própria e resolveu não pular, e passou a andar com os seus próprios pés. A história “Maria vai com as outras”, ajuda a trabalhar valores como a autonomia e a identidade das crianças.

A autonomia segundo Pacheco (2012) é o primeiro elemento de compreensão do significado de “sujeito” como complexo individual. A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU. Uma autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais.

4.2 Ecologia

A história contada foi “A árvore generosa”, do autor Shel Silverstein, que conta a história de uma árvore que amava um menino e que ele sempre precisava de algo para se sentir feliz, então, ela doava um pedaço de si à ele. Porém, como o menino nunca estava satisfeito, a árvore acabou se cortando toda, restando apenas um pequeno toco e o menino, que ao final já estava velho e continuava sempre insatisfeito com o que possuía, destruindo a natureza sem se preocupar com o amanhã, e com o quão ele dependia dela pra sobreviver.

A história trabalha o valor da ecologia e mostra a importância de se extrair da natureza só aquilo que realmente as pessoas precisam para sua sobrevivência, além de ensinar as crianças a preservarem o meio ambiente. Diante da crise ecológica que vivemos, da degradação das condições ambientais do planeta, trabalhar ecologia com as crianças é de suma relevância, para instigar a relação delas com a natureza.

4.3 Independência e autonomia

A história contada foi “João e o pé de feijão”, dos Irmãos Grimm que conta a história de um menino pobre que morava com a mãe em uma floresta. Chegou um tempo que eles não tinham mais nada para comer e estavam passando muita fome, então a mãe mandou João vender a vaca que possuíam e assim João fez. No meio do caminho ele encontrou um senhor que o faz trocar o animal por feijões mágicos. Os feijões foram jogados ao lado da casa de João o que deu origem a um enorme pé de feijão que levou João até o castelo de um gigante nas nuvens. Assim, João pega as moedas de ouro que o gigante guardava em um baú (nessa versão, as moedas de ouro que o gigante guardava haviam sido roubadas da mãe de João), depois desce do pé de feijão e o corta pela raiz, vivendo feliz pra sempre com sua mãe e nunca mais passaram fome.

Através desse conto dos Irmãos Grimm, as crianças podem aprender os valores de independência e autonomia, quando veem na figura de João, um menino que mesmo jovem saiu sozinho para resolver os problemas e as dificuldades que enfrentava. Por meio dessa independência e autonomia de João, as crianças podem tomar para si tais valores e fazerem uso no dia a dia na creche. Atitudes e comportamentos dessa natureza quando incentivados desde a infância ajuda a criança a se tornar conseqüentemente um adulto mais responsável, bem resolvido, com iniciativa própria.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas, o que se recomenda é a atenção permanente à questão da independência e autonomia. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno.

4.4 Respeito

A história contada foi sobre um coelho chamado Serapio e suas duas netinhas chamadas Serafina e Severina. As duas coelhinhas não respeitavam ninguém, nenhum dos bichos da montanha onde moravam. Elas estavam sempre zombando de todos e o avô delas por seu um coelho muito bom e respeitado entre todos resolveu propor um jogo para que elas aprendessem a respeitar os outros e conseqüentemente parasse de receber tantas reclamações sobre suas netas. As coelhinhas aceitaram o jogo, com um tempo perceberam que seria melhor não zombar de ninguém e deviam tratar as pessoas como gostariam de serem tratadas.

Em todos os tempos e em qualquer das relações, o respeito constituiu o meio imprescindível que faz realizável a convivência entre os seres humanos e em suas relações interpessoais. Independentemente do lugar em que estivermos sempre estaremos vivendo e convivendo

com pessoas, com pensamentos, opiniões, modos de ser e de viver diferentes dos nossos, e para que possamos conviver em sociedade precisamos constituir o respeito como fator principal dessas relações. Na educação, o respeito deve ser o elemento primordial que medeia às relações vividas no âmbito das instituições, principalmente na educação infantil, onde as concepções de valores estão sendo construídas pelas crianças (BRASIL, 1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse universo que caracteriza a creche, a pré-escola e a escola, as crianças vão formando, transformando e retransformando significados que dão novos sentidos as suas vidas. Logo, a construção de valores na educação da criança pequena se dá também como consequência das ações desenvolvidas no cotidiano das instituições educacionais e está relacionada à coerência, que começa com a postura e a própria prática docente (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, percebemos através desta pesquisa que a forma como as relações são construídas no interior da creche e como as atividades são trabalhadas com as crianças muito auxiliam na construção de valores essenciais para a convivência consigo mesma, com o outro e com a natureza. Mostra, portanto, o quanto é importante a utilização das histórias infantis como meio de formação e construção de valores na educação da criança pequena. *Os dados sinalizam como as histórias e os contos infantis possuem um rico conteúdo a ser trabalhado na educação infantil e como ajudam as crianças a encontrarem um caminho para realização tanto pessoal, quanto social.*

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna 2006.

ARANTES, V. A.; ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPS, V. **Breve história da ética**. Madrid: Tecnos, 1990.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, A. C. G. da. **Educação**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

MARTINELLI, M. **Conversando sobre a educação em valores humanos**. 3 ed. São Paulo: Petrópolis, 1999.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, W. de; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como categoria de análise da atividade docente. *In*: MAGALHÃES, M. C.

C.; FIDALGO, S. S. (Orgs). **Questões de método e de linguagem na formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PACHECO, J. **Dicionário de valores.** 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RICHARDSON, R. J. (Coord.). *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo:** Atlas, 2007.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia: Gwaya, 2005.

SCHELER, M. **Da reviravolta dos valores:** ensaios e textos. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

LITERATURA E SENSIBILIDADE NA ESCOLA: LEITURA DA CRISE OU CRISE DA LEITURA?

Fábio de Sousa Dantas

Diante de tantos estudos que nos subsidiam compreender algumas motivações universais que interferem nas crises envolvendo a literatura, seu ensino e sua leitura, alguns questionamentos fazem-se necessários: O que se convém reconhecer como texto literário? Até que ponto as estratégias metodológicas de ensino afastam a literatura das aulas de literatura? Como se concebe a leitura de literatura: adversa à barbárie, aliada à técnica ou seguidora de outros caminhos?

Clarear a questão do ensino de literatura como saída eficaz para o bom desempenho da civilidade ou, digamos, para que se construa uma humanidade desenvolvida, primeiramente, a nós parece uma limitação. É como se, diante do universo da literatura ao nosso alcance, estivéssemos devidamente aptos para apresentarmos alternativas viáveis na resolução dos conflitos diversos, das melhores (?) decisões éticas e igualitárias, que privilegiem o ser humano, diante de suas tantas variantes de pensamento, escolhas, ações etc. – isto nos aparentaria idealismo, para não nos aproximarmos à máxima da matéria do impossível. Theodor Adorno (2006) bem nos alerta acerca do equívoco de relacionar desenvolvimento científico como elemento convergente da emancipação. O mesmo raciocínio é projetado para a educação, conforme o autor de *Educação e Emancipação*, pois, se a Alemanha destacou-se como expoente da formação educacional, como autorizou o maior espetáculo de barbárie do século XX?

Guardadas as proporções contextuais da realidade educacional brasileira, identificamos alguns conceitos desenvolvidos por Adorno, os quais nos auxiliam para compreender a “crise do processo formativo” no Brasil. A partir de um ponto de vista macro, isto é, sob uma perspectiva

universal, Adorno (2006, p. 16) exhibe-nos que os elementos constituintes da Educação, tais como a “formação da consciência e o “aperfeiçoamento moral” já não são as bases da sociedade. O “trabalho social” é que rege os princípios educativos, condicionando-os à objetividade técnica por geração de capital. Assim, a “ciência-técnica”, no investimento do “trabalho social” para controle dos índices econômicos, “dissolve”, segundo Adorno, a experiência formativa. Relacionando este quadro macro com a educação no Brasil, a Professora Marilena Chauí (1978), já há muito nos alerta sobre a equivocada visão educacional tecnicista que no Brasil se promulga, seja por causa das interferências legitimadas pelas LDBs [desde as revogadas Leis 4.024/61 e 5.692/71, até a Lei 9.394/96 e a Medida Provisória 746/16 ou o PLV 34/16 (Projeto de Lei Convertido)], seja pelos discursos repassados nos meios de comunicação de massa e outras mídias, os quais nos dão a impressão de que ainda estamos distanciados de um sistema educacional que garanta a ascensão intelectual e social, isto é, as propostas vigentes ainda não se harmonizam a um modelo educacional formador de seres humanos portadores de autonomia crítica.

Em seu ensaio “A reforma do ensino”, Chauí alude-nos às consequências negativas geradas pelo desprestígio do governo às disciplinas da área de Humanas, em especial da Filosofia, em função da necessidade de formação especializada, onde os currículos são construídos pragmaticamente ligados ao tecnicismo. A posição da Professora Marilena Chauí, naquele instante, era reverberar contra a ameaça da autonomia universitária e escolar, promovida pelo Projeto MEC-USAID, que, entre outras afrontas à democracia, aproximava os currículos escolares do universo empresarial, expandindo um ensino profissionalizante que transformaria ou estaria disposto a destituir qualquer disciplina que não se adequasse às exigências “progressistas”. Isto sem qualquer interferência da comunidade, e, sim, no favorável intuito de beneficiar à classe empresarial, que apontava os cursos e currículos adequados às necessidades do mercado. A ideologia imposta no discurso pedagógico padroniza os

tipos sociais, enxergando os estudantes como constituintes de uma sociedade homogênea e harmoniosa. Desta forma, a Filosofia, bem como outras disciplinas que não eram vistas como formadoras de mão de obra técnica (Literatura, Música, Artes, Sociologia...), perdiam espaço na escola, dada à inadaptação para as exigências (pragmatismos) dos cursos profissionalizantes. Vê-se, em síntese, que o modelo educacional tecnicista se esmera no imediatismo da profissionalização, com a emergência em produzir mão de obra especializada, elevando as disciplinas técnicas, ao passo em que põe as disciplinas que representam a área de Humanas em segundo plano, ou, diríamos, a favor do melhoramento daquelas.

Maria do Rosário Resende (2003) discute o sistema educacional brasileiro como gerador de “pseudoformação”, no entanto, a sua crítica não responsabiliza apenas as instituições por tal advento. O problema maior, segundo Resende, consiste na chamada “realidade extrapedagógica”, ou seja, ainda que tenhamos “insuficiência do sistema e dos métodos da educação”, outros fatores, como a instauração de um regime econômico e de um sistema político em que se aparenta a difusão da ideologia democrática, são mais relevantes para a promoção do fracasso escolar (RESENDE, 2003, p. 38). A autora também dialoga com algumas proposições de Adorno, ao elucidar sobre o processo alienatório na realidade educacional vigente, onde o sujeito é dominado, mas nem sequer percebe, diante de um modelo de sociedade inclinada à cultura de dominação, na qual, inevitavelmente, vê-se progredir a desigualdade, a miséria e a barbárie. A autora faz-nos lembrar de que o processo de ascensão política da burguesia deu-se através da sua formação intelectual. Desta forma, retratando o nosso contexto brasileiro, constata-se que é negado ao trabalhador subalterno o direito às igualdades de condições para a formação de qualidade. A alienação camufla-se de métodos tão entorpecentes, digamos assim, que é comum nossos alunos acomodarem-se com as “facilidades” da progressão serial, por exemplo. Ainda que reconheçamos que as leis não são estanques, tendo em vista as flexibilidades culturais e transformações

históricas em que são submetidas, vejamos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394, de 20 de dezembro de 1996), em fragmentos do seu Artigo 24, quando, digamos, “desburocratiza” alguns procedimentos de aceleração serial na Educação Básica:

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

(...)

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (...) (Lei Nº 9.394/1996)

Nosso intuito não requer o apontamento depreciativo de orientações mais atuais acerca da necessidade de aceleração de estudos nos casos previstos na LDB, a fim de que se minimize, para alguns, a discriminação social gerada pela evasão escolar; coloquemos em reflexão aqui somente o papel da leitura literária que pode vir a ser castrada a um aluno que, diante de razões diversas, não teve a oportunidade de ser matriculado na escola em idade adequada ou não reúne aptidões físicas e/ou psicológicas para estar numa dada série ou nível de ensino, e, por isso, numa ação de aparente benesse, este aluno é conduzido à progressão serial. Colocaríamos, se a nós coubesse o poder para tal

indagação, a seguinte questão: este aluno é portador da habilidade de realizar leituras literárias? Substituindo este último adjetivo por “críticas”, talvez até estaríamos diante da expressão mais adequada, mas como já concordamos com Roland Barthes (1978, p. 18), ao reconhecermos que, através da literatura, é oportunizada a congregação de conhecimentos de todas as ciências, dada à sua natureza estética volátil, dialética e de infindas possibilidades temáticas, atrevemo-nos a dizer o quanto pode ser arriscada esta “aceleração” prescrita na LDB, ou o quanto tal procedimento pode gerar mais um sujeito “pseudoformado”. Um sistema educacional engajado na projeção de uma escola formadora de autonomia combate as relações de dominação que, inevitavelmente, são ampliadas quando premissas de aceleração de estudos diplomam profissionais que têm, conforme Adorno (2006, p. 21), as suas subjetividades ameaçadas pela “semi-formação”, verificada desde conteúdos irracionais até propostas conformistas de instruções não-identitárias¹.

No exercício docente de contribuir para uma formação sólida, onde a literatura figuraria como uma das ferramentas de inserção do aluno ao universo da leitura complexa e emancipatória, atentemos ao que diz Resende (2003):

Enfim, o papel dos professores é, pelo menos, tentar barrar o processo de barbarização presente em nossa cultura. Só a desbarbarização da sociedade poderá salvar o ser humano, a sociedade, tendo em vista que a busca de elementos concretos que possam subsidiar a luta contra a barbarização deve constantemente refletir esse processo. Isso é importante para a conquista da própria formação cultural dos professores, para a sua constituição como indivíduos autônomos e, conseqüentemente, como sujeitos. Com base nessa situação, as possibilidades para se desenvolverem mecanismos objetivos e subjetivos – no sentido de se resistir a todo esse processo de dominação que desfigura a humanidade – poderão surgir. Assim, o professor, talvez

utopicamente, terá melhores condições para possibilitar aos seus alunos o desenvolvimento de experiências que gerem capacidades intelectuais de compreensão das contradições e de resistência às condições desumanas impostas pela sociedade, logo à produção de uma consciência verdadeira. (RESENDE, 2003, p. 47)

Esta formação, que visa à “consciência verdadeira”, rompe com as artimanhas medrosas² do sistema capitalista, que, estrategicamente, vai (tentar) vetar qualquer possibilidade de autonomia dos sujeitos. Assim, o estímulo constante de leitura literária, bem como a franca difusão de obras literárias que atestem realmente a sua potencialidade estética serão matérias em desuso ou, quando muito, pouco apreciadas nas escolas e livrarias.

Para ilustrar uma breve amostra do impacto desta “crise de literatura” no ensino, reportemo-nos aos estudos de Cinthya Tavares de Almeida Albuquerque (2012). No ensaio “Ainda há espaço para o ensino de literatura em nossas salas de aula?” (2012), motivada pela indagação de uma aluna de 5º período do curso de Letras, que afirmava não ser necessário estudar literatura, pois desejava ser professora de Língua Portuguesa. Passado o espanto da declaração, Albuquerque coletou dados em outras instituições, com o intuito de captar os motivos que fazem os alunos desinteressarem-se por literatura. Numa de suas amostragens, destacou-se que, de uma turma de 40 alunos, 30 estudaram em escola pública, e ingressaram no curso de Letras por aptidão à Língua Portuguesa. Literatura representa apenas 38% da preferência dos alunos envolvidos. A “fatia” maior elege Língua Portuguesa como disciplina predileta (68%), pois a disciplina Literatura é posta como “difícil”. Eis algumas das perguntas e respostas elaboradas no questionário aplicado aos entrevistados:

- a. “Para você, qual é a importância do ensino de literatura?”
- b. Resposta (maioria de 63%): “Conhecer o contexto histórico”.

- c. “Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos nas disciplinas de literatura do curso, em sua opinião?”
- d. Respostas: “Compreender os textos” (maioria de 55%); “não ter conhecimentos de áreas afins” (36%).
- e. “Considerando as dimensões da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, o que você acha mais importante ensinar: gramática, literatura ou produção de texto? (...)”

Respostas: “Produção de texto” (55%); “Gramática” (25%); “Literatura” (10%); “Todas” (15%).

A autora atesta uma defasagem histórica para justificar o descrédito dos alunos com a literatura. Culpam-se os “especialistas em teoria literária”, por entenderem que: “a compreensão do texto literário necessitava de conhecimentos técnicos de alta complexidade, assim sendo, eles eram de difícil acesso para leitores não especializados” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 62). Constata-se que não se reconhece a contribuição linguístico-artística da literatura como algo relevante em seu ensino, limitando a literatura à compreensão do “contexto histórico”. A historicização do trato com o texto literário no âmbito do ensino bem fundamenta a tese de Albuquerque, no que diz respeito à estagnada situação do texto literário em sala de aula ainda hoje. Se ficamos aquém das lições da Grécia Antiga, onde o ensino era dado através das epopeias, herdamos da França (pós-revolução francesa) o modelo onde se impunha o “senso de nacionalidade”, com a literatura cumprindo o papel linguístico-nacionalista. Neste modelo, a literatura cumpria os objetivos básicos de “auxiliar no conhecimento da norma padrão” e “divulgar a história do país” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 63). Tais premissas, no Brasil, ainda persistem passados dois séculos no ensino de literatura. O Colégio Pedro II, em meio à década de 60 do século XIX, reconfigura os ideais nacionalistas (históricos) no ensino; em 1870, é criada a disciplina “História da literatura geral Portuguesa e Nacional”, esta voltada, em

sua ementa, à historicidade da literatura; em 1877, esta disciplina passa a se chamar “Literatura”, sem significativas alterações metodológicas; em 1879, a disciplina é fundida em duas frentes: “Literatura Nacional” e “Literatura Geral” (exploram-se textos clássicos, sobretudo em Latim). No caso dos poemas postos em “análise”, lia-se com finalidade de decorar, ou seja, não havia propostas interpretativas do texto literário, muito menos análises estéticas; nos anos 30 do século XX, cria-se o Ministério da Educação e a disciplina “Português”, mas as práticas escolares ainda não se distanciam daqueles arcaicos procedimentos historiados com os textos literários; passam-se os anos, até que, entre as décadas de 60 e 70, a “Comunicação e expressão” toma o lugar da nomenclatura “Língua Portuguesa”, mas o texto literário em sala de aula não vai além de fragmentações.

Em suma, as breves, porém, relevantes pesquisas realizadas pelas Professoras supracitadas permitem a noção necessária para compreendermos a defasagem histórica da leitura do texto literário nas escolas brasileiras. Acostamo-nos nestes posicionamentos diante da necessidade do urgente coro de mudança nas aulas de literatura, tendo em vista que o nosso Ensino Básico não está transformando os alunos em leitores reflexivos e críticos, o que soa, paradoxalmente, discrepante com os currículos universitários. Estes exigem “leitores competentes”, onde tais “leitores” são oriundos de um sistema de ensino em que não se lê nas aulas de literatura.

Passados os séculos, a ordem social desenvolve a lógica tecnoburocrática (ascensão técnica e científica), o que modifica ou põe a abordagem literária em segundo plano. Raquel Lazzari Leite Barbosa e Anderson Ibsen Lopes de Souza (2015) consideram que, nos últimos tempos, há uma tentativa de reorganização da literatura no contexto escolar, com a inserção de lei e documentos oficiais que reconhecem o seu valor e impacto para/no desenvolvimento da leitura crítica. No entanto, mesmo diante desta “ascensão” da literatura, pelo menos nos documentos oficiais, o texto literário ainda é trabalhado em

sala de maneira “fragmentada” (trechos de obras), o que compromete “a apreensão efetiva do elemento estético”, bem como a “apreciação crítica daquilo que se lê.” (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 267). Para Barbosa e Souza, a escola moderna, atrelada aos valores de uma sociedade neoliberal, cultiva ideais da classe dominante, constrói suas estratégias pedagógicas e curriculares direcionadas à padronização de tipos, o que ocasiona a dominação cultural das elites sob as classes subalternas, gerando, assim, a produção de “sujeitos assujeitados”. É, pois, creditado que, delegando atenção à leitura literária, poderemos desenvolver formas de expressão diversas, reflexões sobre si, fluxos de conhecimento ampliados, bem como o desenvolvimento de formas espontâneas de linguagem. O “uso de obras literárias para a prática de leitura crítica em sala de aula”, ou seja, a consolidação do letramento literário, é a garantia de que investiremos na formação do “aluno-autor”, segundo estes autores (BARBOSA; SOUZA, 2015, p. 267).

Em se tratando de literatura, a orientação de uma educação de leitura que privilegie o estético, o aprofundamento temático, a correlação com outros textos, outras artes ou mesmo áreas diversas do conhecimento não constituem, diante do exposto, as práticas do modelo de ensino tecnicista. Podemos observar a inapropriada condição que o tecnicismo dá à literatura, quando nos recordamos da reflexão trazida por Todorov (1971), acerca da ideia de que o sentido da obra está relacionado a um sistema superior, onde nós, professores-leitores, precisamos ter lucidez crítica de que os elementos básicos – autor – leitor – contexto – dialogam entre si. Ou seja, diante de um modelo de ensino imediatista, que não se dispõe a capitular o diálogo entre a obra e o mundo externo, sobretudo, impondo prazos enrijecidos por conteúdos programáticos obsoletos, que (quase sempre) não dão atenção às obras, soaria, ao nosso ver, inevitável a literatura não experimentar o colapso da crise.

Wolfgang Leo Maar (2006, p. 25), a partir de sua verticalização à obra de Theodor Adorno, bem sintetiza o princípio de uma experiência

formativa em que a literatura pode ser um dos expoentes na contribuição da leitura crítica: “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado do aberto, à elaboração da história e ao contato do outro não-idêntico, o diferenciado.” Esta tomada de consciência exigiria, por parte de todos que compõem o sistema educacional, a proposição da “experiência formativa”, através do contato transformador do sujeito com o objeto na realidade. Para tal empreitada, não poderia haver imediatismo, e, sim, propostas pautadas num elaborado planejamento mediato e contínuo. Na referida obra de Adorno, assistimos aos calorosos debates entre ele e Hellmut Becker, que tratam desde a educação como ferramenta de combate à barbárie, à interferência da indústria cultural na difusão do pensamento tecnicista, o qual é projetor de uma sociedade alienada, e, portanto, composta de pessoas não emancipadas.

No ensaio “Educação após Auschwitz”, por exemplo, somos alertados de que as iniciativas político-educacionais necessitam estar em constante vigília, para que as atrocidades promovidas naquele macabro cenário nazista não se reeditem. Para Adorno, Auschwitz “foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”, e enquanto existirem “as condições que geram esta condição”, a barbárie assombrará a humanidade. (ADORNO, 2006, p. 119). Apoiado nos estudos de Freud, Adorno acredita que a educação pode exercer importante papel para a compreensão da psicologia das pessoas que promovem barbáries, a exemplo de conflitos bélicos. A promoção de uma conscientização geral dada através da educação, no intuito de que não se cometam as mesmas falhas, “tem sentido unicamente como uma educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2006, p. 121). Assim, se é na primeira infância que é formado o caráter do sujeito, e, sobretudo, para este se inclinou à prática de crimes, deve-se, através da educação, construir mecanismos que venham combater a repetição do mal³.

Nossa possibilidade de conexão com as assertivas de Adorno consiste no ato de repensar até que ponto a educação brasileira,

não dissociada ou não distanciada de um plano universal, alimenta a “semiformação”, exatamente por constatarmos, desde os compêndios didáticos, currículos, práticas pedagógicas, até algumas imprecisões documentais expedidas pelo governo, quando parece não reservar a atenção cabida à formação da leitura crítica, em que a literatura, diante do seu potencial expressivo, tanto poderia contribuir para nos “alimentar”. No joio deste termo, lembremo-nos do ensaio “O direito à literatura”, no qual Antonio Candido (2011) reflete sobre o fato de que as pessoas, num esforço considerável, ainda compreendem as reconhecidas “necessidades básicas” como direitos comuns (casa, comida, instrução, saúde), e que, por isso, estas devem estar ao alcance das minorias. Mas porque não estariam nesse stand a literatura, a música, o entretenimento, o acesso à cultura letrada? Com base nos conceitos de bens (“compressíveis” e “incompressíveis”⁴), fomentado por Louis-Joseph Lebret, Candido defende a ideia de que a literatura é um “bem incompressível”, embora haja um conjunto de forças sistemáticas muito maiores que distanciam o aluno de reconhecê-la como tal. Corroborando com o autor de *Literatura e sociedade*, reiteramos que a literatura pode não garantir a sobrevivência física dos sujeitos, mas pode muito contribuir para a sua “integridade espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 174). Este argumento encaminha a tese de que estar ausente com a literatura significa, na expressão candidiana, comprometer a nossa “organização pessoal” e, por conseguinte, prover uma “frustração mutiladora”.

Por isso a literatura revela-se com uma especial potencialidade para fins de instrução e educação, podendo propiciar aos seus usuários a compreensão dos problemas de maneira dialética, pois “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate” (CANDIDO, 2011, p. 175). Desta forma, a literatura pode exercer um papel formador, por transfigurar os problemas/conflitos psíquicos e morais da própria vida; importa aqui transportar o papel desarticulador da ordem estabelecida, que, ao invés de ampliar a capacidade crítica e de liberdade das pessoas, posiciona-se em direção alienatória. Num ponto de vista diverso ao tecnicismo

educacional, diríamos, sob a orientação de Antonio Candido, que a literatura, antes de ser utilizada para fins de “conscientizar”, “doutrinar” e até “civilizar”, desperta a humanização.

Neste sentido, também nos apoiamos na opinião de Jacques Derrida, quando defende que a arte das letras pode contribuir para o desenvolvimento democrático, redundante estandarte das civilizações modernas, através de “um poder literário que configura mais um despoer, o poder de dizer o não dito, em reserva, de trazer a discussão temas pouco ou maltratados pela mídia, pela filosofia, pela história e por outras ciências humanas” (DERRIDA, 2014, p. 26). Segundo o autor, “essa estranha instituição chamada literatura”, com o seu poder de dizer tudo, potencializa-se como aliada da justiça.

Na tentativa de retomarmos a primeira questão que introduz este texto, apontaríamos que um dos motivos da “crise da literatura” ou da “leitura literária” reside em esta se inserir, como expressão artística, numa proposta curricular em que a sua natureza de arte é desconsiderada. Daí, é tão comum constatarmos a vinculação da literatura como uma extensão dos mecanismos da língua portuguesa, ou mesmo as tentativas de leituras literárias não ultrapassarem os referenciais históricos aludidos nos textos e contextos da época em que foram produzidos, dando um tratamento à matéria literária quase como uma extensão da realidade, ou um estatuto de documentação, ou seja, mecanismos metodológicos que distanciam a literatura de sua natureza estética. Com muita pertinência no tratamento sobre a crise da literatura, o Professor José Augusto Cardoso Bernardes (2011) exhibe-nos uma tendência universal em torno da atenção dada à literatura no contexto escolar, ainda que o seu ponto de vista parta da realidade portuguesa:

As evidências falam por si e traduzem-se em dois aspectos: a redução dos conteúdos literários nos programas de Português (em proveito de outro tipo de textos) e a perspectiva não-literária que subordina o ensino de

poucos que lá permanecem. A este propósito, não existe exemplo mais esclarecedor do que a forma como os Programas “mandam” que se ensine a Lírica de Camões no actual 10º ano de escolaridade. Como muitos saberão, se o professor cumprir o espírito e a letra do que vem nos programas, tomará um soneto petrarquista como exemplo do discurso autobiográfico, destacando os deícticos da primeira pessoa e fazendo-o emparceirar (por via dessa afinidade formal) com um qualquer texto diarístico. Ao que tudo indica, o pressuposto geral que está por detrás desta situação é o de que o texto literário pode ser considerado no mesmo plano dos outros textos, sendo, por isso, redutível a uma simples compreensão linguística. (BERNARDES, 2011, 36).

A nós, parece não ser possível dissociar as relações econômicas mundiais na instituição de um modelo educacional em que o refinamento da sensibilidade estética, a emancipação dos sujeitos através de leituras plurais e autônomas, bem como o aprofundamento da criticidade não são constituídos como metas prioritárias. A atenção maior ao “Ensino da língua”, o reducionismo dos conteúdos de literatura, as análises “não-literárias” são constatações de que a ascensão das abordagens linguísticas em textos literários é apenas uma amostra razoável do fenómeno universal da crise.

Em *Invasão da catedral* (1983), Lúgia Chiappini traz interessante discussão sobre a transformação das funções da literatura, sobretudo no tocante às interferências da tecnocracia promovida na educação após o Golpe de 64. Já se registrava, naquele início de década de 80, a ascensão de uma literatura que alcança altos índices de vendagem, mas que se distancia dos elementos estéticos que, por séculos, definem as obras de alta qualidade literária, como Shakespeare, Machado de Assis etc. Assim, compreendemos que o desmerecimento à literatura está ligado aos interesses de um capitalismo que interfere diretamente no modelo tecnocrático de escola. A literatura, tal qual conhecemos, com

suas complexidades de sentido, não alimenta este sistema apressado de (de)formação cultural, que tem como premissa o desenvolvimento de uma mão de obra “eficiente” e acrítica.

Na tentativa de melhor elucidar as questões aqui elencadas, diretamente relacionadas à crise, diga-se da Educação, ou da literatura, ou das instâncias políticas e sociais, recorreremos às contribuições de Hannah Arendt, na obra *Entre o passado e o futuro* (1988). Para esta autora, a crise educacional caracteriza-se mais especificamente na América, em virtude de problemas de ordem política. Diante disso, não podemos considerar a crise educacional como um fenômeno isolado ou desconectado das questões sociais e políticas do entorno contextual. Assim, compreendemos que o “fosso” da educação está em compasso com o despreparo político, a crise econômica, bem como com a crise de valores sociais gerais, que deságuam diretamente na sala de aula.

Arendt mostra que na América a educação cumpre uma função diferente, e aqui reconhecemos, até certo ponto, bem aplicado o seu posicionamento para a nossa realidade brasileira. Por ser um território povoado, ao longo de sua história, por imigrantes, há uma dificuldade de administrar pacificamente os diferentes grupos étnicos. Assim, deposita-se na educação o sucesso desta empreitada. Por exemplo, ao analisar a frase que estampa a nota de dólar – “*Novus Ordo Seclorum*” –, isto é, “Uma nova ordem do mundo”, Arendt explica que tal diretriz apregoa a ideia de que a pobreza e a opressão, que representariam o mundo antigo, serão eliminados neste “novo mundo” (ARENDR, 1988, p. 224). Este alinhamento entre política e educação pode trazer como negativa consequência a intervenção ditatorial, e, com isso, se a educação, como sistema, está em estreito diálogo com a política, correrá o risco de funcionar de modo a favorecer as posições que estejam de acordo com os princípios do governo. Na Europa, ao contrário, as teorizações tirânicas, historicamente, investem na formação das crianças, por isso, as arrancam dos pais, a fim de formá-las desde cedo aos princípios que favoreçam os ideais do Estado/

da classe poderosa. Em síntese, vejamos como é explanado o contexto educacional na Europa, segundo Arendt:

Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através da força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado. (Ibidem, p. 225)

Para Arendt, esta concepção não ocorreria na América, por ser reconhecida como “terra de imigrantes”. Apontam-se as quão avançadas são, nos EUA, as teorizações sobre ensino, no entanto, há, ainda, o díspar fracasso, em comparação aos índices europeus. Apoiados neste posicionamento de Hannah Arendt, observamos certa aproximação entre o modelo educacional em vigor no Brasil e o que se compreende nos EUA, pois o nosso plano de educação básica está subordinado às exigências de uma sociedade de massas, onde o imediatismo e a busca por resultados economicamente lucrativos, sobretudo, regem os passos educacionais. O aluno chega ao Ensino Superior despreparado. Como a educação não é garantia apenas aos ricos, investe-se no ingresso, sem atenção devida à qualidade da permanência. Assim, o “desastre escolar” na educação americana, e, por extensão, no Brasil, é dado por Arendt, através de três pressupostos básicos: I) desconhecimento do universo da criança (severamente dominada pelo mundo adulto), com ações pedagógicas que priorizam a padronização de ideais adultos; II) Psicologia moderna e Pragmatismo interferindo na Pedagogia, de modo que o professor abdica de estudar conteúdos de sua formação para preocupar-se com métodos (declínio do saber); III) Instauração de um pragmatismo pedagógico: substitui o aprendizado pelo fazer, constituindo uma visão escolar tecnocrática, onde a “instituição de ensino” é substituída por “instituição vocacional”.

Devido o valor necessário ao desenvolvimento da humanidade, a crise educacional, que promove, entre outras coisas, o desprestígio à leitura de literatura, suscita muita preocupação. Fala-se da escola como espaço de proteção à criança das atrocidades do mundo; ou da família posta como “lugar seguro” da criança, em oposição às obscuridades do mundo. Arendt alerta-nos que daí se incorre nas práticas de confinamento, onde a vida pública torna-se uma extensão da vida privada. Quando se quer privatizar as relações sociais públicas, não há a responsabilidade coletiva pelo mundo. Então, a escola precisa assumir a autoridade de conduzir/orientar/preparar o aluno para cuidar do mundo, e acreditamos que o livre acesso às leituras literárias diversas pode bem contribuir para esta reordenamento de uma educação formadora de sensibilidade, e, conseqüentemente, contra a barbárie. Assim, a citação de Arendt, soa para nós atual e indispensável:

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis tornam-se as coisas para as suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento. (ARENDR, 1988, P. 238)

Este modelo de formação tecnicista que hoje perdura não visa introduzir o jovem ao mundo como um todo, e sim, somente numa especificidade, ocasionando o que Arendt chama de “crise da autoridade”, não o ato agressivo, repugnantemente opressor, mas no sentido de exercer liderança para o cuidado com o coletivo (social).

Não nos parece conveniente citar nomes, haja vista que a análise de tais obras não é nosso foco, mas assumimos o posicionamento de

que as editoras/livrarias parecem ter certa resistência em reeditar obras de literatura que demandem um tempo alongado de leitura, digamos, não conveniente à lógica do mercado editorial e de consumo, que investe em obras de uma linguagem mais atual, e, muito provavelmente, de uma literariedade questionável. Interessante é que o mercado não se “amedronta” na oferta de obras com elevado número de páginas (pois, boa parte dos livros comercializados nas estantes de “literatura” são tomos que ultrapassam as 300 laudas), mas se constata que tais obras são de leitura rápida, onde o jovem não terá a necessidade de “entediarse” com longas pesquisas interdisciplinares e inter(extra)textuais ou consultas a dicionários de símbolos, ou a tratados de mitologia clássica, pois os mecanismos manipuladores da indústria cultural já exercerão este papel, diante da massificação da referida obra diretamente correlacionada a filmes, séries, propagandas, brinquedos, camisetas, alimentação, utensílios diversos (cadernos, bolsas, acessórios de beleza etc.).

Enfim, no passo de construção que tendenciosamente é iniciado pela provocação do problema, propomos, através do (re)encontro com o texto literário nas aulas de literatura, a alteração do lugar das “Humanidades” e da “Cultura geral”, áreas renegadas no modelo educacional técnico-científico, segundo Chartier e Hébrard (1995), para o patamar onde a leitura literária e crítica reorientem a escola, como um lugar propício à formação de leitores. Dizem acertadamente estes autores:

A leitura literária é sempre o eixo central dessa formação, uma vez que fornece a matéria de um mundo humano fictício, perfeitamente em acordo com a artificialidade necessária a um ambiente educativo digno desse nome. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 536).

Entre as relevantes orientações que acatamos até aqui, nossa empreitada, diante do trabalho com o texto literário, reside na ideia

de que qualquer abordagem realizada na escola não pode nos fazer ignorar os eventos extraclasses que capturam a atenção dos alunos, ou melhor, arrastam-nos à ilusão alienatória promovida pela cultura de massa, regendo gostos, comportamentos, mentes. Pesquisas e reflexões críticas direta ou indiretamente relacionadas à matéria da leitura literária fazem-se ainda necessárias, enquanto o tecnicismo educacional no Brasil não se reformular (ou se esvaír), ou quando o combate à barbarização dos costumes e ações for vão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 4 ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006.

ALBUQUERQUE, Cinthya Tavares de Almeida. "Ainda há espaço para o ensino de literatura em nossas salas de aula?" In: **Revista DLCV / UFPB**, João Pessoa, V. 9, n. 1, Jan.-Jun. 2012. P. 59-72.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; SOUZA, Ibsen Lopes de. "Do letramento literário à formação do aluno-autor". In: **Revista Nuances: Estudos sobre educação**. Presidente Prudente-SP: Vol. 26, N. 3, Set./Dez. 2015. P. 127-142.

BARTHES, Roland. **A aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. "Os estudos literários na universidade". In: SILVA, João Amadeu Carvalho da; MARTINS, José Cândido de Oliveira; GONÇALVES, Miguel (Orgs.). **Pensar a literatura no séc. XXI**. Braga: Faculdade de Filosofia, 2011. P. 27-52 (Separata).

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre azul, 2011. P. 169-191.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. Trad. Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. "A reforma do ensino". In: **Revista Discurso**. Nº 8. São Paulo: Departamento de Filosofia da USP, 1978. P. 148-159. Texto disponível em <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840/40567>. Acesso em 28 mai. 2020.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**; uma entrevista com Jacques Derrida. Trad. Marileide Dias Esqueda. Rev. Técnica e Intr. Evando Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da catedral**; literatura e ensino em debate. Série Novas Perspectivas 6. Porto Alegre: Mercado aberto, 1983.

MAAR, Wolfgang Leo. "À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa". In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 4 ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2006.

RESENDE, Maria do Rosário. "A educação com base em uma formação para a emancipação: uma reflexão". **Revista Inter-Ação**: Ver. Fac. Edc – UFG, nº 28 (1), Jan-Jun. 2003. P. 37-49.

ROUXEL, Anne. "Aspectos metodológicos do ensino da literatura". Trad. Neide Luzia de Resende. In: DALVI, Maria Amélia et al (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 18-33.

TODOROV, Tzvetan. "As categorias da narrativa literária". In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis-RJ: Editora Vozes LTDA, 1971. P. 209-254.

UNIVERSIDADE PÚBLICA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: RELATOS SOBRE A VIDA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DO CCHSA/ UFPB

*Jéssica Santos Gomes
Fabrícia Sousa Montenegro*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta algumas considerações a respeito do processo de democratização e expansão do acesso ao ensino superior, através da interiorização das universidades e da implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que acarretou inúmeras mudanças no contexto da educação superior brasileira, uma vez que permitiu o seu acesso às camadas populares da sociedade.

A esse respeito Netto (2011) e Sobrinho (2013) apontam que esse cenário da educação superior tem desafiado governos e estudiosos a elaborarem políticas públicas que favoreçam o crescimento, o desenvolvimento e uma formação digna e impõe, às instituições, a necessidade de compreenderem os impactos que os novos contingentes de estudantes produzem no cotidiano universitário.

Com base nisso foi proposto como objetivo geral desta pesquisa analisar como os estudantes do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), Campus III da UFPB, avaliam a assistência estudantil ofertada pela instituição e qual a relação desta com sua qualidade de vida no contexto acadêmico.

Ademais tivemos o interesse de conhecer a rotina acadêmica vivenciada pelos estudantes do CCHSA, identificar as principais

dificuldades enfrentadas por eles em relação às atividades acadêmicas e verificar seus sentimentos positivos e negativos em relação à vida acadêmica.

O texto apresenta o objeto de estudo neste tópico introdutório, em seguida, reflete sobre a expansão e interiorização do ensino superior, suas virtudes e desafios, apresenta os procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa, a análise e discussão dos dados e a nossa conclusão sobre a problemática pesquisada.

2 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E A NECESSÁRIA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Nos últimos vinte anos temos acompanhado no Brasil um significativo processo de expansão e interiorização da oferta de vagas e cursos nas Universidades Federais. A concepção de que a educação superior é um direito fundamental ao cidadão brasileiro e que precisa ser garantida a todas e todos, fundamentou as políticas e programas recentes e possibilitou o processo de inclusão de sujeitos que historicamente foram excluídos, numa perspectiva de justiça social.

De acordo com Simões (2012, p. 01) o reconhecimento do atraso brasileiro quanto à expansão e democratização do acesso ao ensino superior explicitou a urgência de políticas públicas que viessem a favorecer milhares de jovens e adultos de baixa renda e de grupos sociais minoritários a ingressarem na universidade pública.

Isto foi possível em função de políticas e programas como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 1.096/2005, A Universidade Aberta de Brasil (UAB), instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.800 de 08 de junho de 2006, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto Presidencial nº 6096/2007, a Lei de Cotas, nº 12.711/2012 entre outros.

Essas políticas intensificaram o processo de interiorização e expansão do Ensino Superior e ampliou o número de municípios atendidos pelas universidades que passou de 114 em 2003 para 27 até o final de 2011, o que representa um aumento de 70% de matrículas nos cursos presenciais (BEZERRIL, 2018).

Sobre isso, afirma Sobrinho (2013), que a população estudantil de educação superior passou a ser composta por indivíduos provenientes de grupos sociais muito diferenciados, incorporando crescentemente jovens de famílias de baixa renda e portadores de escasso capital cultural e familiar.

Estas reflexões sobre os novos sujeitos que compõem o ensino superior, mais precisamente, a universidade, foram se confirmando ao longo dos anos à medida que o acesso ao ensino superior público foi se consolidando. Isto pode ser evidenciado na pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) com o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) sobre o perfil socioeconômico dos estudantes das universidades federais em 2019.

De acordo com os dados da pesquisa, 70,2% dos estudantes das federais brasileiras são de baixa renda, com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo por mês. Os estudantes com rendimento maior que dez salários mínimos, não chegam a somar 1% do total. Além disso, a pesquisa também levantou que 51,2% do total de estudantes se autodeclararam negros, número que triplicou desde 2003.

A ANDIFES também apurou a quantidade de alunos que já pensaram em desistir da graduação e os principais motivos que os levariam à desistência. O mais citado (32,7%) estava relacionado as dificuldades financeiras. Quanto à cor, os pardos e pretos somados são, pela primeira vez, mais da metade dos alunos, representando 51,2% do total. Ainda assim, isso está abaixo da média da população brasileira, em que esse índice é de 60,6%.

Outra importante constatação da pesquisa mostra que 60,4% dos alunos fizeram Ensino Médico exclusivamente em escola pública, frente a 60,2% em 2014. Em 2003, eram 37,5%. Se incluídos também aqueles que passaram mais tempo na rede de educação pública do que na privada, o índice sobe para 64,7% em 2018.

É a partir dessa realidade que surgem as Políticas Nacionais de Assistência Estudantil (PNAEs), definidas como

um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação pelos estudantes das IFEs, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE/ANDIFES, 2012).

Assim, as ações de assistência estudantil favorecem o ingresso do discente em um curso superior, seu desenvolvimento nos diversos âmbitos do meio acadêmico (ensino, pesquisa, extensão), sua permanência e, conseqüentemente, a conclusão do curso. Como suporte para a realização dessas ações, o Estado disponibiliza recursos mínimos e estabelece que devam ser fixados mecanismos de acompanhamento e avaliação destas ações com ativa participação dos estudantes e da comunidade acadêmica (DE ASSIS, 2010).

Conforme enfatiza Costa (2017) nas últimas décadas o ensino brasileiro passou por diversas transformações, melhorando a sua qualidade e dando maiores oportunidades, especialmente àqueles em situação de vulnerabilidade social. Todavia, a democratização só pode ser alcançada de fato quando forem ofertadas aos sujeitos universitários, além de auxílios financeiros, condições para manter uma boa qualidade de vida. A partir disso, surgem outras questões dignas de atenção, seja em relação a permanência do aluno na universidade, seja em relação

às exigências acadêmicas por produtividade, que podem de alguma maneira desenvolver alguns transtornos emocionais nos estudantes.

2.1 Assistência estudantil, vida acadêmica e os impactos emocionais na vida dos discentes

É sabido que a assistência estudantil está além do sentido financeiro, a PNAES, através do decreto nº 7.234/2010, objetiva o reconhecimento das desigualdades e da necessidade de inclusão e a articulação com ensino, pesquisa e extensão, incorporando dez áreas de atuação: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, tendo em vista atender às necessidades básicas dos indivíduos considerados vulneráveis (FONAPRACE/ANDIFES, 2012).

Neste sentido, quando se fala em vulnerabilidade tem-se claro que não se trata, simples e exclusivamente, de uma condição de renda, mas, vulnerabilidades distintas (fragilidade de vínculos afetivos, deficiência, exclusão pela pobreza, uso de substâncias psicoativas, identidades estigmatizadas em termos ético, cultural e sexual, violência advinda do núcleo familiar etc), podem se combinar, multiplicando seus efeitos (FONAPRACE/ANDIFES, 2012).

A questão da saúde mental e do sofrimento psíquico ainda é um assunto muito delicado em nossa sociedade; as pessoas pouco falam sobre e, quando surge algum caso próximo não dão o devido valor, ignoram a situação ou, ainda, confundem com “fraqueza” ou coisas desse tipo, defende Osse (2013). Em contrapartida, percebe-se também que, embora de forma tímida, os temas relativos a essa questão estão sendo inseridos no meio acadêmico, sendo ações como o “Janeiro Branco” e o “Setembro Amarelo”, desenvolvidas no âmbito do Centro

de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da UFPB, estratégias que visam conscientizar a comunidade acadêmica sobre adoecimento mental, sofrimento psíquico e suicídio.

Os jovens universitários estão demasiados suscetíveis a desenvolver problemas de ordem psíquica, isso porque consideram a vaga na universidade uma grande conquista – de fato -, mas, posteriormente, são expostos a situações que alteram radicalmente sua vida: mudança de cidade (em alguns casos), afastamento da família e dos amigos, novas responsabilidades, necessidade de inserção em novos grupos sociais, contato com pessoas de realidades distintas, enfim, mudanças na rotina em geral que trazem consigo imensa pressão.

Sobre isso Osse (2013 apud VOELKER, 2003) reitera que “os universitários, em face dos rituais de deixar a casa dos pais e de antigos amigos para ingressar na vida universitária, deparam-se com grandes pressões, novos relacionamentos e exigências acadêmicas.” Igualmente, dificuldades emocionais e de consolidação de identidade favorecem o aparecimento de transtornos como depressão e ansiedade, ou, ainda, o aparecimento de comportamentos inadequados para lidar com seus sintomas como: o uso de drogas e álcool, tentativas de suicídio, conflitos interpessoais graves e dificuldades acadêmicas (OSSE, 2013 apud DIESKSTRA, 1997).

Sabe-se que a rotina de estudos na universidade contribui para amplificar os problemas relativos à saúde mental, exigindo dos estudantes posturas flexíveis e resilientes no ambiente acadêmico (FONAPRACE/ANDIFES, 2019, p. 80). Sobre isso a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior constatou que 83,5% dos estudantes das IFES conhecem alguma dificuldade emocional, 06 em cada 10 alunos sofrem de Ansiedade, ideia de morte afeta 10,8% e pensamento suicida 8,5% do público analisado. Quadro preocupante, sobretudo considerando que o suicídio já é a segunda causa de morte entre o público universitário, isso

exige urgência na elaboração de ações, por parte das instituições, para tentar preveni-los e evitá-los.

Essa realidade que se manifesta no interior das universidades, seja em termos de política de ampliação de vagas, da estrutura multicampi, da infraestrutura para atender com qualidade a comunidade acadêmica, em termos pedagógicos e científicos e de cumprimento do seu papel social, além, de questões de ordem humana e emocional que afligem muitos estudantes têm desafiado à gestão universitária a novas ações na tentativa de superar tais problemas.

O desafio se torna maior em um contexto de grave redução de recurso e falta de investimento na universidade pública e na assistência estudantil, evidenciada na Lei Orçamentária Anual (LOA), aprovada pelo Congresso Nacional para o exercício de 2020 e sancionada pelo Presidente da República, que reduz consideravelmente o orçamento das instituições em relação aos recursos de custeio, capital e assistência estudantil.

A situação é preocupante, tendo em vista que as políticas de expansão e democratização do ensino superior do país, apesar de todas as limitações correlatas, representam indiscutivelmente, um esforço para que uma dívida histórica seja paga a milhares de pessoas jovens e adultas excluídas desta etapa educativa. O momento exige ações políticas e de gestão que promovam a permanência destes sujeitos na universidade e oportunizem às próximas gerações a garantia desse mesmo direito fundamental, que tão recentemente vinha sendo garantido no Brasil.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização desta pesquisa optamos por um estudo exploratório que segundo Prodanov (2013, p. 51 - 52), tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos é uma pesquisa de campo, pois é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um

problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, dados estes coletados no espaço em que o fenômeno ocorre.

Quanto à abordagem, a investigação é qualitativa, porque considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (PRODANOV, 2013). Nesse sentido a pesquisa tem o interesse de ouvir dos sujeitos participantes como compreendem e vivenciam os desafios da academia como discentes e que possíveis impactos eles identificam em sua vida pessoal a partir de sua experiência universitária.

Como instrumento para a coleta de dados foi utilizado um questionário composto por 10 questões abertas. A utilização desta ferramenta foi imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que viabilizou o processo de coleta de dados que foi prejudicado devido à pandemia do COVID - 19, que se instaurou no mundo impossibilitando que as pessoas pudessem ter um contato mais direto, dessa forma, o questionário foi aplicado por meio digital, através de ferramentas como E-mail e WhatsApp.

Para a realização da pesquisa contou-se com a participação de 07 sujeitos, sendo 04 homens e 03 mulheres de faixa etária entre 20 e 26 anos, distribuídos entre os cursos de Administração, Agroecologia, Agroindústria e Pedagogia, cursando entre o 4º e o 9º semestre nos turnos diurno e noturno. Do total de entrevistados apenas 01 é egresso de escola privada. Vale ressaltar, ainda, que esse público é oriundo do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, campus III da Universidade Federal da Paraíba, localizado no município de Bananeiras – PB.

A análise dos dados teve como referência teórica a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que se constitui como a tentativa do

pesquisador de compreender o sentido da comunicação emitida pelo sujeito da pesquisa, desvelar suas concepções, estabelecendo relação com questões sociais, culturais, políticas, econômicas, históricas, entre outras.

Assim, para corresponder aos objetivos da análise de conteúdo, realizamos após a coleta dos questionários, a organização e a sistematização dos dados. Para Alves e Silva (1992), a “sistematização é, pois, um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se entrecruzando até que a análise atinja pontos de desenho significativo” (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Os dados coletados foram organizados em duas categorias, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, em sintonia com a questão norteadora dessa investigação e do seu referencial teórico. As categorias foram: “Expansão e inclusão na universidade pública: desafios e conquistas” e a segunda “Assistência estudantil e atividades acadêmicas: reflexões sobre os impactos na vida dos estudantes”. A definição das categorias se deu após leituras minuciosas, acompanhadas de anotações reflexivas e interpretações na busca de identificar os significados dos conteúdos expressos pelos sujeitos da pesquisa, a partir de um olhar crítico sobre os dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Expansão e inclusão na universidade: desafios e conquistas

O acesso à educação superior por parte das camadas populares da sociedade é um avanço muito significativo para as regiões que foram contempladas com a expansão e, conseqüentemente, para a inclusão social via educação.

Com a interiorização dos *campi* federais intensificada com o REUNI, grande parte da população brasileira que sonhava em ter acesso a uma instituição federal de ES em sua região, mas considerava essa possibilidade muito remota, passou a acreditar na sua realização. Isso fez com que a democratização da educação, através da expansão do acesso e aumento da matrícula estudantil, mostrasse grande valor enquanto política de inclusão de grupos historicamente marginalizados (SOBRINHO, 2013).

Levando isso em conta, os sujeitos da pesquisa expressam que a presença de uma universidade pública na região no brejo paraibano significa “Expansão de oportunidade ao acesso à Universidade pública” (Aluno do Curso de Administração) visto que possibilita às pessoas da região o acesso à educação de qualidade sem a necessidade de deslocamento para lugares distantes de sua realidade.

Segundo um dos entrevistados “Significa” ‘manter-se em casa’, pois, àqueles que desejarem fazer um curso superior terão uma universidade mais perto da sua residência ou da sua cidade, ou seja, não precisarão se deslocar para uma cidade mais distante para fazer uma graduação” (Aluno do Curso de Agroindústria).

Além disso, a universidade foi citada como um caminho que favorece o desenvolvimento local, pois, “(...) significa mais valorização ao espaço onde ela se encontra trazendo para os seus arredores muitos mais benefícios” (Aluna do curso de Pedagogia).

Isto posto, infere-se que a presença de uma universidade federal nesse contexto é imprescindível, pois à medida que oferece formação de qualidade às pessoas da região, impulsiona a economia e contribui com o desenvolvimento local através da geração de empregos, do desenvolvimento de projetos e da formação de profissionais que atendam às necessidades da região.

Nessa mesma perspectiva, Bezerril (2019) afirma que do ponto de vista econômico, uma região que recebe um campus universitário se beneficia já no curto prazo pelo investimento federal no município

em termos dos salários e gastos da universidade em seus processos de instalação e manutenção, assim como no movimento na economia local causado pela vinda de estudantes de outras regiões.

Um efeito de médio e longo prazo relaciona-se aos egressos e ao impacto da qualificação e da inovação na economia local, também gerado pela atenção com a qual os temas locais passam a ser tratados por parte das pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos por essas universidades.

A interiorização foi considerada como a democratização do conhecimento, como uma “uma ferramenta para posicionar as classes oprimidas em situação de decisão e opinião, criando, possibilitando o exercício da cidadania por parte da categoria oprimida” (Aluno do Curso de Agroecologia).

Todavia, não basta apenas que se ingresse na universidade, mas é importante que se tenha condições de permanecer nela. Da Cruz (2018, p. 60) afirma que

muito mais do que ampliar as oportunidades de acesso, a democratização da educação superior precisa garantir a inclusão social de jovens historicamente excluídos, em virtude da sua condição social e/ou racial, tornando-se de crucial importância assegurar também a sua permanência nos cursos.

Em consonância com essa citação, um dos sujeitos da pesquisa, reconhece essa problemática no âmbito da expansão do ensino superior público, que deve ser contemplada com a estrutura acadêmica necessária para que esta inclusão e transformação social sejam concretizadas:

Acredito que a educação é uma das únicas ferramentas de transformação e mudança social, mas o ingresso na universidade não representa totalmente a inclusão desse aluno, é necessário que além do ingresso seja ofertada possibilidades de permanência desse aluno

na graduação, pois sabemos que o número de evasão é enorme e está na maioria das vezes ancorado em dificuldades financeiras (Aluna do Curso de Pedagogia).

É importante salientar que o fator determinante para que os sujeitos da pesquisa optassem por um curso em uma universidade pública foi a qualidade acadêmica, pois de acordo com alguns dos participantes “as universidades públicas brasileiras são as mais bem colocadas nos rankings de qualidade de ensino, diferentemente das particulares” (Aluno do Curso de Agroindústria); “[...] Eu sempre confiei e coloquei mais credibilidade em estruturas governamentais, ao contrário de Instituições privadas. [...] As consequências científicas e sociais para quem estudar em uma IES pública é imensa” (Aluno do Curso de Agroecologia) e “Inicialmente por não ter condições financeiras favoráveis para realizar curso superior em instituições privadas, em segundo, por saber que as universidades públicas em sua maioria capacitam melhor seus alunos, tendo em vista que se preocupam não só com o ensino, mas com a pesquisa e a extensão.” (Aluno do Curso de Agroecologia).

Partindo desta fala e considerando que a mesma aparece em vários discursos, a situação financeira também se apresenta como fator determinante na escolha por uma universidade pública. A renda é uma variável decisiva e determinante do perfil discente (FONAPRACE/ANDIFES, 2019).

Vale a pena ressaltar que as falas acima valorizam e reconhecem a qualidade da educação pública e que, por acreditar nessa educação, os sujeitos da pesquisa têm esperança numa possível mudança de vida e transformação da realidade social em que vivem, já que teriam melhores condições de empregabilidade a partir da formação acadêmica que receberam durante a graduação.

4.2 Assistência estudantil e atividades acadêmicas: reflexões sobre os impactos na vida dos estudantes

Já é conhecido que o intuito da PNAES é ampliar as condições de permanência dos jovens de baixa renda na Educação Superior pública federal, de forma a democratizar as condições de permanência, minimizar os efeitos das desigualdades, estabelecer uma ligação entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e apoio ao estudante, a fim de contribuir para que haja melhor desempenho acadêmico do aluno atendido, evitando também a repetência e a evasão (DE ASSIS, 2013).

À vista disso, do total de alunos participantes da pesquisa, apenas um afirmou não receber nenhum tipo de assistência estudantil, enquanto os demais declararam recebê-la por meio de auxílio moradia, auxílio alimentação que, além de autorizar o acesso ao Restaurante Universitário (RU) destina uma determinada quantia em dinheiro mensalmente para contribuir com a alimentação dos alunos nos finais de semana e feriados.

Ademais, eles também citaram as bolsas ofertadas como forma de estímulo à participação em projetos de pesquisa, extensão ou estágio remunerado na própria instituição como fundamental à sua manutenção na universidade.

Assis (2013, p. 129 - 131) justifica que

Ao conceder o acesso às camadas sociais com condições socioeconômicas desfavoráveis torna-se crucial o estabelecimento de políticas eficientes de assistência que tornem possível a permanência desses alunos nas IFES, destacando-se também a importância da articulação assistência com ensino e pesquisa, como propõe o PNAES. [...] Essa vinculação com a pesquisa e extensão faz-se necessária para que os programas de assistência não incorram no mero assistencialismo.

Ao questionarmos os sujeitos da pesquisa sobre a assistência estudantil ofertada pelo CCHSA/UFPB, os discentes apontaram alguns problemas e críticas que precisam ser consideradas para um melhor atendimento aos estudantes.

Esta aluna do curso de Pedagogia relata: “...fui residente e sempre que precisava tinha que ir até eles, eles nunca procuram saber do aluno... tratam mais burocracia”; Para um aluno da Agroecologia a assistência é “(...) razoável. Acho mecânico demais, acho que o RU é insalubre e cancerígeno, os editais são tardios e existe pouca auditoria quanto às exigências dos estudantes”. Já esta estudante de Pedagogia aponta: “Vejo algumas ações sendo desenvolvidas, mas ao longo de quatro anos e meio tenho mais críticas do que elogios a respeito da assistência estudantil”, um estudante de Agroecologia corrobora “Poderia ser mais eficiente, mas de 0 a 10 merece 7”.

Por conseguinte, faz-se necessária a constante avaliação dos serviços prestados aos alunos, para que a qualidade do que está sendo ofertado esteja de acordo com os padrões considerados adequados não apenas pela instituição, mas também pelos alunos, uma vez que os mesmos são usuários principais desses serviços.

No contexto da expansão da oferta do ensino superior no país, a avaliação é uma ação necessária para garantir a regulação e a qualidade (...) Ela permite compreender e atribuir significados aos processos e atividades institucionais, para identificar e superar fragilidades e desenvolver potencialidades, na dimensão qualitativa (BRASIL, 2014, p. 50).

Ao avaliar suas condições como estudantes da instituição, os sujeitos da pesquisa alegam que são boas ou razoáveis, conforme discorre uma estudante do Curso de Pedagogia: “Acredito que existem Campus onde as condições de tratamento com os discentes são piores, mas no que diz respeito a alimentação e transporte, poderiam ser mais cuidadosos”.

Ainda sobre as condições de permanência na instituição, outro estudante do Curso de Agroecologia relata: “Me sinto confortável para estudar considerando, minhas condições de conforto e financeira, além de estar em um curso bem avaliado, o que traz mais oportunidades...”, afirma, ainda: “Recebo auxílio moradia (R\$ 570) e, mesmo não sendo auxílio, somo com projeto (R\$ 400)”, ou seja, as “condições de conforto” mencionadas pelo mesmo são fruto da assistência estudantil ofertada pela instituição.

No tocante às relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos, os envolvidos na pesquisa demonstram essas relações sob perspectivas distintas: “Excelente, o campus III da UFPB apresenta uma abertura de comunicação interpessoal bastante próxima” (Aluno de Administração); “[...] Analisando minha experiência pessoal vejo que alguns professores falham no diálogo com seus alunos, o que prejudica muito os processos de ensino e aprendizagens” (Aluna de Pedagogia);

Um aluno de Agroecologia afirma que as relações “são saudáveis, mas também há problemas individuais de cada ser humano que interferem nos ambientes da UF. Isso cabe à diretoria buscar resolver. Mas, devido ao coleguismo, muitas relações em que estudantes precisam de resguardo da instituição, não são atendidas”.

Há relatos sobre a conduta que certos professores assumem perante os alunos, caracterizadas como arrogância, desqualificação da produção do aluno, falta de estímulo à criatividade, enfim, atitudes contrárias a profissão docente. Em decorrência dessa relação se aponta como consequência o desânimo, a falta de identificação com o curso e em muitos casos a evasão, troca de curso ou jubramento (OSSE, 2013).

No que atine às exigências acadêmicas foi possível apurar que os envolvidos na pesquisa avaliam a vida de estudante universitário como desafiadora, principalmente em razão da sobrecarga causada pela metodologia de alguns professores.

De acordo com alguns deles: “Busco me enquadrar na rotina acadêmica, mas sinto muita dificuldade. Meu tempo é outro e minha

metodologia de aprendizado e de ser avaliado não são consideradas pelo sistema de ensino” (Aluno de Agroecologia); “Em alguns casos exigem-se muito mais do que conseguimos fazer nas atividades acadêmicas e não respeitam nosso cansaço mental” (Aluna de Pedagogia); “[...] Às vezes os professores pegam pesado em certas atividades” (Aluno de Agroindústria); “Vejo que o processo não precisa ser tão dolorido como alguns professores acabam tornando” (Aluna de Pedagogia).

Oliveira (2006) enfatiza que a cobrança de produção, constantes avaliações, a necessidade de cumprir regras pré-definidas, as punições, impõem ao indivíduo um produto a ser alcançado, o qual desconsidera o projeto individual de qualidade gerado para a vida humana. Assim, o aluno insatisfeito com a instituição, curso, disciplina, professor, ou outro fator, pode ter seu rendimento acadêmico prejudicado.

A despeito disso, os objetivos previstos pela Política de Assistência aos estudantes não podem limitar-se ao combate à pobreza, utilizando programas que busquem somente fornecer condições de subsistência, sem atentar para outras formas de vulnerabilidade social, onde a saúde mental emerge como uma delas.

Com base nesses preceitos, pode-se pensar que o curso superior traz consigo a promessa de melhor qualidade de vida, a promoção da saúde, o aumento das habilidades pessoais, autoestima, satisfação de viver que deveriam ser pré-requisitos para uma vida saudável (OSSE, 2013, p. 206).

É unânime entre os participantes da pesquisa que o público universitário está propenso a desenvolver algum tipo de problema emocional, dado que frequentemente são expostos a situações que geram insegurança, aflição, sentimentos de incapacidade, inferioridade etc., no cenário da vida acadêmica. Todos afirmaram sofrer com algum problema emocional ou transtorno causado ou intensificado pelas exigências acadêmicas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) alargou o conceito de saúde associando a um conjunto de valores, saúde, solidariedade, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação, parceria e qualidade de vida (QV). A melhoria da QV veio então a ser um dos resultados esperados tanto para as práticas assistenciais, como para as políticas públicas na área da saúde.

De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (ANDIFES/FONAPRACE, 2019), se constatou que a ansiedade afeta 6 a cada 10 universitários, ideia de morte afeta 10,8% da população-alvo e pensamento suicida 8,5%, foi possível inferir que os problemas de cunho emocional afetam profundamente uma parte significativa dos estudantes das IFES.

Cerchiari (2004, p. 46) confirma que

Problemas psicossociais, tais como ansiedade, depressão, preocupações com os estudos e dificuldades de relacionamentos, são comumente encontrados em estudantes universitários e, quando não avaliados e tratados adequadamente, podem levar às evasões que são onerosas para o ensino público, para a sociedade e, principalmente, para o próprio estudante.

Isso fica claro no relato de um aluno do Curso de Agroecologia que afirma: “... Já me senti inferior, incapaz, me isolei e achei que deveria sair da academia, pois não era capaz de acompanhar o sistema ou seria tudo em vão, pois se não for o melhor, não adianta diploma/currículo”.

Ademais, atinente ao grupo pesquisado, ao serem questionados se sofrem ou já sofreram de algum problema emocional gerado pela rotina acadêmica, revelam: “Sim! A exigência de alguns trabalhos me fizeram descobrir e buscar ajuda médica em relação a minha ansiedade” (Aluna de Pedagogia); “Sim, Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), as crises aconteceram durante um período repleto de muitas cobranças, foram inúmeros os impactos, na vida acadêmica o trancamento de

disciplinas e o baixo rendimento, na vida pessoal dificuldade de convivência...” (Aluna de Pedagogia), “... Crises de ansiedade, início de depressão e fadiga excessiva” (Aluno de Administração), “Não ocasionou mas aumentou o que eu já tinha como ansiedade depressão e síndrome do Pânico, quando começam a cobrar mais do que podemos dar” (Aluna de Pedagogia).

É válido dizer também que, cada vez mais, as instituições de ensino tem se preocupado com os impactos das exigências acadêmicas na vida dos estudantes e, a partir disso, implantando serviços de atendimento psicológico dentro das universidades.

O CCHSA é um exemplo disso, pois, a partir de situações muito preocupantes, como um suicídio de um estudante na residência universitária, em 2019, ações de enfrentamento estão sendo desenvolvidas através Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) a fim de melhorar a saúde mental dos alunos.

Entre as ações podem ser citadas a campanha do Setembro Amarelo, onde são realizadas palestras, seminários e atividades que visam alertar as pessoas a respeito da depressão e do suicídio, estão sendo realizadas também rodas de terapia comunitária, que acontecem mensal ou quinzenalmente, além do serviço de atendimento psicológico, oferecido pela instituição e muito utilizado pelos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido e considerando os objetivos propostos, é possível inferir que os estudantes do CCHSA reconhecem a democratização do acesso ao ensino superior como uma importante conquista na perspectiva da inclusão social. Foi possível constatar que os discentes valorizam a oportunidade de cursarem uma graduação em uma universidade pública e reconhecem sua excelente qualidade acadêmica.

Ademais, eles percebem os projetos de ensino, pesquisa e extensão e o auxílio financeiro obtido em decorrência destes, como uma significativa oportunidade acadêmica e uma indispensável contribuição para custear sua permanência na universidade. Por sua vez, a assistência estudantil ofertada pela instituição foi relacionada aos serviços como transporte e alimentação, que são os mais utilizados pelos estudantes, que reivindicam melhorias no serviço prestado.

As relações interpessoais com professores e colegas, somadas às exigências por produtividade acadêmica, têm contribuído para o desenvolvimento de transtornos como ansiedade e depressão, que impactam negativamente no rendimento desses estudantes fazendo com que, muitas vezes, desacreditem de seu potencial e pensem em desistir.

A partir das necessidades dos discentes por uma assistência que vá além do quesito financeiro, surgiram ações que favorecem o bem-estar dos alunos que, na maioria dos casos, vêm de outras cidades e habitam as dependências da instituição ou moram nos seus arredores.

À vista disso, o NAE passou a oferecer atendimento psicológico gratuito aos alunos a fim de contribuir com a melhoria de sua saúde mental. São realizadas terapias comunitárias, campanhas, palestras, seminários e atividades interativas, aulas de ioga, entre outras ações desenvolvidas para professores e alunos do campus, a fim de gerar mais bem-estar e qualidade de vida para o público universitário.

No mais, é válido considerar que este é um estudo que nos inspira a ampliar nossa compreensão sobre a temática e nos inquieta a buscar respostas para perceber entre outras questões, que impactos as ações da instituição com vistas à melhoria da qualidade de vida dos estudantes têm produzido a estes, como os docentes e gestores da instituição percebem as relações estabelecidas com os estudantes e os possíveis problemas emocionais e psicológicos causados a partir das exigências acadêmicas, que estratégias de enfrentamento os estudantes promovem para auxiliar os seus pares quanto à superação dos desafios da vida acadêmica. Em

outras oportunidades de investigação esperamos compreender melhor esses questionamentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Maria Mendes Biazoli; SILVA, Maria Helena G. F. de. **Análise qualitativa de dados de entrevista:** uma proposta. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 2, Fev/Jul, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BEZERRIL, Marcelo. **A interiorização das Universidades Federais foi um acerto estratégico para o Brasil.** UNB Notícias, Opinião, 2018. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/2580-a-interiorizacao-das-universidades-federais-foi-um-acerto-estrategico-para-o-brasil> Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014.** 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Assistência Social.** Política Nacional de Assistência Social. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

BRASIL. Lei n. 11.096, 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior,** altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.** Diário Oficial da União, 9 jun. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Reuni**: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 16 mar. 2020.

CERCHIARI, Edneia Albino Nunes. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. 2004. 283p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/313371>. Acesso em: 01 de abril de 2020.

COSTA, Márcia Cristina Carvalho Ferreira da. Os Impactos da Política de Assistência Estudantil no Rendimento Acadêmico. **A Revista História, Movimento e Reflexão**, v. 3, n. 1, 2017.

DA CRUZ, Andreia Gomes; DE PAULA, Maria de Fátima Costa. Políticas de Inclusão na Educação Superior no Brasil: fatos e contradições/ Inclusion Policies in Higher Education in Brazil: facts and contradictions. **Educação em Foco**, v. 21, n. 35, p. 53-74, 2018.

DE ASSIS, Anna Carolina Lili et al. As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 4, p. 125-146, 2013.

DE ASSIS, Aisllan Diego de; OLIVEIRA, Alice Guimarães Bottaro de. Vida universitária e saúde mental: atendimento às demandas de saúde e saúde mental de estudantes de uma universidade brasileira. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, v. 2, n. 4-5, p. 163-182, 2010.

DIESKSTRA, N. R. F. W. (1997). Adolescents from one parent, stepparent and intact families: emotional problems and suicide attempts. **Journal of Adolescence**, 20 (2), 201-208.

FONAPRACE/ANDIFES (Org.). **Política Nacional de Assistência Estudantil: Educação como direito de todos (as)**. 2012. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em: 26 jan. 2020.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília: 2019.

NETTO, Carla; DE OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli. Equidade e qualidade na educação superior no Brasil: o acesso por meio da educação à distância. **Educação Por Escrito**, v. 2, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, Jose Ari Carletti de. **Qualidade de vida e desempenho acadêmico de graduandos**. 2006. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

OSSE, Cleuser Maria Campos. **Saúde mental de universitários e serviços de assistência estudantil: estudo multiaxial em uma universidade brasileira**. 2013. 246 f., il. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SIMÕES, J. L.; MELLO, NETO RD. **Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: REUNI versus ProUni**. Cadernos anpaE, v. 13, 2012.

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

VOELKER, R. Mounting student depression taxing campus mental health services. **Academic Research Library**, 2003. 289 (16), 2055.

DIFICULDADES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: O EXEMPLO DO MUNICÍPIO DE BELÉM/PB

Rita Cristiana Barbosa

Maria das Vitórias Gonçalves dos Santos

1 COMEÇANDO A JUNTAR OS BITS...

Bit é a sigla para *Binary Digit*, que em português significa dígito binário, isto é, a menor unidade de informação que pode ser armazenada ou transmitida. Neste trabalho usaremos a analogia de unir pequenas unidades de informação, armazenadas na literatura e nos resultados da investigação, para tratar das dificuldades do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na escola.

É sabido que a sociedade continua passando por momentos de transformações e inserção na cultura digital, e esse fato se dá principalmente pelos avanços tecnológicos e seus usos que não param. *Tablets*, computadores e celulares, mais baratos e acessíveis, unidos a grande rede da *internet*, estão cada vez mais próximos e dispostos a facilitar as vidas das pessoas e se tornarem parte importante nas suas rotinas. Sendo que a internet apresenta um leque de possibilidades que pode ajudar a resolver problemas da vida pessoal e laboral, além de se tornar fonte de pesquisas, estudos, negócios, lazer e entretenimento. Nessa perspectiva também pode ajudar a resolver problemas educacionais, como a falta de acesso à dados e informações, o desuso de metodologias de ensino mais inovadoras, a desmotivação para o estudo, dentre outros.

Diante de toda essa evolução observamos que novas formas de construir conhecimento surgem constantemente. Antes os livros impressos eram a fonte mais segura para uma formação, somente por eles era possível realizar atividades escolares e acadêmicas; eram praticamente a única fonte para adquirir conhecimento e desenvolver tudo que o professor solicitava em sala de aula. Mas se hoje tendo um arsenal de mídias *online*, com propósitos e capacidades dos materiais impressos, ainda se faz necessária a escola?

Para Moran (2004, p. 246) a escola continua atuando com importância no processo de ensino-aprendizagem, pois mesmo que “hoje, com a *internet* e a fantástica evolução tecnológica, podemos aprender de muitas formas, em lugares diferentes e de formas diferentes”, ainda é a escola a “organizadora e certificadora principal do processo de ensino-aprendizagem”. Desse modo, é dada a escola a importância de gerenciar tudo o que está disponível na *internet* para que se transforme em fonte e dados relevantes para os estudos, e mais, para que essas informações se tornem conhecimentos. A *internet* possibilita ao(a) usuário(a) acesso a infinitas informações, tanto próximas quanto distantes de sua realidade, mas sem a intencionalidade, a objetividade e o trabalho sistemático, pouco será eficaz para a construção do conhecimento.

Diante disso, cabe-nos questionar: ao participar de um curso de formação docente em TIC, o(a) professor(a) se sente apto(a) a utilizá-las de imediato? Como isso vem acontecendo?

Este texto se refere a investigação que teve por interesse responder esses questionamentos. A pesquisa se deu com o público alvo de professore(a)s da rede municipal de ensino de Belém-PB, participantes do curso de formação continuada: “Tecnologias da Informação e Comunicação: uma nova forma de ensinar e de aprender”, ofertado através de um projeto de ensino, do Programa de Licenciatura (PLOLICEN/2017 a 2019), e de extensão, do Programa de Extensão (PROBEX/2019), vinculados às Pró-reitorias de Graduação e Ação

Comunitária, respectivamente, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O curso teve o objetivo de desenvolver uma formação baseada na diversidade das TIC e seu uso em sala de aula. Diante das interações possibilitadas pelos encontros, e sentindo falta de relatos das práticas realizadas ou adaptadas por cursistas, procurou-se identificar os principais desafios enfrentados quando buscavam repetir as atividades que iam sendo desenvolvidas durante o curso.

Assim, a pesquisa teve o objetivo de analisar quais as dificuldades encontradas pelo(a)s professore(a)s que participaram da formação em Belém-PB no momento em que buscavam desenvolver as atividades relacionadas e propostas com o uso das novas tecnologias em sala de aula.

2 QUANDO OS BITS FORMAM BYTES: A RELAÇÃO DA ESCOLA COM A CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Continuando nossa analogia, um *bit* pode assumir somente 2 valores: 0 ou 1. Cada letra, foto, arquivo ou vídeo é representado por diversos zeros e uns. Os computadores são idealizados para armazenar instruções em múltiplos de *bits*, que são denominados *bytes*. Assim, *byte* tem o tamanho de 8 *bits* (MARTINO, 2014). Talvez possamos tomar a escola como uma rede de computadores, elas armazenam, produzem e trabalham com milhões, bilhões, trilhões de *bytes* todos os dias e se relacionam com a cultura digital.

Para entender a cultura digital, iniciemos a conceituar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Mendes (2008) as define como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

Segundo Kenski (2012), as tecnologias são antigas, tanto quanto a espécie humana. A linguagem, os artefatos pré-históricos (descoberta do fogo, invenção da roda etc.) e os objetos mais modernos, como os dispositivos móveis digitais, são considerados tecnologias.

O conceito de TIC é utilizado para expressar a convergência entre a informática e as telecomunicações, agrupando ferramentas computacionais e meios tele comunicativos como: rádio, televisão, vídeo e *internet*, facilitando a difusão das informações (MISKULIN *et al.*, 2014; CARDOSO, 2011; LEITE, 2014).

Diante disso, podemos destacar que as tecnologias mais antigas como: quadro-negro, caneta, caderno, livros e papéis chamam a atenção do(a) aluno(a) no processo de aprendizagem de modo cada vez menor, mediante a variável geração.

A geração presente nas salas de aulas hoje, em geral, vive rodeada de celulares, computadores e *tablets*, e é formada pelos designados “nativos digitais”. Já o(a)s professore(a)s, “imigrantes digitais”, estão atravessando um momento de alterações nos modos de produção e compartilhamento de conhecimento, por conseguinte na maneira de lecionar. Os termos “nativos” e “imigrantes” digitais, nomeados por Prensky (TORI, 2010, p.218), definem “nativos digitais” aqueles nascidos depois de 1980, quando se iniciava o domínio das tecnologias digitais, e os imigrantes digitais como menos familiarizados com o ambiente digital, os quais aprenderam ao longo da vida a utilizar as tecnologias como e-mails e redes sociais (PALFREY; GASSER, 2011, p.13).

Ao longo dos últimos 40 anos, e mais aceleradamente a partir dos anos 2000, as TIC se sofisticaram e forçaram uma inovação em tudo o que fazemos, de modo que as tecnologias digitais não estão limitadas aos meios de comunicação, mas a ferramentas para executar inúmeras tarefas cotidianas como: fazer pagamentos, compras, ter acesso a serviços, lazer, entretenimento etc.

Como lembra Bortolazzo (2016, p. 9) “as tecnologias não são coadjuvantes em relação às questões culturais, mas elementos centrais”,

de forma que as digitais e os “tipos de relações que os sujeitos mantêm, compõem parte de um emaranhado de conceitos e ideias que ajudam a produzir a Cultura Digital (BORTOLAZZO, 2016, p. 13). Portanto,

cultura digital compete pensá-la como um marcador cultural, uma vez que envolveria tanto os artefatos quanto os sistemas de significação e comunicação que demarcam e distinguem nosso modo de vida contemporâneo dos outros (BORTOLAZZO, 2016, p. 11).

Com efeito, o corpo discente da educação básica de hoje está mais adaptado à cultura digital, de modo que técnicas de ensino baseadas apenas nos estilos da educação tradicional, que privilegiam a cópia e os livros didáticos, não são interessantes. Recursos como vídeos, *sites*, simulações, redes sociais, aplicativos, jogos, *lives*, plataformas personalizadas etc. fazem sentir-se mais seguro na hora de executar qualquer atividade, pois é algo familiar.

Para Kenski (2003, p. 77):

[...] um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação. O amplo uso das tecnologias leva a necessidade de uma reorganização dos currículos e das metodologias utilizadas na prática educacional.

Na mesma direção, Moran, Masetto e Behrens (2007) assegura que aulas convencionais estão ultrapassadas, os métodos tradicionais onde o(a) professor(a) é o(a) detentor(a) do saber não tem mais sucesso, os alunos e as alunas estão rodeado(a)s de informação e comunicação, e o conhecimento está cada vez mais próximo dele(a)s.

É possível observar, nesse contexto, a necessidade de trabalhar com tecnologias digitais na escola, e o quanto é importante para docentes, formação para tais habilidades, já que para essa geração

não havia necessidade de TIC para estudar nem lecionar. Mas será que a formação é suficiente? O que mais pode dificultar o trabalho com TIC em sala de aula?

3 COM QUANTOS BYTES SE FAZ UMA PESQUISA? O CAMINHO METODOLÓGICO

Este texto é fruto de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por responder “a questões muito particulares” e se preocupar “com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, sendo um trabalho com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (ALVES-MAZOTTI *apud* MINAYO (1994, p. 21-22). E do tipo exploratória, a qual proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 1991).

Para constituição dos dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada *online*, em que o(a) entrevistador(a) fica à vontade para progredir qualquer situação a variados destinos que julgar necessário (LAKATOS; MARCONI, 2003). A entrevista teve um roteiro de 5 questões e foi realizada com 11 sujeitos, sendo 10 (dez) mulheres e 1 (um) homem, docentes da rede municipal de ensino de Belém/PB, que participaram do curso “Tecnologias da Informação e Comunicação: novas formas de ensinar e aprender”.

O curso teve duração de 7 meses e foi composto por dois encontros semanais, sendo um presencial e outro à distância. Semanalmente eram vistas informações teóricas e práticas. O foco foi a aprendizagem e o manuseio de diferentes ferramentas digitais, a fim de que pudessem utilizá-las no cotidiano escolar.

Além de programas de escritório como PowerPoint, Word e Excel, trabalhamos com as redes sociais digitais (Facebook, Whatsapp,

Instagram e aplicativos do Google), como criar e editar vídeos com o Movie Maker, criar ambientes virtuais de aprendizagem no Edmodo e atividades diversificadas em plataformas com o Quizlet etc.

As avaliações sobre o curso apontam que a relação entre cursistas e TIC se altera. Quem chega com medo, sem saber usar o mouse ou ligar os computadores, sem conhecimentos de redes e aplicativos, adquiriram segurança e autonomia para usar e criar materiais com recursos tecnológicos. A oferta do curso é reconhecida como importante ação da Secretaria de educação com a UFPB (BARBOSA, 2019).

Os sujeitos da pesquisa têm formação em Pedagogia, com atuação na educação de 4 a 25 anos. Suas identidades não estão reveladas, conforme termo de consentimento, mas usamos nomes fictícios. Sobre o perfil, apresentamos o seguinte quadro resumo:

Quadro 1 – caracterização dos sujeitos da pesquisa

PERFIL/SUJEITOS		MULHERES	HOMEM
ÁREA DE ATUAÇÃO	Zona rural	4	1
	Zona urbana	6	-
VÍNCULO COM A PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM/PB	Estatutário	8	1
	Contratados	2	-
FAIXA ETÁRIA		27 a 48	31

Fonte: elaboração das autoras, 2020.

Para a discussão dos resultados usamos o método de análise textual discursiva, que segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 89), “pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir

de um conjunto de textos”, isto é, um processo construído a partir de estruturas de categorias, “que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados”.

Seguindo nossa analogia, a próxima sessão recebe um dos principais nomes das unidades de capacidade de armazenamento: *Terabyte* e apresenta a discussão dos resultados da investigação.

4 A NÃO UTILIZAÇÃO DAS TIC EM SALA DE AULA: UM TERABYTE DE MOTIVOS

Considerando que o uso de TIC seria um item motivador do alunado durante o processo de aprendizado, transformando-o em algo mais dinâmico, interativo e integrado em contextos com significados (SILVA SOUZA, 2013), um curso de formação continuada seria a oportunidade para tal realidade. Já que um curso levaria o(a) docente a conhecer o computador, os suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas para aproveitá-las nas mais variadas situações de ensino-aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais (KENSKI, 2001).

Com efeito, observamos que não adianta o(a)s professore(a)s terem formação, é necessária uma rede de apoio para que possam desenvolver o que aprendem durante a formação. Pois, muito(a)s professore(a)s buscaram realizar as atividades baseadas no que aprenderam sobre TIC, porém não obtiveram sucesso, porque na escola não há uma estrutura que o(a)s apoiem, faltam computadores, internet e outros recursos (como caixa de som e *Datashow*, por exemplo), como exemplificam estas narrativas:

Eu e a monitora da minha turma sempre levamos nossos computadores e, às vezes, solicitamos o *notebook* da escola, como também um retroprojetor, que é difícil

(José; 31 anos, atua como professor do fundamental I há 9 anos).

Infelizmente na minha escola não temos internet, não temos computador [...] mas para o pouco ainda foi possível, apresentei atividades no PowerPoint em slides e levei meu material pessoal para a escola (*notebook*) (Vanessa; 23 anos; atua como professora da educação do campo há 4 anos).

Além disso citaram salas pequenas (para a quantidade de estudantes), *internet* de baixa velocidade, ausência de aparelhos e computadores suficientes por turma etc.

Outra questão é o apoio técnico para a montagem dos equipamentos na hora da aula e infraestrutura mínima, como tomadas e/ou extensão elétrica. Uma professora citou que lidar sozinha com esse processo e com a turma ao mesmo tempo, para ela, é muito desgastante, e ocasiona perda de tempo:

Um dos desafios é o tempo, o tempo de fazer todas as instalações dos aparelhos tecnológicos porque veja: as tomadas só têm uma na sala, essa tomada tem que ligar um data show, uma caixa de som e o computador, quando é utilizado, todos os recursos [...] não temos extensão disponível pois a mesma pode estar em outra função, ou tem que ser marcado bem antes para poder usar e o tempo de instalação deixa os alunos bem ansiosos, podendo até prejudicar a rotina da aula (Pâmela; 28 anos; atua como professora do fundamental I há 7 anos).

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2007), exigem mudanças do corpo docente sem dar-lhe condições para que se efetuem. É notório que, mesmo diante de conhecimentos e domínio para o uso das TIC na escola, outras condições são necessárias. Não

basta saber usar, mas ser possível usar, ter infraestrutura, que “indica a disponibilidade e qualidade de computadores e outros equipamentos, além do acesso e qualidade da conexão com a internet” (CONSED; CIEB, 2016, p, 8).

Em contrapartida, quando a escola tem as condições objetivas, falta apoio da coordenação pedagógica:

Minha escola deveria incentivar mais os professores, para que eles usem mais as aulas de informática junto com o alunado (Mariana, 48 anos, gestora, atua há 22 anos na educação).

Mesmo reconhecendo certo nível de incentivo, este não é suficiente para que o corpo docente use o laboratório de informática, equipado com computadores, internet e Datashow. Às vezes um incentivo que subtrai a autonomia acaba afastando o(a)s docentes da possibilidade da prática:

O apoio é que minha escola tem sala de informática diretamente ligada à internet, que já é um passo bem importante. Eu também tive trabalhos realizados lá, mas sempre são coordenados **pelo menino** que trabalha lá, ele sempre executava jogos de *quiz*, mas para trabalhar outros tipos de recursos era bem razoável (Júlia; 41 anos; atua como professora do fundamental I há 21 anos). [Grifo nosso].

Aqui o destaque é não ter autonomia para desenvolver as atividades no laboratório de informática. A norma de seguir horários programados e a orientação do(a)s estudantes no laboratório não ser realizada pelo(a) docente, destrói o desejo de realizar atividades com o uso de TIC.

Para Almeida (2009, p. 4):

A incorporação de tecnologias nas atividades da escola envolve distintos aspectos da gestão decorrentes do efeito de gerir, administrar, proteger, manter, colocar em ordem, ou seja, de tornar utilizáveis os recursos tecnológicos.

Isso quer dizer, que a gestão da escola pode intervir para oferecer maior autonomia para a docente planejar, selecionar e organizar suas atividades, usando o espaço e os equipamentos, sem necessitar que outro profissional trabalhe com sua turma.

Além desses pontos, o envolvimento da família nesse processo foi apontada como dificuldade, pois algumas não creem que a educação pode estar ligada às tecnologias, e nem que seus filhos e filhas possam aprender usando um aparelho celular, por exemplo.

Durante a entrevista houve relatos de que ao desenvolver atividades com o uso do aparelho celular, pais e mães não fizeram questão de auxiliar o(a)s filho(a)s, que retornavam com as atividades sem execução:

Percebi que alguns pais achavam isso inútil, as crianças chegavam dizendo que as mães não davam o celular para elas usarem pois diziam que era besteira, e eu tive que conversar com algumas e explicar que aquilo era um trabalho, e muitas ainda duvidavam e diziam que não dava certo isso de *WhatsApp* em sala de aula. A escola deveria expandir esse conhecimento para os pais e deixar também bem claro que as redes sociais não têm só a utilidade de diversão como a comunidade acha (Júlia; 41 anos; atua como professora do fundamental I há 21 anos).

A professora relata a necessidade de a escola preparar a comunidade sobre a cultura digital, pois para ela isso também é muito novo, e os

pais e as mães, na sua maioria, ainda acreditam que somente o método tradicional de ensino funciona.

Segundo a UNESCO (2014) as tecnologias móveis podem auxiliar a expandir o alcance e equidade da educação, pois tendo diminuído os preços e sendo comuns mesmo em áreas onde escolas, livros e computadores são escassos, essas tecnologias são um meio de estender as oportunidades educacionais. Acrescenta ainda que “as escolas têm boas condições para oferecer orientações sobre os uso adequados e produtivos do aparelhos móveis e, em muitos casos, é improvável que os estudantes recebam essas orientações em outros lugares” (UNESCO, 2014, p. 39).

Assim é possível que a escola possa “promover o uso responsável dos aparelhos móveis por meio do ensino da cidadania digital” (UNESCO, 2014, p. 39) e isso tem que ser esclarecido para as famílias. Como também é possível que tanto a escola quanto docentes passem “a se comunicarem, com estudantes e pais, por meio de aparelhos móveis” (UNESCO, 2014, p. 40), já que este é um desafio de longa data e muitas famílias não têm tempo de comparecerem às escolas. É o que demonstra a seguinte narrativa:

Devido as orientações do curso criei um grupo no *WhatsApp* com as mães para ter uma interação com elas sobre os avisos da escola, os comunicados, também mandava os recados escritos para que os alunos mesmos pudessem ler (Vanessa; 23 anos; atua como professora da educação do campo há 4 anos).

Entretanto, é percebido que de modo geral há uma barreira digital, definida por Martino (2014, p. 11) como sendo as “diferenças de acesso às tecnologias e mídias digitais, bem como à cultura desenvolvida nesses ambientes, vinculadas a problemas sociais e econômicos”.

Quando nos referimos a apoio, a informação e comunicação são cruciais nesse processo, pois com isso o apoio necessário pode vir. Os

sujeitos apontam a importância da participação ativa do(a) docente em buscar formação, em especial a ofertada no município, mas também da gestão da escola nesse tema, para que haja justiça:

A escola deveria levantar quais os professores sentem mais dificuldades e criar uma turma e ofertar o curso na própria escola, eu conheço professores que nem sabem ligar um *Datashow*, que é uma coisa tão simples, mas elas enxergam como coisa de outro mundo (Paula; 42 anos; atua como professora no fundamental II há 8 anos).

A docente aponta que ainda existem profissionais que não sabem as habilidades básicas e não participam das formações que são ofertadas, mas que a escola pode gerir melhor isso, para que haja equidade. Eis um desafio para a gestão da escola e ao mesmo tempo atribuição: saber articular, encorajar, negociar entre “interesses coletivos e projeto pessoais para a construção [...] de democratização de processos e produtos” (ALMEIDA, 2009, p. 2).

Também foi apontada a importância da expansão das formações para familiares e estudantes, buscando apresentar as possibilidades de ensino através das mídias digitais, pois estes devem estar cientes das vantagens de se trabalhar desta forma.

Moran, Masetto e Behrens (2007, p. 61), afirmam que “na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicarmos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”. Tudo é um processo de formação, pois tudo é novo.

Fazer diferente não é fácil, a descrença no conteúdo e a falta de recursos são grandes desafios. Todos os elementos demonstrados nas narrativas dos sujeitos desembocam na necessidade de que:

A escola juntamente com o corpo docente deve: criar práticas e rotinas de troca de experiências sobre

tecnologia e inovação na educação entre todos os membros da comunidade escolar (alunos, pais, professores e gestores); diagnosticar periodicamente o grau de adoção de inovações e tecnologias dos professores e gestores, e com base nos resultados desses levantamentos, incluir ações e políticas de inovação e tecnologia educacional no projeto político pedagógico (CONSED; CIEB, 2016, p. 23-24).

As tecnologias não substituirão o(a)s professore(a)s, mas irão permitir que várias tarefas e funções possam ser transformadas (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2007). E essa transformação ajudará não só o(a) discente, o(a) docente e a escola, como também a sociedade como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O BIT E O YOBIBYTE

A informação é o principal conceito para entender as mídias digitais, ela agrega algo novo e trata de qualquer dado, por menor que seja, cada letra desse texto, por exemplo. Para Martino (2014, p. 24-25), “informações são elementos fundamentais para a tomada de decisões”. Concluindo nossa analogia, “a informação contida em um bit é, geralmente, um simples “sim” ou “não” [...] a capacidade de decidir se um bit está dizendo “sim” ou “não” define qual será o tempo de *feedback*”. Eis aqui nosso *feedback*, que pretende ajudar em futuras tomadas de decisões.

É nítido o quanto a escola ainda é frágil ao trabalhar com as TIC no cotidiano; a falta de *internet*, computadores, laboratórios de informática, entre outros recursos, são os pontos mais citados. Às vezes a escola tem esses meios, mas não prestam o apoio necessário nem autorização para seu corpo docente executar atividades nesses espaços ou com tais equipamentos, ou ainda, se autoriza e incentiva, falta-lhes

apoio na montagem e infraestrutura básica. A formação continuada para aquisição de competências e habilidades foi outro item elencado e que continua necessária com perspectiva a abranger mais profissionais, assim como uma preparação cultural para discentes e familiares.

Em geral a escola ainda não se alinhou com a cultura digital e as TIC não conseguem abranger as práticas pedagógicas com segurança por parte do corpo docente e respeito dos demais. Alguns motivos disso são: 1) o(a)s docentes receiam não conseguir fazer bom uso das TIC como ferramentas; e 2) a comunidade, por mais que use tecnologias digitais no dia a dia, percebe a cultura escolar limitada em validar aulas executadas somente com quadro, caderno e livro didático.

Conclui-se também, que a formação desenvolvida em Belém/PB em parceria com a UFPB, embora avaliada de forma positiva, não é o bastante. Seus participantes ainda não conseguem fazer muitas das práticas que aprenderam durante o curso, alegando que a escola não oferece uma boa estrutura para realização das atividades.

Isso quer dizer que é imprescindível envolver toda a comunidade escolar em processos formativos para construir a cultura digital na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcine de. **Gestão de tecnologias na escola**: possibilidades de uma prática democrática. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/65493473-Tecnologias-para-a-gestao-democratica-gestao-de-tecnologias-na-escola-possibilidades-de-uma-pratica-democratica.html>Acesso em: 23 mai. 2020.

BARBORA, Rita Cristiana *et al.* **Tecnologias da Informação e Comunicação na escola**: uma nova forma de ensinar e de aprender. Relatório final de projeto. Bananeiras, 2019.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Rev. Cad. Comun**, Santa Maria, v. 20, n. 1, art 1, p.1 de 24, jan/abr.2016.

CARDOSO, Tatiana Medeiros. A aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar. **Revista iTEC**, v. 3, n. 3, dez. 2011.

CONSED; CIEB. Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação. Centro de Inovação para Educação Brasileira. **Diretrizes para uma nova Política de Inovação e Tecnologia Educacional (2017-2021)**. 2016.

Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/5adf3c4e10120.pdf> Acesso em: 17 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003 p.77.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. *In*: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Bruno Silva. M-Learning: o uso de dispositivos móveis como ferramenta didática no ensino de química. **Revista brasileira de informática na educação (RBIE)**. v. 22, n. 03 (2014). Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2475> Acesso em: 10 mai. 2020.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais**: linguagens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MENDES, A. TIC: Muita gente está comentando, mas você sabe o que é? **Portal iMaster**, mar. 2008. Disponível em: <<http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muita-gente-estacomentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MISKULIN, Rosana Giaretta Squerra *et al.* Identificação e análise das dimensões que permeiam a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas de matemática no contexto da formação de professores. **Bolema**: Boletim de Educação no Ensino de Química. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 22, n. 3, 2014a.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *In*: 12º ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al.* (orgs.) Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias da educação. Vol.2, **Anais [...]**. Curitiba: Champagnai, p. 245-253, 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PRENSKY, Marc. (2001). **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Disponível em NCB University Express:

<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SILVA SOUZA, Josefa Aparecida. Uso do celular em sala de aula: otimizando práticas de leitura e estudo dos gêneros textuais. In: SILEL. Volume 3, Número 1. **Anais [...]** Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1925.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Brasil: 2014. 41p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770> Acesso em: 16 mar. 2010.

DISCUTINDO A VALORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E DE TURISMO PEDAGÓGICO EM BANANEIRAS/PB

*Rita Cristiana Barbosa
Ingridy Sualane do Amaral*

1 PARA INICIAR O PASSEIO TURÍSTICO...

Este trabalho trata da temática da Educação Patrimonial e o valor que a mesma possui através de práticas de turismo pedagógico na cidade de Bananeiras/PB. Para a escolha deste tema foi problematizado como a educação patrimonial pode ser desenvolvida e qual sua relação com práticas de turismo pedagógico. Um grupo de professor(a)s foram questionado(a)s sobre como entendem que devem ser tais práticas. O intuito foi analisar como ele(a)s desenvolvem práticas de turismo pedagógico relacionadas a educação patrimonial, e também problematizar que a educação patrimonial vai além de uma história passada e valiosa e que o turismo pedagógico tem uma intensa relação com esta educação, pois ambas caminham completando-se.

A Educação Patrimonial tida como conjunto de processos educativos formais e não formais com foco o Patrimônio Cultural, atribui a este “como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação” (IPHAN, 2014, p. 19). Assim, práticas de turismo pedagógico pode estar a serviço da educação patrimonial, se tomarmos estas como técnicas e metodologias utilizadas para uma melhor condução da ação educativa e finalidade

de contextualizar os saberes que estão inseridos no currículo escolar, a partir da organização de viagens culturais acompanhadas de professores e orientadas por um programa de aulas e visitas a pontos históricos ou de interesse para o desenvolvimento educacional dos estudantes (BENI, 2006).

O patrimônio e o turismo pedagógico são fundamentais para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, inclusive nas escolas. Acredita-se que por meio dessas abordagens na prática pedagógica ampliam-se os olhares para fora do espaço escolar, com princípios da pedagogia de Célestin Freinet, que valorizam a promoção humana, a liberdade de escolha, a alegria de viver e a possibilidade de sonhar (FREINET, 2004), e colabora-se para aproximar o alunado da realidade e despertando a consciência em relação ao meio em que vivem (NOVA ESCOLA, 2008).

Diante disso, este trabalho teve como objetivo conhecer as concepções de docentes sobre educação patrimonial e turismo pedagógico, buscando analisar como os mesmos promovem práticas acerca das referidas temáticas para o desenvolvimento dos conteúdos e ampliação dos conhecimentos no decorrer das aulas.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: na sessão a seguir abordamos sobre o conceito de turismo, turismo pedagógico, adentrando para questões da educação patrimonial. Em seguida expomos as questões metodológicas da pesquisa e, na sequência, os resultados e discussão. Concluímos com considerações acerca das concepções e práticas de educação patrimonial e turismo pedagógico dos sujeitos da pesquisa, ressaltando a importância para uma educação patrimonial com essas bases.

2 TURISMO COMO EXPERIÊNCIA DE SENTIDO PELA VIDA

O conceito de turismo se remete ao ato de deslocamento ou efeito de sair de um lugar para o outro, contudo, é pertinente que se tenha um itinerário a ser seguido. São várias as definições da palavra turismo. Para alguns estudiosos é considerado uma ciência, para outros não é considerado ciência, já que se apropria de outras ciências para o seu desenvolvimento, isto se dá por seu aspecto interdisciplinar e multidisciplinar. Beni (2006, p. 235) conceitua o turismo como sendo:

Um elaborado e complexo processo de decisão sobre o que visitar, onde, como e a que preço. Nesse processo intervêm inúmeros fatores de realização pessoal e social, de natureza motivacional, econômica, cultural, ecológica e científica que ditam a escolha dos destinos, a permanência, os meios de transporte e o alojamento, bem como o objetivo da viagem em si para a fruição tanto material como subjetiva dos conteúdos de sonhos, desejos, de imaginação projetiva, de enriquecimento existencial histórico humanístico, profissional, de expansão de negócios.

Então, não somente o conceito de turismo vai além de suas singularidades, mas principalmente sua essência se amplia. Ou seja, o turismo é algo muito flexível e compreende inúmeras particularidades quando se diz respeito a algum deslocamento.

Souza (2010) adverte que em geral o conceito de turismo tem forte aproximação às dimensões econômica e do lazer, uma vez que resulta do lazer e gera atividades produtivas, mas também é visto:

[...] como possibilidade de formação humana, constituinte de novos sujeitos, que por meio de tal vivência, possam se perceber no contexto social, como cidadãos, como produtos e produtores de cultura e com

noção de pertencimento à sociedade numa perspectiva democrática e consciente com os seus bens materiais e imateriais (SOUZA, 2010, p. 9).

Assim, ultrapassando “as perspectivas econômicas” turismo passa a ser considerado “um fenômeno social, político, cultural, ambiental”, movendo sentimentos, sensações e sentidos, atingindo grande importância. Sua conscientização “deve começar nas escolas, resgatando o valor cultural dos povos, incentivando a preservação e valorização do meio ambiente e da cultura” (RAMALHO, 2009, p. 70). Com efeito, surge um tipo de turismo que chama a atenção por sua natureza turística diferenciada: o turismo pedagógico.

2.1 Turismo pedagógico como experiência de aprendizagem

O turismo pedagógico não é algo novo, pelo contrário, ele vem desde o império romano, tendo ressurgido com o renascimento. A viagem tradicional feita principalmente por pessoas da alta sociedade e do sexo masculino, consistia em uma aventura por prazer, porém na Europa se tratava do *Gran tour*, uma viagem com rito educacional. Além de ter este mesmo propósito, ampliava os conhecimentos de todos e os tornavam mais habilidosos em suas culturas orais. Esta viagem era feita com um profissional capacitado e nela todos tinham a oportunidade de desfrutar de diferentes culturas, bem como conhecer monumentos históricos, museus etc.

O turismo pedagógico é um dos segmentos, uma modalidade do turismo, cabendo-nos dizer que existem outros segmentos, sendo exemplos: Turismo Social, Turismo Rural, Turismo Voluntário, Turismo de Saúde, Agroturismo, Ecoturismo e Turismo de Aventura. Cada segmento possui suas características, objetivos, itinerários e funções.

Segundo Rubim (2010, p. 11)

O turismo, ao propor um novo olhar sobre as localidades e seus elementos culturais, ressaltando a diversidade, transforma-se em um aliado na reafirmação da memória social e na valorização das peculiaridades regionais e locais. Pode ser apontado como o caminho para a conscientização em relação à preservação do legado histórico cultural e, quanto mais cedo essa consciência for despertada, maior será a chance de se multiplicar pelas diferentes gerações.

Dessa forma, torna-se uma atividade rica no sentido educacional que pode promover a educação crítica, articulando a área do Turismo com a área da Educação.

Infelizmente, ainda existem professores amparados pela cultura do ensino tradicional, com a ideia de que deve passar o conhecimento, e o aluno aprender determinados conceitos apresentados, o que Freire (2005) chama de “Educação Bancária”. O turismo pedagógico se apresenta como metodologia fundamental para a quebra deste paradigma. Ele, por sua vez, possibilita unir a prática à teoria levando os sujeitos a vivenciarem uma relação muito íntima com o conteúdo de maneira concreta. Esta metodologia sendo adotada e planejada leva os indivíduos ao *locus*, conhecer de perto aquilo que foi visualizado no papel e escutado em sala de aula, assim dando vida e vitalidade aos assuntos abordados e significância ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Martins (2013, p. 462) “desenvolver o processo de ensino-aprendizagem trabalhado sobre a ótica do turismo nos dias atuais é pensar em uma educação voltada para aprendizagens significativas em um mundo globalizado”. Assim, pensemos a educação com mais significância, adentrando num mundo cada vez mais globalizado e atualizado, para acompanhar o contexto social atual, algo desafiador para a educação, mas com o turismo ligado ao ensino pode levar os educandos a se desenvolverem cognitivamente por um viés do entretenimento. Com esta mesma perspectiva, Freinet (2004) considera

este movimento, que o turismo pedagógico pode fomentar na educação, a ampliação de olhares, o sair do espaço escolar e o “ir além”, romper com as barreiras do pragmatismo e tornar concreto o assunto estudado em sala.

Seguindo essa mesma perspectiva, Gadotti, (2005, p. 4) afirma que: “a criança tem o direito de sair de casa, têm o direito de reinventar seu espaço na cidade como seu território”. Na escola a criança deve captar os conteúdos sistematizados, na cidade a criança cria suas próprias regras, e esta criação proporciona a ela o desenvolvimento de sua identidade, o se desenvolver como sujeito na sociedade e o conhecer seus próprios limites, tornando-a um sujeito social comunicativo e autônomo.

2.2 Educação patrimonial por meio do turismo pedagógico e a criação de laços de pertencimento

A educação patrimonial consiste em aprender com aquilo que construímos ou com aquilo que os nossos antecedentes fizeram como parte da construção, seja ela concreta ou existencial. A educação patrimonial não deixa de ser contínua, pois a todo momento estamos fazendo parte da história e da construção da história.

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN):

os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, 2014, p.19).

O IPHAN nos revela a educação patrimonial de maneira geral, onde sua constituição se dá pelos processos educativos formais e não formais, e que focaliza no patrimônio cultural como recurso principal de análise sócio histórica onde se dá todas as suas manifestações culturais. Em acordo com o instituto, se faz necessário prezar pela participação efetiva das comunidades em todo o processo construtivo patrimonial, afinal são elas as detentoras de todo os conhecimentos setoriais adquiridos, as constituintes de riquezas culturais e podem expor com autenticidade as verdades ali construídas e vividas em seus respectivos espaços nativos e existentes.

A educação patrimonial ganhou visibilidade com a criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 1937, tendo como responsabilidade a preservação e divulgação do patrimônio material e imaterial do país. Na Paraíba há o IPHAEP - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba, criado em 1971, e que tem por “[...] função resgatar e preservar a memória da Paraíba, através do cadastramento e tombamento de bens móveis e imóveis, que possuam reconhecido valor histórico, artístico, cultural, ecológico e paisagístico” (INFORMATIVO – IPHAEP, 2019).

Remetendo-me sobre a importância da história dentro da educação patrimonial, afirmamos que ela é a principal característica que torna o patrimônio vivo, afinal tudo tem uma história, seja um sujeito, um lugar, um objeto etc.; tudo é caracterizado por uma construção histórica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cita que:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de

indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação (BRASIL, 2017, p. 393-394).

A BNCC evidencia como se procede o fazer história. A construção histórica se dá pelo relacionamento dos sujeitos e também pelos costumes e crenças destes. A produção de sentido e significado acontece com o desenvolvimento histórico das habilidades dos indivíduos, também das suas capacidades individuais, onde muitas vezes se conflitam ou se reconciliam. A relação dos sujeitos, suas práticas, seus saberes, seus conhecimentos se entrelaçam trazendo sentido e significância para a história.

Assim é possível que o turismo pedagógico se torne excelente estratégia de educação patrimonial, já que o turismo pode levar as pessoas a admirar, valorizar e cuidar dos bens patrimoniais, desenvolvendo traços de identidade, pois “o sentido de reconhecer algo como seu e valorizá-lo e o de pertencimento de algo ou de algum lugar formam o conceito de identidade” (RUBIM, 2010, P. 32), um processo de (re)conhecimento patrimonial.

3 UM PASSEIO PELO CAMINHO DA PESQUISA

Este texto é fruto de uma pesquisa descritiva, que para Gonsalves (2001, p. 64) “objetiva escrever as características de um objeto de estudo”, de abordagem qualitativa, que se dá pela interpretação dos dados buscando intimamente desvendar momentos importantes dentro dos relatos e considerar todo o depoimento para melhores resultados subjetivos (GONSALVES, 2001).

Analisar qualitativamente cada dado obtido significa olhar as vertentes particulares que cada um possui e considerar cada uma delas. A contribuição da ampliação de olhares de cada um se dá pelo fato de que todos contribuem significativamente para o resultado da pesquisa, porém dentro da análise acontece a filtragem dos dados mais precisos para o desenvolvimento da discussão dos resultados.

Como instrumento de constituição de dados foi aplicado um questionário com sete questões abertas, para sete docentes de escolas diferentes, da cidade de Bananeiras/PB, que aceitaram participar do estudo. O recurso do questionário traz consigo significativas vantagens como anonimato das pessoas, garante que o número de pessoas seja maior e também que elas possam morar distante, e “por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128).

Portanto, conhecer os sujeitos questionados, suas crenças e práticas pedagógicas sobre educação patrimonial foi função do questionário. O desenvolvimento da aplicação foi difícil devido a quarentena e o isolamento social movido da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e os contatos foram virtuais, com consentimento para uso das respostas em trabalhos científicos expresso em texto.

Os sujeitos foram 7 educadores de escolas diferentes, de esfera pública e privada, sendo 2 atuando na Educação Infantil, 1 nos anos iniciais do Ensino fundamental, 2 nos anos finais e 2 no Ensino Médio Profissionalizante. Apenas os sujeitos da Educação Infantil são de escolas privadas.

Quanto ao sexo e idade dos sujeitos: 3 homens e 4 mulheres, compreendidos com idades entre 25 a 60 anos. Entre eles 5 residem na cidade de Bananeiras desde que nasceram, 2 residem entre 13 e 18 anos. Todos possuem graduação para os cargos que exercem, sendo 2 com pós-graduação em nível de especialização e mestrado. Todos declararam possuir conhecimento dos pontos turísticos do município. A identificação está feita por letras do alfabeto de “A” a “G” e estão tratados no masculino.

As análises dos dados se deu pelo método da análise de conteúdo, que Bardin (apud CAMPOS, 2004, p. 612) configura:

como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, [...]a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção.

Essas mensagens podem ser desde obras literárias até entrevistas. Esse método se dá pelas seguintes fases: I) Pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do corpus das entrevistas; II) A seleção das unidades de análise (unidades de significados); III) O processo de categorização e subcategorização” (CAMPOS, 2004, p. 613). Com efeito, a discussão está organizada em 4 categorias de análises determinadas a *posteriori* (ou não apriorísticas)⁵ a citar: 4.1 Trabalhando a educação patrimonial na escola; 4.2 Para ser turistas no turismo pedagógico; 4.3 Eventos e atividades como práticas de educação patrimonial e; 4.4 Turismo pedagógico em forma de aula-passeio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: PASSEANDO PELAS OPINIÕES

4.1 Trabalhando a educação patrimonial na escola

A questão sobre como podemos trabalhar a educação patrimonial, todos os professores prezaram pela experiência concreta e a valorização da mesma, como ilustra a resposta do Professor (A):

Com o contato direto, buscando levar as crianças a um processo ativo de conhecimento, mostrando a importância da valorização de sua herança cultural.

Como exemplos para o desenvolvimento desse trabalho, os sujeitos destacaram: *visitas realizadas ao patrimônio; pesquisa sobre a história dos lugares visitados; a história e a conservação desses patrimônios e sinalização dos pontos turísticos e; os sujeitos que fizeram parte daqueles lugares e os sujeitos que fazem parte atualmente.*

Não há dúvidas de que é possível trabalhar a educação patrimonial sem sair da escola e que vai contribuir diretamente para o exercício da cidadania, dentro e fora da sala de aula, tendo em vista que se pode trabalhar de forma interdisciplinar, mas isso pode ir além do espaço escolar. A educação patrimonial torna-se uma prática pedagógica mais atrativa quando trabalhada de forma concreta e palpável. Neste caso a educação patrimonial *in loco* permite aos sujeitos terem como fonte primária de pesquisa os patrimônios a serem investigados, esta ação permite que o alunado aprenda e desenvolva o senso de preservar, valorizar e restaurar, a fim de praticar a cidadania. Horta, Grunberg e Monteiro consideram que:

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Em acordo com as autoras podemos dizer que a educação patrimonial permite a cada indivíduo o descobrimento de sua própria identidade, o papel de cada um como cidadão no meio onde vive e atua. A educação patrimonial é responsável pela interpretação do espaço que

rodeia cada indivíduo, a leitura que cada sujeito faz do mundo onde vive, compreendendo a história de forma dinâmica, sociocultural e do desenvolvimento histórico-temporal. É por meio desse movimento que compreendemos essa interpretação como um processo de ‘alfabetização cultural’ através da educação patrimonial.

Embora tenha surgido o item: *visitas realizadas ao patrimônio* como exemplo de desenvolvimento da educação patrimonial, a técnica do turismo pedagógico não é conhecida.

4.2 Para ser estudante: com olhar de turista no turismo pedagógico

Acerca do turismo pedagógico e do uso desse tipo de técnica de ensino, em geral notou-se certo desconhecimento. Cada professor descreveu com particularidade seu entendimento e sua suposta utilização conforme exemplifica a resposta do professor (B):

Quando usamos esses pontos [turísticos] para trabalharmos disciplinas como geografia, história, matemática, inglês, sociologia e português de forma interdisciplinar. Fiz um projeto pedagógico aproveitando esses pontos como fonte de cultura, informação, contextualização dos conteúdos [Acréscimo nosso].

O processo de interdisciplinaridade ao se trabalhar com o turismo pedagógico é muito importante, pois é preciso que o professor, junto com os alunos, trace um itinerário a ser seguido, depois destaque todo o processo associando-o aos conteúdos e disciplinas estudados, obtendo, assim, o contexto de toda a programação planejada. Associar os componentes curriculares no turismo pedagógico quer dizer inserir no roteiro uma significância, traçar objetivos a serem alcançados, despertar

nos alunos à curiosidade e o desejo de aprofundar o que está sendo estudado em sala de aula. Sobre isso Gadotti (2000, p. 223) ressalta:

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se inserem nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo. Articular saber, conhecimento, vivência, escola comunidade, meio ambiente, etc., tornou-se, nos últimos anos, o objeto da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola.

A dinâmica de se ensinar e aprender é uma troca de experiências, tanto do professor quanto do aluno, isto é, todos são aprendizes, sempre em construção. A interdisciplinaridade, nesse sentido, busca considerar na prática pedagógica as diferentes opiniões. O papel do professor é o de criar situações onde os alunos se situem como investigadores, que busquem alternativas para o que está sendo estudado, que as opiniões se conflitem positivamente, que o anseio por apresentar explicações sobre o estudo seja cada vez mais alavancado, que o conviver com as diferenças seja aguçado. O professor facilita os alunos aprendem, prepara o aluno e ajuda a transformar o “olhar de estudante para um olhar de turista”, levando “à valorização dos atrativos e facilita a assimilação de conhecimento, dando vida à teoria e tornando o conhecimento mais palpável através da vivência prática” (RUBIM, 2010, p. 23-24).

Ao prestar atenção às 10 competências gerais preconizadas pela BNCC, encontramos respaldo nos citados “estudo do meio”, que são a técnica de turismo pedagógico (BRASIL, 2017). Entre essas competências três⁶ delas estão relacionadas ao objeto de estudo aqui apresentado, sendo elas:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

4.3 Eventos e atividades como práticas de educação patrimonial

A respeito de eventos da cidade de Bananeiras que possam ser considerados educação patrimonial ou prática de turismo pedagógico como fonte ou processo de ensino-aprendizagem, a resposta do professor (C) sintetiza as demais opiniões:

O festival literário que ocorreu no mês de outubro no município. Foram feitas várias exposições em praça pública, recordando os 140 anos da cidade, danças feitas por crianças, exposição de maquetes etc.

A cidade de Bananeiras realizou um festival literário em 2019 ocupando vários lugares da cidade: o Espaço Cultural Oscar de Castro,

o ginásio de esportes 'O Ramalhão', a Universidade Federal da Paraíba e a praça principal Sólon de Lucena. As escolas do município foram convidadas a participar com demonstrações de atividades realizadas. Dentre essas atividades houve exposições de maquete dos casarões da cidade e da Igreja Matriz, histórias relatadas por alunos penduradas por cordas nas árvores da praça, na biblioteca pública e no coreto, contação de histórias, exposição das pinturas rupestres de Umari⁷ e cordéis contados e cantados. O principal objetivo foi promover a leitura e o conhecimento do patrimônio da cidade por meio da literatura e cultura regional.

Tal atividade encontra fundamento na BNCC quando esta sugere trabalhar a diversidade cultural numa perspectiva intercultural (BRASIL, 2017).

É importante destacar, contudo, que em relação a essa questão, os professores (A) e (G) relataram desconhecimento sobre qualquer evento que considerasse a educação patrimonial e o turismo pedagógico e que o referido festival teve sua primeira versão em 2019.

Sobre a realização de atividades caracterizando o patrimônio histórico e cultural da cidade de Bananeiras pela escola onde trabalham, as respostas mais ilustrativas foram:

Nós professores trabalhamos com construções de texto, observação de casas arquitetônicas e tombadas e com maquetes e oficinas [Professor D].

A história de quem foi Aprígio Patrício Ramalho, as danças como quadrilhas, danças populares, capoeiras etc. [Professor F].

No modelo de escola cidadã temos atividades que reforçam as disciplinas que são chamadas de eletivas e assim abordam temas como o estudo do patrimônio histórico e cultural da cidade. Acontecem todo ano e são divididas por semestre [Professor G].

A participação das escolas nas atividades que caracterizam o patrimônio histórico e cultural da cidade de Bananeiras garante a efetividade no conhecimento de cada indivíduo com relação a educação patrimonial e o contexto sócio-histórico-cultural que deve ser compreendido pelos participantes e atuantes deste. Não basta estar inserido em um lugar, todo espaço que é ocupado tem uma intenção, e é preciso interpretar esta intenção, a qual o espaço nos permite olhar criticamente e pesquisar, para assim conhecer o antes, o durante e o agora.

Nessa questão, o Professor (D) ressalta o trabalho com maquetes, que são réplicas de monumentos históricos da cidade e produção textual; o Professor (F) destaca a história da escola onde leciona, o nome do Professor que a escola carrega, as danças populares, prezando pelos eventos que acontecem na cidade de Bananeiras e; o Professor (G) destacou que a temática é abordada em forma de eletivas⁸, acontecendo a cada semestre, compreendendo atividades culturais para a valorização dos bens, sejam eles públicos, históricos e ou culturais, contidos na cidade, região, na sociedade como um todo. Assim, toda a escola, de modo geral, tende a pesquisar e investigar o conteúdo trabalhado dentro dos temas que são desenvolvidos nas eletivas.

4.4 Turismo pedagógico em forma de aula-passeio

Sobre se a escola onde trabalha ou a turma que leciona, especificamente, faz passeios com o intuito de proporcionar conhecimentos para além dos espaços escolares e dos conteúdos sistematizados, um professor respondeu:

Sim. Especificamente a turma do 5º ano de 2019. Conheceram o Hotel Estação, onde puderam está conhecendo um pouco mais sobre a cidade de Bananeiras e sua antiga Estação de trem, bem como diferentes objetos expostos no museu lá presente [Professor E].

O professor (E) especificou a turma do 5º ano, sendo que trabalha com a educação infantil, o que demonstra que na escola onde trabalha apenas a turma do 5º ano usufrui de uma ação de turismo pedagógico. Talvez a justificativa seja porque nessa fase a turma já tem idade maior e isso amenize o trabalho que supostamente se tem quando estudantes são retirados de sala de aula.

Porém, a educação patrimonial e o turismo pedagógico podem ser trabalhados desde a educação infantil, para isso é necessário estejam contempladas no projeto da escola, a fim de desenvolver nos educandos o pensamento crítico e reflexivo e a interpretação de onde vivem.

No exemplo citado, a antiga estação de trem (que hoje abriga um luxuoso hotel da cidade) e o museu fez parte do roteiro turístico. Segundo a Organização Mundial do Turismo (OMT), “certos roteiros turísticos podem ser considerados como turismo educacional, pois são voltados para locais históricos, culturais ou científicos importantes” (OMT, 2003 *apud* MILAN, 2007, p.26). Além do mais, o museu, segundo Rubim (2010, p. 15), passou a atuar como um instituição educativa, uma vez que “trabalham com a educação ligada ao patrimônio em seus projetos educativos, preocupando-se com a qualidade das atividades e a formação dos visitantes. Para essa autora, há um potencial nas “ações educativas realizadas nos museus como forma de estimular o desenvolvimento ou revigoração da consciência das pessoas sobre o legado histórico”, que o torna uma “ferramenta capaz de estimular a construção do conhecimento crítico e o fortalecimento do sentimento de identidade e cidadania”.

O sentido de estudar a educação patrimonial por meio do turismo pedagógico deve ser instigado desde cedo para que os alunos obtenham os conteúdos de forma contextualizada. Uma sugestão seria que na educação infantil a educação patrimonial possa ser trabalhada por meio de músicas, contação de histórias, tudo com o intuito de tornar aptas as crianças para no próximo ano que dará continuidade com as temáticas nas aulas que pode ser através do turismo pedagógico.

Contudo, uma viagem de estudo do meio possibilita acesso e trocas entre alunos, professores e o meio, tornando o uso do turismo pedagógico importante, caso essa prática busque a organização de situações de aprendizagem relacionadas aos conteúdos curriculares, valores éticos e estéticos, além de atitudes formativas e dialógicas (FREIRE, 2005).

Diante disso e com relação a opinião sobre a possibilidade de trabalhar a educação patrimonial e o turismo pedagógico associando-os aos conteúdos curriculares prescritos pela escola, o professor (F) respondeu:

É possível, mas para isso é preciso que o aluno tenha conhecimento primeiro, para que o trabalho seja proveitoso pelas crianças.

Diante da concepção do professor (F) percebi que o mesmo prezou pelo conhecimento prévio dos alunos com relação às práticas a fim de associá-los aos conteúdos que serão apresentados.

Os demais professores destacaram de modo geral que dentro das disciplinas de história, geografia e artes pode-se trabalhar a educação patrimonial e o turismo pedagógico. Embora possamos pensar que a educação patrimonial estabelece mais relação com estes componentes, ela pode envolver as demais disciplinas. Por exemplo: em matemática, o professor pode desenvolver atividades com os séculos, utilizando os algarismos romanos; em ciências o professor pode trabalhar a alimentação, que é patrimônio imaterial, plantação dos nativos presente nos antepassados de determinado lugar; em português, estudar as origens das palavras, as classes gramaticais, os fonemas, utilizando de palavras específicas da época; em ensino religioso, pesquisando sobre a religião que mais predominava e questões sobre a expressão de fé do povo (promessas, oferendas, graças alcançadas, etc.).

Para o ensino e a aprendizagem significativos é preciso a preparação do professor, conhecimento, pesquisas, para preparar seu

plano trazendo questões principais e temáticas relevantes para a aula. Visando metodologicamente boas práticas para concretizar o ensino-aprendizagem. Gomes (2012) propaga que:

A aplicação desta metodologia pode ser feita em qualquer espaço social e com qualquer faixa etária. No entanto, a complexidade de uma excursão pedagógica envolve o planejamento anterior, durante a excursão e a sua avaliação no retorno é imprescindível. A programação deve estar relacionada aos conteúdos das disciplinas, após consolidação de estudos, elaboração de roteiros agradáveis e metodologia adequada para cada nível educacional (GOMES, p. 89, 2012).

Convém ressaltar que a Educação Patrimonial e o Turismo Pedagógico podem ser trabalhados com qualquer faixa etária, desde que a metodologia aplicada seja adequada para cada nível educacional. Ressaltamos também a importância da preparação anterior, como o professor (F) explicitou, e a relevância de avaliar o retorno da atividade desenvolvida. Ou seja, o planejamento é o guia principal para cada passo dado dentro das atividades relacionadas a qualquer tema ou conteúdo.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES AO FIM DA VIAGEM: LUZ NO FIM DO TÚNEL

A educação patrimonial e o turismo pedagógico desempenham o papel de apresentar aos indivíduos de forma dinâmica e motivacional sua relação com a vida e sua colaboração para a história. No desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem a educação patrimonial e o turismo pedagógico podem promover aulas práticas palpáveis, concretas, com o intuito de contextualizar o que foi visto teoricamente em sala de aula. Os alunos são convidados a participarem de uma estrutura metodológica real, diferente das aulas tradicionais

acontecidas dentro dos muros da escola, sem a experiência vivencial do ver, do tocar, do sentir.

Neste trabalho eu me direciono para a cidade de Bananeiras para descrever patrimônios existentes e as grandes histórias que existem por trás deles, destacando a igreja matriz Nossa Senhora do Livramento, o Cruzeiro de Roma e o Túnel da Viração e ainda contando com os mais de oitentas casarões presentes neste lugar. É evidente que isso foi apenas uma amostragem, pois a cidade é rica em histórias e patrimônio material e imaterial, tendo a maioria a real possibilidade do turismo pedagógico.

Diante das análises feitas sob a ótica de um questionário aplicado à alguns professores, as opiniões apresentadas por eles, a respeito do que se trata a educação patrimonial e o turismo pedagógico, convém relatar que foi de excepcional significância as presentes falas com relação as questões apresentadas como instrumento de coleta, mas que a impressão é de quase inexistência ou limitada prática do turismo pedagógico, como também do trabalho com a educação patrimonial.

Por fim concluo ressaltando a grande importância em considerar a prática do turismo pedagógico e a educação patrimonial para a formação do aluno crítico e reflexivo acerca do patrimônio material e imaterial de sua cidade, bem como para a construção de sua identidade. Também ressalto a relevância desse trabalho para incentivar escolas e professores se munirem dessas práticas, a fim de promover o ensino e a aprendizagem com alcance de objetivos concretos e valorização do patrimônio como meio cultural, histórico e educacional para vida.

Vencer as limitações e dificuldades pode ter início a partir do momento em que a escola se abre para planejar o turismo pedagógico como técnica de ensino patrimonial. Alguns roteiros podem abarcar as imediações da escola, considerando a realidade da pequena cidade de Bananeiras, outros, porém, necessita de transporte e suporte para as horas de turismo, mas sem nenhuma dúvida, se constituem em experiências ímpares, que marcarão as vidas dos alunos.

REFERÊNCIAS

BENI, Mário Carlos. **Análise Estrutural do Turismo**. São Paulo: Ed. SENAC, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2020.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> Acesso em: 20 abr. 2020.

FREINET, Cèlestin. **A pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/Não-Formal**. Institut International des Droits de L'Enfant (IDE) Direito à educação: solução para todos os problemas ou problemas sem solução? Sião (Suíça), 2005.

GOMES, Daiana Silva. Turismo pedagógico como ferramenta de educação patrimonial: a visão dos professores de História em um colégio estadual de Parnaíba (Piauí, Brasil). 5. V. Curitiba: **Turismo & Sociedade**, 2012.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília, DF: IPHAN, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

IPHAEP. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba**. Disponível em: <http://iphaep.pb.gov.br/> Acesso em: 16 abril 2020.

MARTINS, Luiz Vianna. O Turismo Pedagógico como Dinamizador do Processo Ensino-Aprendizagem no Proeja. **Revista Educere et Educare**, 8. V. UNIOESTE, Campus de Cascavel, Cascavel/PR, 2013.

MILAN, Priscila Loro. **Viajar para aprender: turismo pedagógico na região dos Campos Gerais - PR. Balneário Camboriú - SC**: Univali, 2007. 125 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hotelaria, Faculdade de Turismo e Hotelaria, Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2007. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Priscila%20Loro%20Milan1.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

NOVA ESCOLA. Célestin Freinet: o mestre do trabalho e do bom senso. **Revista Nova Escola**. Edição Especial Grandes Pensadores. São Paulo, p. 86-88, jul. 2008.

INFORMATIVO IPHAEP. **Informativo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba**. Ano IV. 4. Ed. João Pessoa, 2019.

RAMALHO, Raquel Rodrigues Feitosa. Inclusão do turismo em programas escolares: uma proposta de preservação e valorização do meio ambiente e da

Cultura. **Ateliê Geográfico**. Goiana/GO. V. 3, N. 1, Abr. 2009, p. 69-91. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/view/6255/4743> Acesso em: 9 abr. 2020.

RUBIM, Ana Carolina Barroso. **A prática do turismo pedagógico no contexto dos museus**: a experiência de museus das cidades do Rio de Janeiro e Niterói. Niterói: UFF, 2010.

SOUZA, Tatiana Roberta de. Lazer e Turismo: Reflexões Sobre Suas Interfaces. In: VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. 9 e 10 de julho de 2010. **Anais [...]** Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/11/Lazer%20e%20Turismo%20Reflexoes%20Sobre%20Suas%20Interfaces.pdf Acesso em: 8 abr. 2020.

DO 'ARQUIVO MORTO' AO 'REGISTRO HISTÓRICO' DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE SOLÂNEA

*Vivian Galdino de Andrade
Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos
Erinalva Barbosa Franco Ribeiro
Aline Ferreira da Silva*

1 INTRODUÇÃO

Os arquivos escolares são lugares de memória educativa e quando manuseados podem auxiliar na “reconstrução” histórica da vida educacional de um determinado município. Diante disso, trazemos os desdobramentos do projeto de iniciação científica realizado na cidade de Solânea, que buscou a criação de um Arquivo Histórico próprio da Secretaria de Educação (SE).

Solânea é uma cidade muito jovem. Foi distrito de Bananeiras até 1950, sendo emancipada em 26 de novembro de 1953. Enquanto “Vila Branca” e “Moreno”, a cidade carrega uma significativa história que precisa ser registrada, nos mais diversos modos e narrativas, a partir de fontes históricas. Neste escopo, indagamos, onde encontrar essas lembranças documentais do passado da cidade?

A ausência de arquivos institucionais e museus aponta a fragilidade da guarda de um passado na cidade. Seu patrimônio arquitetônico se dilui pela emergência de prédios comerciais. Neste sentido, nosso foco para este artigo está em mapear e inventariar os registros históricos das instituições escolares que existem/existiram em Solânea. Foi diante desta necessidade que atuamos entre os anos de 2018 e 2019 com a criação e

higienização do acervo morto da SE. Era um espaço destinado a reunir diversos acervos, dos mais diversos órgãos pertencentes à Prefeitura Municipal. Neste período, tivemos autorização para manusear apenas os documentos provenientes da SE, que estavam dispersos em algumas estantes no setor.

F1 e F2 – Arquivo da SE



Fonte: Projeto, 2018

Nossas intervenções se iniciaram com a higienização dos documentos, separando-o em categorias. Na composição do acervo, o Manual de Trabalho em Arquivos Escolares (2003) define que eles podem ser tipificados como **Públicos** (federal, estadual, municipal); **Institucionais** (escolas, igrejas sociedades, clubes, associações); **Comerciais** (empresas, corporações, companhias); e **Pessoais** (fotos de família, cartas, originais de trabalhos etc.). Identificamos que o acervo da Secretaria de Educação constitui um arquivo ‘Público’ e ‘Institucional’, mesmo que não tivesse oficialmente criado (via resolução).

Morgado (2006) ainda menciona sobre a “geografia documental da escola”, ao fazer referência a composição do acervo e a tipologia do documento. No acervo da Secretaria de Solânea a maioria das escolas encontradas eram de educação infantil e ensino fundamental

e estavam alocados em estantes e prateleiras diversas. Para a autora, há uma necessidade de diagnosticar este acervo consultado segundo o estabelecimento de uma tipologia, que sugere o diagnóstico do arquivo a partir de:

- Textos legais e documentos emanados do poder central;
- Estatísticas oficiais;
- Relatórios técnicos, elaborados por inspectores, reitores e directores de escolas;
- Regulamentos, circulares, normas e outros textos gerados pela instituição escolar e de circulação interna, mas que também podem ser documentos que asseguram o fluxo de comunicação entre o organismo político de tutela e a própria escola;
- Documentos administrativos e pedagógicos, que constituem grande parte do acervo arquivístico de cada instituição educativa;
- Publicações exteriores à escola — livros, artigos de jornais e revistas, etc. (MORGADO, 2006, p.74).

Em um campo de 94 instituições escolares inúmeros foram os documentos encontrados na SE, de tipologias variadas. Desde formulários de matrícula, nota de alunos escritas a punho, provas, atestados médicos, pedidos de afastamento de docentes, ofícios judiciais de professores, documentos como prestação de conta, lista de materiais de limpeza, entre outros documentos encontrados. A grande maioria compunha um acervo de perfil institucional, de textos legais e orientações formais, voltados a normatizar o ambiente escolar e a registrar a frequência e as notas dos discentes. São comunicações administrativas, muitas vezes enviadas pelo próprio órgão às escolas, revelando pouco sobre o contexto interno da sala de aula.

O arquivo morto estava composto, ainda, de um acervo datado entre as décadas de 1970 e 1990. Estavam precisamente localizados dentro de 04 (quatro) armários já enferrujados e cobertos por poeira. Uma significativa documentação também foi encontrada sobre o projeto

intitulado “Brasil Alfabetizado e Alfabetização Solidária”⁹, dedicado a educação de jovens e adultos. Neste acervo, conseguimos encontrar ainda dados referentes a produção discente e docente, apontando nuances de como ocorria a educação de jovens e adultos no município.

Após o término desta etapa de levantamento e higienização, partimos para a produção de instrumentos de pesquisa e consulta. Para o Manual de Arquivos Escolares (2003, p.41) o “Catálogo” é um instrumento que “aborda especificamente unidades documentais (como séries, subséries, etc.), tratando documento por documento. Na confecção do Inventário da SE, na modalidade de “Catálogo”, categorizamos os documentos, identificando-os de acordo com: 1. Nome da Instituição; 2. Ano de fundação; 3. Tipos de Documentos e 4. Estado do documento. O acervo higienizado foi alocado em caixas arquivo e teve sua temporalidade e composição (tipologia do documento) exposta na abertura da caixa. Esta aventura de se trabalhar nos arquivos, apesar de desafiante, despertou os encantos e as descobertas de uma pesquisa. Ela desemboca na

Ação que acaba tendo por base a documentação de foro escolar nos arquivos dedicados àquele universo, a se desdobrar numa possibilidade efetiva de estudo: aquele da trajetória escolar paraibana tendo por base resgatar seus arquivos escolares no âmbito do ensino fundamental e médio. Trajetória que, por meio dos dispositivos instrumentais da arquivologia e do trabalho de diagnóstico, organização e reflexão acerca das fontes identificadas e suas tipologias, possa dar significado histórico-arquivístico ao universo escolar (SILVA; AZEVEDO, 2017, p. 107)

Dentro da arquivologia, se define arquivo como “[...] conjunto de documentos que, independentemente da natureza ou do suporte, são reunidos por acumulação ao longo das atividades de pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas” (Associação de Arquivistas Brasileiros).

Campo também de atuação da História e de seus domínios, como a História da Educação, estes espaços passam a ser concebidos como lugares de memória, matéria-prima que constitui o trabalho do historiador. São fontes que orientam a pesquisa e o registro da história.

Os arquivos escolares, por si só, são lugares de memória educativa, que quando manuseados podem auxiliar na “reconstrução” histórica da vida educacional de um determinado município. Neste contexto, acreditamos que historiar o arquivo da SE conduziu ao conhecimento da história da cidade, bem como ao estímulo de preservação e desejo de registro histórico de uma memória educativa para Solânea.

2 CRIAÇÃO DO ARQUIVO ESCOLAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOLÂNEA (SE)

Após o trabalho de higienização do acervo da SE, surgiu a necessidade de separá-lo dos demais documentos que compunham, de forma aleatória, os arquivos das várias Secretarias da Prefeitura de Solânea. Foi quando sensibilizamos a secretária de educação¹⁰ para a necessidade de destinar este arquivo escolar, agora higienizado, para um lugar específico. Uma sala da Secretaria, antes destinada para a guarda de produtos de limpeza, nos foi cedida para a criação do arquivo, ação que motivou o nosso trabalho.

F3 – Arquivo da SE



Fonte: Projeto PIBIC, 2019

Os arquivos encontrados na Secretaria apresentavam a seguinte configuração: grande número de documentos escritos a punho, principalmente quando relacionados a notas de alunos, e significativo número de documentos datilografados. Ambos os tipos traziam traços de deterioração pelos fungos, traças ou estragos resultantes da ação de roedores. Grampos e cliques foram também encontrados enferrujados sob os documentos.

A higienização do arquivo depende diretamente da limpeza e manutenção do ambiente e do acervo. Tais condições implicarão diretamente na conservação do documento. Já os documentos datilografados apareciam, em sua grande maioria, como Fichas Individuais de alunos, Matrículas, Históricos Escolares, Prestação de Contas da Escola e Cadernetas, etc. Esses documentos pareciam estar mais bem conservados, não sabemos se por uma questão de melhor arquivamento, ou pela própria ideia de formalidade que poderiam carregar.

A SE atualmente trabalha com uma rede de 18 escolas, entre rurais e urbanas. Destas, 9 instituições estão ativas e se localizam na zona rural; enquanto as outras 9 instituições se encontram em funcionamento na zona urbana. No limiar da pesquisa, durante as décadas de 1970 a

1990 catalogamos a existência de 94 instituições de ensino sob a responsabilidade da SE. Destas, 47 se localizavam na zona rural e 20 na zona urbana. Sobre as 27 outras escolas, que restavam no quantitativo geral, 16 passaram a ser mantidas pela Prefeitura Municipal de Casserengue (antigo distrito de Solânea) e 2 eram instituições particulares¹¹ e as 9 últimas não foram encontradas informações para serem catalogadas.

Ainda neste campo é importante salientar que das 47 instituições rurais que existiam na cidade, 21 foram nucleadas para outras instituições e 17 foram fechadas. Diante destes dados apontados acima, percebemos a diminuição significativa de escolas ativas na rede municipal de educação, bem como o expressivo número de fechamento e/ou nucleação de instituições rurais na cidade.

Nossas ações no arquivo da Secretaria duraram 14 meses (entres os anos de 2018 e 2019) e alcançaram o significativo resultado de criação, higienização e organização do acervo. Juntamente com isso, confeccionamos um Catálogo de registro destas instituições, que descreve a quantidade e o tipo de documento podem ser encontrados por caixa-arquivo (instituição de ensino). Ações como estas apontam a necessidade de todo um trabalho de sensibilização para a guarda do acervo junto aos funcionários da instituição, bem como junto aos gestores, que devem resguardar o arquivo escolar como parte da memória/história educacional de cada instituição de ensino.

3 AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E A HISTÓRIA DA CIDADE

As instituições escolares são apontadas por Justino Magalhães (1998) como objetos historiográficos, construídos e recheados nas relações e nos sentidos históricos que a cercam e lhes dão sentido. Detentoras de uma cultura própria, estes espaços podem oferecer

subsídios para se pensar e se historiar a cidade, suas relações sociais e culturais, sendo frutos de:

[...] uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. (...) são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros socioculturais (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62).

O estudo destes aspectos, diante de uma pesquisa historiográfica mais ampla sobre a educação no brejo paraibano, só seria possível mediante o levantamento das instituições que existiram/e ainda existem em Solânea, bem como de seus Lugares de Memória.

O acesso aos arquivos destas instituições e as informações coletadas em demais acervos históricos, como livros de memória e jornais de época, possibilitariam entender o processo educacional da cidade e suas articulações e desdobramentos culturais e sociais. Sendo assim, a catalogação das fontes do acervo da Secretaria de Educação de Solânea pode ampliar o escopo das pesquisas a serem realizadas sobre a História da Educação na Paraíba, contribuindo para o conhecimento do passado educacional do Estado.

Essa necessidade de registro histórico e de consolidação de uma memória educacional para Solânea é pertinente, uma vez que sobre a vida educacional da cidade poucos foram os dados encontrados que pudessem descrever como se dava a educação pública do município. No livro de memória *"Solânea - A idade da razão"* (1987), o autor narra que

O município de Solânea dispõe atualmente de 76 estabelecimentos de ensino de 1º grau, sendo 9 na zona urbana e 67 na zona rural, destacando-se a Escola Estadual de 1º grau "Padre Geraldo da Silva Pinto",

de rede estadual, que possui como diretora a Srt^a Risoneide de Fátima Rodrigues Ribeiro. O 2º grau conta com dois estabelecimentos de ensino, sendo um deles profissionalizante: Colégio Comercial “Arlindo Ramalho”, que possui como Diretor o incansável batalhador pela educação solanense, o professor Geadelande Carolino Delgado (BASTOS, 1987, p.81)

No capítulo intitulado “*Aspecto Educacional*”, Bastos (1987) descreve a existência de um significativo número de estabelecimentos escolares em Solânea. Em três páginas o autor enfatiza a história da educação do município pela compreensão de seus ditos “grandes educadores”. O trabalho monográfico de Ednaldo Cordeiro Pinto Júnior (2014) também foi uma das poucas referências que encontramos sobre a educação da cidade. O autor investigou a “EEEFM Dr. Alfredo Pessoa de Lima no contexto Histórico-Cultural do município de Solânea / PB”.

Neste artigo, nos debruçaremos por elaborar memórias históricas sobre as três escolas mais antigas da cidade: o Grupo Escolar Celso Cirne (1935), a Escola Comercial Pedro Augusto de Almeida (1956) e o Colégio Estadual de Solânea (1970).

3.1 Grupo escolar Celso Cirne

F4 – Grupo Escolar Celso Cirne



Fonte: Pinto Júnior (2014, p.30)

A atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Celso Cirne é a mais antiga escola, em funcionamento, de Solânea. Foi criada em 1917 como Instituto Celso Cirne, através da iniciativa do político de mesmo nome. Segundo Pinto Júnior (2014, p. 43)

[...] O empreendedor Celso Columbano da Costa Cirne, visionário, precursor e benfeitor local promoveu a vinda de alguns educadores da capital, iniciando um movimento de criação da primeira escola pública direcionada à alfabetização de crianças.

Neste contexto, dentro da história desta instituição, ela se tornaria em meados de 1930 o “Grupo Escolar Celso Cirne”, estadualizado pelo Decreto Lei Nº 227, de 05 de maio de 1935. Nesse período, conta-nos Pinheiro (et al., 2013, p.176) que a “[...] construção e inauguração de grupos escolares obedeceram, não raras vezes, aos moldes estabelecidos pela Diretoria de Viação e Obras Públicas”, priorizando questões como

amplas e higiênicas edificações, com uma boa e “moderna” estrutura física. O Grupo Celso Cirne, no ato de sua estadualização, não teria correspondido a essas normas. É apenas no ano de 1938, após a construção de sua nova sede, que por força do Decreto Nº 957 de 05 de maio, receberia a autorização de funcionamento. Sobre isso, o Jornal A União, de 15 de fevereiro de 1938, cita que

Dado o cuidado com que foi conduzida a edificação desse estabelecimento, o seu acabamento é o melhor possível. Os pisos são todos de mosaico de duas côres e as secções sanitarias possuem revestimento de azulejos, enquanto que o edifício é todo forrado com tábuas de Cedro macheado.

Sua inauguração foi um acontecimento impar para a vida da Vila de Moreno, é o que também noticia o Jornal *A União* (de 15 de fevereiro de 1938):

Construído pela Diretoria de Viação e Obras Públicas do Estado, inaugurou-se domingo, o Grupo Escolar “Celso Cirne” em Moreno, município de Bananeiras. Ao acto inaugural, estiveram presentes figuras representativas daquela communa, tendo feito representar o sr. Interventor Federal.

O jornal segue trazendo detalhes da construção e do custo que ela gerou aos cofres públicos:

O Grupo Escolar de Moreno é 13º inaugurado pelo actual Govêrno, havendo ainda cinco outros em construcção, a cargo da D.V.O.P. [...] em um terreno amplo todo amurado mede 35 metros de frente por 73 de fundo, onde foram construídos um pavilhão de recreio com 7, 50 x 16,m00 e um reservatório de abastecimento d’água com cisterna. Possui ainda um hall, [...], 4 salas de aula, [...] terraço

coberto, [...], uma sala de professores e mais as secções sanitarias, com 4 W. C. E dois lavatórios. As instalações de agua, esgostos e luz, bem como o serviço de pintura foram confeccionados de accôrdo com os methods mais perfeitos, por pessoal especializado que seguiu desta capital (A União, de 15 de fevereiro de 1938).

O grupo teria como instituições auxiliares o “Círculo de Pais e Mestres Nevinha Cavalcanti, a Caixa Escolar Professor Eduardo Medeiros, o Jornal infantil ‘O Clarim’, o Clube Agrícola 13 de Fevereiro e a Biblioteca Américo Falcão” (PINHEIRO, et al., p. 178). Pereira (2013, p.140) esclarece que “As instituições auxiliares surgem como instituições de auxílio ao ensino, [...] ações extra e intraescolares mantidas para dar nova configuração à educação”. Entre elas destacamos ainda o cinema e a rádio educativa, elementos que o Grupo Celso Cirne não apresentava.

Como primeira diretora, o Grupo contou, entre os anos de 1935 a 1954, com Ernestina da Silva Pinto¹², primeira professora diplomada a atuar em Moreno. Assim narra Carvalho (1975, p. 48)

Diplomou-se pela antiga Escola Normal do Estado, cujo pergaminho recebeu no dia 28 de abril de 1912, das mãos do seu então diretor Francisco Xavier Júnior. Em 1913 foi nomeada professora municipal, com exercício em Solânea, contando apenas com 18 anos de idade. [...] Bem se pode imaginar o que significa a presença de uma professora diplomada, da capital do Estado, num lugarejo do interior

Francisco Xavier Júnior foi autor do livro *Lições da Língua Materna*, publicado em 1906 e destinado às escolas primárias da Paraíba para o ensino de Língua Portuguesa. Xavier Júnior “era professor de Latim, Português, Geografia e História do Brasil no Liceu Paraibano e exerceu também a Diretoria desta instituição e da Escola Normal Oficial durante o período de 1908 a 1912, além da Direção da Instrução Pública de 1912

a 1915” (RAMOS e SENA, 2015, p.22). Seu nome intitula o primeiro Grupo Escolar fundado em Bananeiras em 1934, escola hoje municipal ainda em funcionamento.

Ainda entre o corpo docente do Celso Cirne estava Tancredo de Carvalho, primeiro prefeito interino de Solânea em 1953, que começou a atuar como professor da escola ainda na década de 1920. Ele também havia sido professor do Instituto Bananeirense (1910), sendo redator chefe e produtor dos jornais “Correio do Moreno” (1924) e “Brasil Novo” (1931).

Em meio aos seus primeiros anos de funcionamento, possivelmente ainda como Instituto Celso Cirne, a escola vivenciou a transferência para Guarabira, devido a uma querela política entre Tancredo de Carvalho e João Suassuna, presidente da Paraíba entre os anos de 1924 a 1929 (ARAÚJO, 2013). É o que anuncia o Jornal *Os Estados* (31 de março de 1928), quando cita que “Foi transferida a escola nocturna denominada Celso Cirne do povoado Moreno do município de Bananeiras para a cidade de Guarabira, sendo creada uma escola elementar mixta na villa de Teixeira”. Sobre esta querela, anuncia Carvalho (1975, p.33) que

Foi o “pomo da discordia”, entre os solanenses e bananeirenses. Era a luta das cidades contra os distritos que floresciam e, como grandes redutos eleitorais, canalizavam rendas para os cofres dos Municípios. O presidente João Suassuna, nessa altura dos acontecimentos, respondendo a uma carta de Leôncio Costa, dizia-lhe que tinha o dever de, na contenda entre Moreno e Bananeiras, preferir ficar com os bananeirenses. [...] Calcando leis e regulamentos, exonerou-me do cargo de professor público da escola “Celso Cirne”, apesar de minha nomeação efetiva para uma escola que era em homenagem à memória do dr. Celso Cirne, sendo a mesma transferida para a cidade de Guarabira, somente porque se viu o gôverno na contingência de retificar o ato ilegal de demissão de um professor efetivo, depois de reclamações dêste. Tendo o

titular deixado de acompanhar a escola, perdeu o cargo, ato continuo o Presidente fez voltar a dita escola para Solânea, nomeando professor da mesma, uma pessoa inimiga de Leôncio e pertencente à família desavinda com éle.

Tancredo de Carvalho foi exonerado do cargo de professor, por ser amigo e companheiro de lutas políticas de Leôncio de Costa, este último que foi conselheiro municipal, líder político e ativista pela emancipação de Moreno, atual Solânea.

Em 21 de abril de 1958, pela necessidade de ampliar suas instalações, a escola se mudaria para um novo prédio, construído com recursos do estado.

F4 – Grupo Escolar Celso Cirne, 1958



Fonte: Acervo Pessoal de Edinaldo Cordeiro Pinto Júnior, 2020.

3.2 Escola comercial Pedro Augusto de Almeida

A escola Comercial Pedro Augusto de Almeida foi criada em 22 de abril de 1956 pelo Padre José Rodrigues Fidelis, primeiro pároco da cidade de Solânea. Era um colégio particular, coordenado pela Fundação Padre Ibiapina. Seu nome homenageia o professor e prefeito de Bananeiras entre os anos de 1935 a 1940. Dono da Firma A. Rocha e

CIA, Pedro Augusto “[...] administrava uma agência de carros Ford. [...] Nessa agência eram vendidos automoveis, chassis de caminhão e peças de reposição...” (COSTA, 2014, p. 25). Hoje seu nome também intitula a Escola Normal situada em Bananeiras.

Segundo Pinto Júnior (2014), a escola não teria prédio próprio, funcionando até a década de 1970 no antigo prédio do Grupo Escolar Celso Cirne (cf. F3), juntamente com a Prefeitura Municipal. Esta escola comercial teve como diretor Padre Fidelis, tesoureiro Claudio Rodrigues e como professora e secretária Severina Lemos de Souza.

A escola iniciou suas atividades pedagógicas no Grupo Escolar Modelo, construído pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Identificada como sociedade civil com personalidade jurídica, integrante da Fundação Padre Ibiapina, a escola foi reconhecida de utilidade pública municipal, subvencionada pela Prefeitura de Solânea, 1956, pela União em 1957 e pelo Poder Público Estadual, a partir de 1958 (FONSECA, OLIVEIRA, FRAGOSO, 2008, p.106).

Por não ser uma escola pública atendia apenas a uma pequena parcela da população, que em sua grande maioria procurava os estudos secundários em Bananeiras. Segundo Fonseca, Oliveira e Fragoso (2008, p.107), ela

[...] mantinha o Curso de Admissão Permanente, subsídio essencial entre o Curso Primário e o Comercial a nível médio, e como instrumento formador de alunos mais capacitados para a primeira série.

Na Lei Orgânica do Ensino Comercial, Nº6.141, datada de 28 de dezembro de 1943, em seu Art. 2º descreve que “O ensino comercial será ministrado em dois ciclos [...] desdobrar-se-á em cursos [...] de formação, de continuação e cursos de aperfeiçoamento”. E continua em seu Capítulo IV -

“da articulação no ensino comercial e dêste com outras modalidades de ensino”:

Art. 10. II. O curso comercial básico estará articulado com o ensino primário, e os cursos comerciais técnicos, com o ensino secundário e o ensino normal de primeiro ciclo. III. E' assegurada ao portador de diploma conferido em virtude de conclusão de um curso comercial técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso comercial técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1943).

Como vemos, a Lei Orgânica permitia a articulação entre o ensino comercial e as outras modalidades de ensino. Em Solânea, a primeira instituição a ofertar o ensino de 2º grau foi o Colégio Estadual Alfredo Pessoa de Lima. Neste contexto, acreditamos que o Colégio Comercial Pedro Augusto de Lima trabalhou com o curso ginásial¹³ (ensino secundário) e com os “Cursos de Admissão Permanente”, ofertando cursos técnicos.

Em 07 de novembro de 1970 foi assinado pelo então governador da Paraíba - João Agripino - o Decreto N° 5.247, que criava o Colégio Estadual de Solânea. Fruto de uma promessa realizada ainda na campanha para eleição de governador, João Agripino anunciou no palanque, dois dias antes da eleição, a criação da escola. Segundo o decreto o Colégio funcionaria no mesmo prédio da Escola Comercial Pedro Augusto de Almeida, esta que viria a encerrar suas atividades logo em seguida. Para Pinto Júnior (2014, p.48)

Como existia urgência no novo empreendimento e não existia prédio próprio ou projeto de construção de novas instalações, a solução encontrada foi o fechamento da antiga Escola Pedro Augusto de Almeida, para dar lugar

à fundação do novo Colégio. Com essa solução, todos os ex-alunos da escola receberam transferências para a nova escola

3.3. Colégio Estadual de Solânea

F4 – Grupo Escolar Celso Cirne, 1958



Fonte: Acervo Pessoal de Edinaldo Cordeiro Pinto Júnior, 2020

Conforme já apontamos, o Colégio Estadual de Solânea foi criado em 07 de novembro de 1970 pelo Decreto N° 5.247, durante o governo de João Agripino Filho. Ofertava o ensino secundário, ampliando de forma pioneira, no ano de 1976, a oferta para o 2º grau (nomenclatura da LDB de 1971, vigente a época).

A direção do Colégio Estadual foi destinada ao juiz da comarca de Solânea Raimundo de Oliveira e ao vice professor Geriz de Oliveira. Seu corpo docente estava constituído da seguinte forma:

Quadro 1 – Disciplinas

Disciplina	Professor
Língua Portuguesa	Lindalva Raimundo de Oliveira Maria do Socorro Geriz Dantas Anedite Almeida de Freitas
Matemática	Maria do Socorro Ribeiro Djalma Ferreira Grilo
História	Maria de Lourdes Donato Maria Norma de Vasconcelos
Geografia	Valmir Silva
Ciências	José Ibiapina Alves de Macedo
Língua Inglesa	Antonice Santos Barbosa
OSPB	Maria de Lurdes Donato
Educação Moral e Cívica	Luiz Geriz de Oliveira
Desenho	Yendys Sidney Dantas
Música	José Carlos Amaral
Educação Física	José Anísio de Miranda Maia Maria da Conceição Medeiros Josefa Francisca da Silva

Fonte: Quadro produzido por Pinto Júnior (2014, p. 50)

Com o fechamento do Colégio Comercial Pedro Augusto de Almeida, a escola se adaptaria para funcionar no mesmo prédio, tendo

[...] quatro turmas do antigo curso ginásial, hoje equivalente ao ensino fundamental, atendendo a uma clientela de 303 alunos. Na ocasião de sua fundação, a secretaria da escola era composta por 04 secretários, havendo também pessoal de apoio, que compreendia 04 auxiliares de serviços gerais, sendo estes últimos funcionários lotados na Prefeitura Municipal, todos colocados à disposição do Estado (PINTO JÚNIOR, 2014, p.49).

Além de Solânea, a escola recebia alunos das cidades de Cacimba de Dentro e Bananeiras, se consolidando

gradativamente. É o que podemos constatar com o aumento do número de matriculados durante os anos de 1971 a 1976:

Quadro 2 – Número total de matrículas no Colégio Estadual de Solânea

Ano	Nº de matriculados entre o 5º e 8º anos (total)
1971	303
1972	415
1974	558
1976	645

Fonte: Dados coletados por Pinto Júnior (2014, p.50)

[...] estimulava a criação de instituições que promovessem atividades extraclases, com o intuito de desenvolver uma nova perspectiva de nação, locais nos quais o jovem pudesse entender e adquirir os novos hábitos jurídicos, disciplinares, comunitários, manualistas, artísticos, assistenciais e de recreações. Dando a visão de que a escola deveria representar uma sociedade em miniatura, em todas as suas características

Devido a uma formação tecnicista, bem peculiar a época ditatorial, esses centros auxiliariam na formação cidadã dos educandos, voltados a aperfeiçoar seus caracteres.

Alfredo Pessoa de Lima, nome que intitula a escola, era um jurista de projeção local e estadual (PINTO JÚNIOR, 2014, p. 42), foi um dos homens que lutaram para transformar o Distrito de Moreno na cidade de Solânea. É descrito por Bastos (1987, p.129) da seguinte forma:

Nasceu no sítio “Maria do Ó” no dia 26 de agosto de 1912, Município de Bananeiras. O memo era filho de Vicente

Pessoa de Lima e Umícias Ferreira de Lima. [...] Homem inteligente, destacava-se pela sua coragem e altivez. Foi ele um dos maiores lutadores pela independência política de Solânea e no dia de sua emancipação, ele representou a Câmara dos Deputados em João Pessoa, fazendo um dignificado discurso que muito nos honrou e nos honra.

Agora como Colégio Alfredo Pessoa de Lima a escola ainda seria sede, no final da década de 1990, do projeto “CEPES - Centros Paraibanos de Educação Solidária”, que segundo Pinto Júnior (2014, p.58) trazia “O objetivo primordial de oferecer à comunidade uma educação voltada para os valores da cidadania e para os direitos inalienáveis da criança e do adolescente”.

Diante de um novo cenário, em 2001, por uma exigência da CEPES a escola ganharia um novo prédio, passando a funcionar onde hoje se encontra, na rua Luiz Ferreira de Melo, S/N.

Em 2019, o então governador do estado - João Azevedo – reformou e ampliou suas instalações físicas, dando a ela seu atual nome: “Escola Cidadã Integral Técnica Alfredo Pessoa de Lima”.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Wolhfagon Costa de. **Crônicas e Causas**: aos 58 de minha cidade e 60 de Solânea. 1ª edição. Solânea: 2013.

BASTOS, Lailton de Oliveira. **Solânea**. A idade da razão. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1987.

CARVALHO, Tancredo de. **Memórias de Um Brejeiro**. João Pessoa: Iterplan-PB. Campina Grande: Gráfica Júlio Costa, 1975.

COSTA, Luana Ranielle Ferreira. **O desenhar de uma educação interiorana**: uma análise do processo educativo e do cotidiano escolar na cidade de Bananeiras/PB no início do séc. XX. Universidade Estadual da Paraíba: Guarabira, 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares).

FONSECA, Ana Flavia; OLIVEIRA, Bertina Maria Juvenal Freire DE; FRAGOSO, Ilza da Silva. **Fundação Padre Ibiapina** – Semente fértil no solo da educação paraibana. Ed ideia, 2008.

GUILHERME, Karina Clécia da Silva. Os centros cívicos escolares e o seu aparato legal (1971 – 1986). *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7, 2013, Cuiabá. **Anais [...]** Cuiabá: SBHE/UFMT, 2013.

PEREIRA, Priscilla Leandro. **Educação Rural na Paraíba (1946-1961)**: um meio para fixar o homem ao campo. Universidade Federal da Paraíba, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

PINHEIRO, Antônio Carlos [Et al]. Grupos escolares e escolas rurais na Paraíba estadonovista (1937-1945). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, Nº 54, p. 172-188, dez, 2013.

PINTO JÚNIOR, Edinaldo Cordeiro. **A EEEFM DR. Alfredo Pessoa de Lima no Contexto Histórico-Cultural do município de Solânea/PB**. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014, 39pp. Monografia (Graduação em Geografia).

Manual de trabalho em arquivos escolares. Secretaria da Educação (SP). Elaboração de Teresa Marcela Meza Baeza. São Paulo: IMESP, 2003.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takuno. Verbete Alfabetização Solidária. *In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MOGARDO, Maria João. Arquivo e educação: a construção da memória educativa. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, n.1, p. 71-84, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9875/1/Arquivos%20e%20educacao.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.

RAMOS, Maria Daniela Ângelo; SENA, Fabiana. Lições da língua materna (1906): livro didático de gramática na Paraíba para o ensino primário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 64, p. 21-33, set 2015.

SILVA, Ramsés Nunes. AZEVEDO, Lucicleide. Diagnóstico, organização e intervenção no acervo histórico-escolar do arquivo de escolas extintas de João Pessoa - PB. *In: VIII Seminário de Saberes Arquivísticos. Anais [...] Joao Pessoa/ PB.* (p.105-115). Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/viii/sesa/paper/viewFile/4607/2781>. Acesso em: 04 mai. 2017

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

BRASIL. **Decreto Lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Institui a Lei Orgânica do Ensino Comercial.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 5.692 de 1971**.

Jornal **Os Estados**, de 31 de março de 1928.

Jornal **A União**, de 15 de fevereiro de 1938.

PARAÍBA. Decreto Lei Nº 5.247, de 07 de novembro de

1970. Cria o Colégio Estadual de Solânea.

SOLÂNEA. Decreto Lei Nº 227, de 05 de maio de 1935. Institui a estadualização do Grupo Escolar Celso Cirne.

SOLÂNEA. Decreto Lei Nº 957, de 05 de maio de 1938. Autoriza o funcionamento do Grupo Escolar Celso Cirne.

NOTAS DE FIM

1 Fazemos menção aqui ao conceito de “não-identidade”, presente no Ensaio “Educação e Emancipação” (ADORNO, 2006). Na visão deste autor, o capitalismo tardio investe na ampliação de funções cada vez mais convertidas em padrões sociais. Assim, não há identificação entre os sujeitos e os papéis sociais que exercem, o que faz destes profissionais homens “não-idênticos”. Da mesma forma, o sistema educacional no Brasil dá amostras de que, no seu enfoque tecnicista, a “semi-formação” é produto da geração de mão de obra em alta escala para uma alternativa limitada de desenvolvimento dos índices econômicos.

2 Maria do Rosário Silva Resende (2003, p. 43) explica, com base em Adorno, o sentido de “medo” no capitalismo. Assim, as duas modulações deste conceito ligam-se às práticas excludentes que recaem àqueles que se voltam contra o sistema, seja por ameaçá-lo, seja por se negar a pertencer à unidade social proposta pelo capitalismo.

3 Reconhecemos a necessidade de relativizar a reflexão de Adorno. Isto também foi observado por Becket: se captarmos que a Alemanha que permitiu o advento nazista, é a mesma que, historicamente, também projetou nomes como Lutero, e feitos intelectivos como o desenvolvimento da filosofia moderna, a música erudita, bem como a maior bibliografia de estudos clássicos entre outras nações europeias, imaginemos o que se pode projetar negativamente entre nações em que a formação de leitura não é prioridade política. Outrossim, constata-se que a barbárie não deixa de ameaçar também o que se compreende por áreas (nações) de avanços civilizatórios. Como prova disso, temos os exemplos da própria Auschwitz; dos sistemas de Gulags dos comunistas soviéticos, imprimindo o trabalho escravo e as insalubres condições humanas para aqueles capturados ou postos como adversários / presos políticos; dos genocídios do Japão e da China, nos conflitos da Guerra

Sino-Japonesa etc. – todas barbáries com seus desdobramentos trágicos no século XX.

4 Nesta acepção, cosméticos, enfeites e roupas, por exemplo, compunham um segmento supérfluo, por isto, corresponderiam a “bens compressíveis”; enquanto que os “bens incompressíveis” são listados como aqueles que não podem ser negados à humanidade, a saber: alimentação, moradia, vestimenta.

5 A categorização não apriorística, emerge totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa (CAMPOS, 2004, p. 614).

6 Para ter acesso as demais acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

7 Localizadas no Sítio Arqueológico de Umari, a margem do rio Curimataú, em Bananeiras/PB.

8 As disciplinas eletivas são um dos componentes da parte diversificada e, devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do núcleo comum.

9 O “Brasil Alfabetizado” teve início no ano de 2003, “com o objetivo de contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio a ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, realizadas pelos Estados, Distrito Federal e Município” (MENEZES, 2012, p. 173). O Projeto teve fim no ano de 2008. Já o programa “Alfabetização Solidária” foi criado em 1997 (Idem). É um “programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, que alfabetiza jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE”. O projeto teve fim no ano de 2008.

10 Entre 2018 a 2020 ocupava o cargo de Secretária da Educação de Solânea a educadora Virnália Maria Fagundes da Costa Luna.

11 Quanto aos documentos das escolas particulares, algumas ainda estão ativas, como é o caso da escola Cantinho da Mônica. Dela se encontram documentos datados de 1992 à 1998.

12 Atual Solânea possui uma escola municipal intitulada com seu nome.

13 A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei Nº4.244, de 9 de abril de 1942), coloca no Capítulo II, *“Nos Ciclos e nos Cursos”*, em seu Art. 2º que *“O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico”*.

SOBRE OS AUTORES



Aline Ferreira da Silva

Graduanda em Pedagogia (CCHSA/UPFB). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano – HEBP. E-mail: af2242581@gmail.com



Efigênia Maria Dias Costa

Graduada em Pedagogia pela UFPB, Especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pela FFM, Mestre em Educação pela UFPB, Doutora em Ciências da Educação pela UAA/PY – Revalidado pela UFRJ. Professora do DE/CCHSA/UPFB. Membro do Conselho Editorial da Revista Eletrônica Lugares de Educação. Chefe do Laboratório de Ensino e da Brinquedoteca do Curso de Pedagogia do CCHSA/UPFB. Coordena projetos de ensino e de extensão com área na Educação Infantil. Atualmente tem realizado pesquisas sobre Formação Docente e Educação Infantil. E-mail: efigeniamdc@yahoo.com.br



Erinalva Barbosa Franco Ribeiro

Graduanda em Pedagogia (CCHSA/UPFB). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano – HEBP. E-mail: erinalvabarbosa06@gmail.com



Fábio de Sousa Dantas

Atua como Professor de Língua Portuguesa e Literatura do DCBS/CCHSA/UFPB/Campus III (Bananeiras-PB). É Graduado em Letras pela UFPB (2004); Mestre em Letras (Literatura e Cultura) pelo PPGL / UFPB (2008); Doutor em Letras pelo PPGEL/UFRN (2019), na Área de “Estudos de Literatura Comparada”, e Linha de Pesquisa “Leitura de texto literário e ensino”. Interesses de estudo: Teoria Literária (narrativa e poética sociológica); Crítica Literária; Leitura Literária e Ensino; Literatura Paraibana; Literatura Brasileira; Música e Cancioneiro Popular. Desenvolve pesquisas que tratam sobre teoria literária e estudos comparados, bem como sobre a leitura do texto literário, a partir das aproximações com os métodos formalistas e com as contribuições do que se reconhece por “poética sociológica”. Em sua Dissertação de mestrado, realizou um estudo sobre a obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade, a partir da representação marxista do conceito de ócio; no doutorado, o seu trabalho de Tese trata da poética de Augusto dos Anjos, com sugestões metodológicas de como desenvolver leituras “externas” que se consolidam “internamente” na estética do denso texto poético do vate paraibano.



Fabrícia Sousa Montenegro

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



Ingridy Sualane do Amaral

Graduada em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, CCHSA, Campus III, Bananeiras/PB. E-mail: sualanei@gmail.com



Jaqueline Alves Marinho

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – CAMPUS III, cursando Especialização em Educação Infantil. Professora da Educação Infantil no município de Serraria-PB. E-mail: jaquelline.alves24@gmail.com



Jéssica Santos Gomes

Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCHSA/UFPB. E-mail: jehsantosgms@gmail.com



Maria das Vitorias Gonçalves dos Santos

Graduada em Pedagogia (UFPB). Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC). E-mail: vmariag16@gmail.com



Mirelly Aline Martins de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – CAMPUS III, Mestranda como aluna especial na disciplina de Literatura infanto-juvenil pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Professora da Educação Infantil em Alagoa Grande-PB. E-mail: mirelly_aline10@hotmail.com



Rita Cristiana Barbosa

Graduada em Pedagogia, Especialista em Tecnologia Educacional em Ciências Naturais, Mestra e Doutora em Educação, ambos pela UFPB, tendo realizado estágio doutoral na Universidade de Barcelona/ES. Professora do Departamento de Educação, CCHSA/UFPB. Membro do Conselho Editorial da Revista Eletrônica Lugares de Educação. Chefe do Laboratório de Informática do Curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB. Membro do Conselho Técnico Científico do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero - NIPAM/UFPB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC). E-mail: rcrisbarbosa@gmail.com



Thaís de Cássia Cavalcanti Ramos

Graduanda em Pedagogia (CCHSA/UPFB). Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação do Brejo Paraibano – HEBP. E-mail: thays-cavalcanti@hotmail.com.

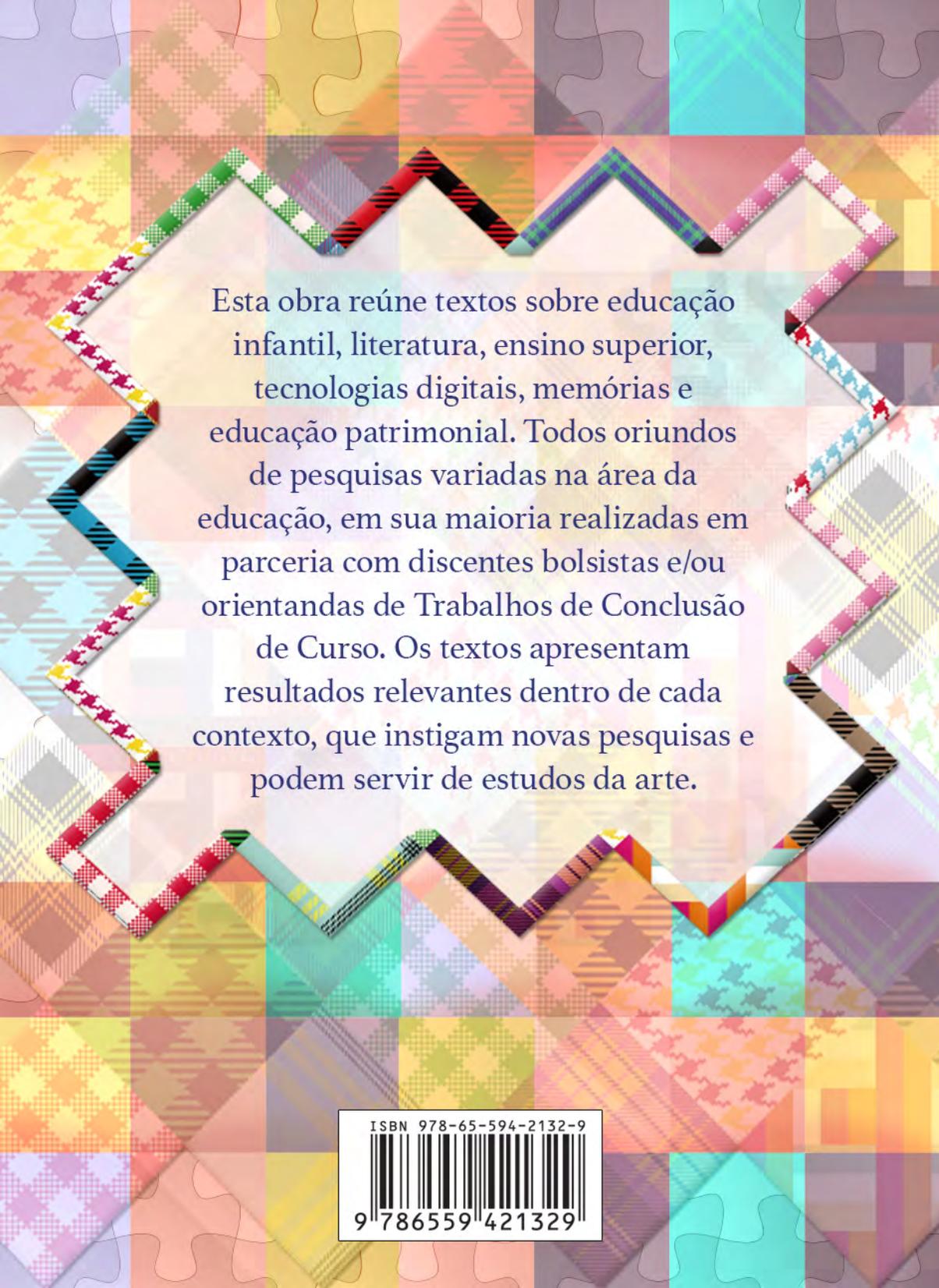


Vivian Galdino de Andrade

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus III. Atua como Professora do Programa de Pós-Graduação em História – PPGH, da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: vivetica@hotmail.com



Este livro foi diagramado pela
Editora da UFPB em 2021,
utilizando a fonte Myriad Pro.



Esta obra reúne textos sobre educação infantil, literatura, ensino superior, tecnologias digitais, memórias e educação patrimonial. Todos oriundos de pesquisas variadas na área da educação, em sua maioria realizadas em parceria com discentes bolsistas e/ou orientandas de Trabalhos de Conclusão de Curso. Os textos apresentam resultados relevantes dentro de cada contexto, que instigam novas pesquisas e podem servir de estudos da arte.

ISBN 978-65-594-2132-9



9 786559 421329