

Revista Clóvis Moura de Humanidades

Volume 1, nº 1. 2015



*Educação
Letras
Pedagogia
Sociologia*

**Universidade Estadual do Piauí
Campus Clóvis Moura**



EDITORIAL

EDITORA GERAL

Marcia Adriana Lima de Oliveira, Editora: Revista Clóvis Moura de Humanidades e Revista Clóvis Moura de Ciências Sociais Aplicadas e Exatas. Universidade Estadual do Piauí. marciaadrioliveira@gmail.com

EDITOR-GERENTE

Cristiano das Neves Bodart, doutoramento em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP e professor da Faculdade Novo Milênio-Vila Velha, ES.

CONSELHO EDITORIAL

Aldairis Pereira da Silva, Universidade Estadual do Piauí.

Ana Célia de Sousa Santos, Universidade Estadual do Piauí.

Anderson Michel de Sousa Miura, Colégio São Francisco de Sales- Diocesano. Universidade Federal do Piauí, Brasil.

Bárbara Melo, Universidade Estadual do Piauí.

Carlos Rerisson Rocha da Costa, Universidade Estadual do Piauí.

Cristiano das Neves Bodart, doutoramento em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP.

Cyntia Maria de Miranda Araujo, Instituto de Educação Antonino Freire FACID.

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote, Universidade Estadual do Piauí - Campus Clóvis Moura.

Felipe Rios do Nascimento, Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.

Francine Borges Bordin.

José Cruz Miranda, Universidade Estadual do Piauí.

José de Arimatea Isaias Ferreira, Universidade Estadual do Piauí - CCM.

Layana Kelly Pereira de Holanda, Universidade Estadual do Piauí.

Luciano de Melo Sousa, Universidade Estadual do Piauí.

Lucienia Libaneo Pereira Martins, Universidade de Psicologia do Porto-FPCEUP, Portugal.

Manuela Nunes Leal, Universidade Estadual do Piauí.

Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

Marcia Adriana Lima de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí.

Márcia Castelo Branco Santana, Universidade Estadual do Piauí.

Maria Cruz Laurentino, Universidade Estadual do Piauí.

Maria Laiana Vírissimo, Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

Marluce Lima de Moraes, Instituto Federal de Educação -IFPI campus Oeiras, Brasil.

May Waddington Telles Ribeiro, UFPI Depto Ciências Sociais PPGAnt e MDMA, Brasil.

Nair Palhano Barbosa.

Raimundo Isídio de Sousa, Universidade Estadual do Piauí.

Ricardo Gonçalves Severo, Universidade Federal do Pampa Professor.

Shara Jane Costa Adad, Universidade Federal do Piauí.

Shirlei Marly Alves, Universidade Estadual do Piauí.

Vitor Sandes Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Werton Francisco Sobrinho, Universidade Estadual do Piauí.

CONSULTOR TÉCNICO

José Edson de Macedo Filho, Universidade Estadual do Piauí- UESPI.

REVISORA COM HONRA

Francisca das Chagas Viana

HISTÓRIA DA REVISTA CLÓVIS MOURA DE HUMANIDADES

A proposta da Revista surgiu de um encontro no Campus Clóvis Moura de um pequeno grupo composto por mim, Prof^ª Marcia Adriana L. de Oliveira, Prof. Francisco Antônio Vasconcelos, Prof. Antônio Francisco Soares e Prof^ª Thais Ibiapina Martins pelo desejo de ter no Campus um espaço de Publicação. Contudo, é criado no Campus Clóvis Moura, o Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais – NEEPE, voltado para área da Educação, antes coordenado pelas Professoras Mestres Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Ana Célia Sousa Santos e atualmente, coordenado pelo Professor Mestre Antônio Francisco Soares e Prof^ª Mestre Mary Gracy e Silva Lima, que juntamente com a equipe da Coordenação de Pedagogia resolvemos criar a Revista do NEEPE. Para isto, escolheram-me para materializar a ideia. Como eu já conhecia a Revista On-line dentro do sistema *Open Journal System*, reconhecido pela CAPES/CNPQ, solicitei ao NPD a criação da nossa Revista dentro desse sistema, ao qual fomos prontamente atendidas pelo Coordenador do NPD Prof. Thiago Carvalho de Sousa, e Técnico José Edson de Macedo Filho. Eles me deram o aval e o sistema estava pronto para receber a Revista. Quando abri o sistema e me dei conta da grandiosidade que ele é, então pensei, por que no lugar de abrigar somente uma Revista na área de Educação, não colocamos seções para cada um dos Cursos que temos no Campus? A ideia foi abraçada por

todos os Coordenadores, em especial Prof. Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho e Prof^ª Aldairis Pereira da Silva, a quem tenho todo respeito e agradecimento. Então, falei com meu grande amigo, o Prof. Mestre e Doutorando Cristiano das Neves Bodart, que prontamente assumiu a função de Editor Geral juntamente comigo. A quem eu agradeço por realizar comigo este projeto, que não é mais projeto, mas REALIDADE! E, a você Prof. Cristiano das Neves Bodart eu dou um agradecimento muito especial, pela confiança, e paciência. Obrigada!!! Obrigada ao nosso Magnífico Reitor Prof. Nougat Cardoso Batista e a nossa Vice- Reitora Prof^ª Bárbara Olímpia Ramos de Melo pelo apoio incondicional a este projeto. Obrigada!!! Agradeço ao nosso Conselho de Campus Clóvis Moura, na pessoa do nosso Diretor René de Aquino, que são nossos parceiros e grandes incentivadores, sem a aprovação, apoio deles não fazemos nada! Obrigada!! Agradeço a todos e todas os (as) Conselheiros (as) da Revista, aos avaliadores, e em especial aos autores e autoras, nossas razão de existir. Obrigada a Assessoria de Comunicação, na pessoa da Prof^ª Mestra Samaria Andrade por nos apoiar!! A todos(as) os(as) Avaliadores(as), a todos(as) os(as) membros do Conselho da Revista e a todos(as) os(as) autores e autoras que sem os seus trabalhos este primeiro número não existiria. A todos(as) OBRIGADA!

Marcia Adriana L. de Oliveira

AVALIADORES

Volume 1, nº 1, 2015.

Revista Clóvis Moura de Humanidades

Aldairis Pereira da Silva
Anderson Michel de Sousa Miura
Aurea Regina do Nascimento Santos
Carlos Rerisson Rocha Costa
Cristiano das Neves Bodart
Daniella Schneider
Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
Elton Larry Valério
Franceli Mariano de Moura
Francílio de Amorim Dos Santos
Francisco Renato Lima
Guilherme Michelotto Böes
Jânio Jorge Vieira de Abreu
Josefina Ferreira Gomes de Lima
Layana Kelly Pereira de Holanda
Lucienia Libaneo Pinheiro Martins
Manuela Nunes Leal
Mara Lígia Fernandes Costa
Marcela Fernanda Paz de Souza
Marcelo Pinheiro Cigales
Marcia Adriana Lima de Oliveira
Marluce Oliveira Lima
Pedro Fornaciari Gabroi
Rafael Dantas Dias
Simone Andrea Schwinn

EDITORAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO DESTA EDIÇÃO

Cristiano das Neves Bodart

APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA EDIÇÃO

Caros(as) Cidadãos e Cidadãs do mundo, é um prazer apresentar a vocês a nossa Revista Clóvis Moura de Humanidades, que é um periódico anual e tem como objetivo a publicação de artigos, textos, relatos de experiências docentes e discentes, resenhas, poesias, contos, crônicas e entrevistas. Produções ligadas a uma das respectivas áreas: Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Filosofia, Letras, História e Geografia, nas suas mais amplas subdivisões. E, nesta primeira edição, vou convidá-los a fazer conosco um percurso pela Educação em suas múltiplas formas. Começando a caminhada fará parada na entrevista com o Professor Dr. Amurabi Oliveira realizada pelo Professor MS Cristiano das Neves Bodart sobre O ENSINO DE HUMANAS EM PAUTA, que inicia com a pergunta que muitos alunos do Ensino Médio podem fazer nas primeiras aulas de Humanas: “para que estudar Ciências Humanas no Ensino Médio?” Confirmam as respostas e outros questionamentos acerca do Ensino de Humanas nesta. Prosseguindo, encontrarão um lugar para pensar sobre os SENTIDOS E NÍVEIS DE LETRAMENTO: SITUAÇÕES DE INTERPRETAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL COM A LÍNGUA MATERNA, o nosso primeiro artigo, de Francisco Renato Lima, que indaga dentre outras dimensões, acerca da ausência de conhecimento, por parte de alguns professores alfabetizadores acerca da alfabetização fazer parte do letramento, o que justificou a ampliação dos estudos sobre os sentidos e significados desta categoria, auxiliando-nos na sua prática. E, após a leitura do nosso primeiro artigo, saindo do campo da sala de aula, continuem a caminhada no espaço da Escola, ao encontro do segundo artigo, que aborda A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE UM

ESPAÇO AUTÔNOMO E PROPICIADOR DE UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA, de Jacqueline Wanderley Marques Dantas e que trás, dentre outras as dificuldades na implantação de uma gestão democrática, a partir de uma experiência concreta vivida em escolas em uma cidade chamada Picos, localizada no Estado do Piauí. Mas, a caminhada não para aqui, prossegue com mais um artigo, intitulado COMO A LEI 10.639/03 TEM INFLUENCIADO O ENSINO OFERTADO ÀS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL? De autoria de Antonia Regina dos Santos Abreu Alves e Maria Dolores dos Santos Vieira, que tem como objetivo ressaltar que a escola também espaço de construção de cidadania, necessitando discussões acerca do respeito as diversidades, em especial as questões raciais, no intuito de superar, em conjunto, docentes e discentes, a discriminação, o racismo em qualquer forma que possa aparecer, com base na Lei 10.639/03. E, ampliando o caminho, sairemos da Escola e iremos percorrer a praia, através do ENSAIO ETNOGRÁFICO DAS “MULHERES DO PONTAL” de Cristiano das Neves Bodart e Rochele Tenório da Silva, que nos levarão para conhecer remendadoras de redes de pesca artesanal, atividade que está quase em extinção no litoral Sul do Estado do Espírito Santo. E, finalmente, chegamos ao final desse nosso primeiro passeio, instigados pela poesia provocativa SER ESQUERDA de Roniel Sampaio Silva em contraposição, a poesia que sussurra SEGREDOS de Francisco Leandro Sousa Silva a leveza do AMOR INCONDICIONAL de Wellington Carvalho de Arêa Leão. Boa caminhada! OBRIGADA!

Marcia Adriana L. de Oliveira

O ENSINO DE HUMANAS EM PAUTA

Entrevista ao professor Dr. Amurabi Oliveira

Entrevista realizada por Cristiano das Neves Bodart¹

É com grande satisfação que realizamos esta entrevista com professor *Amurabi Oliveira*, que é licenciado e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande e doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Desponta-se como uma das referências nacionais nos estudos em torno do Ensino de Sociologia no Brasil. Atualmente é professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina, e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Amurabi de Oliveira recentemente foi eleito a representar a área de Ciências Humanas junto ao Conselho Superior da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. Foi presidente pro-tempore da ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, atualmente participando de sua diretoria. O professor Amurabi de Oliveira atua como parecerista em vários periódicos especializados, sendo editor da REALIS - Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais, Revista Café com Sociologia e Revista Debates em Educação. Além dessas atividades, já prestou consultoria ao MEC e à CHESF.

Não é difícil encontrá-lo coordenando eventos na área de Ensino de Sociologia, tendo participado como coordenador ou como integrante de Mesas Redondas em diversos eventos nacionais. Possui, ainda, experiência na área de sociologia, de antropologia e de educação, com ênfase, em nível de prática e de pesquisa no ensino de Sociologia, Antropologia e Sociologia da Religião e da Educação.

Com toda essa bagagem, nos impressiona a idade desse jovem professor: 29 anos, completados em 24 de janeiro de 2015.

¹ Doutorando em Sociologia pela Universidade de São Paulo/USP. Editor da Revista Clóvis Moura de Humanidades.

Revista Clóvis Moura de Humanidades:
Para iniciar nossa entrevista,
pergunto, de forma bastante objetiva,
sobre uma questão que muitos alunos
do Ensino Médio faz nas primeiras
aulas de Humanas. Para que estudar
Ciências Humanas no Ensino Médio?

Amurabi Oliveira: Creio que as inquietações dos alunos do Ensino Médio são muitas, o que inclui também as outras áreas disciplinares, em verdade penso que a pergunta que está ao fundo para eles é: para que serve a escola? E mais ainda: para que serve o Ensino Médio? Pois o Ensino Fundamental possui uma identidade mais claramente delimitada, dado que é constituído a partir de conhecimentos elementares que podem ser diretamente aplicados na vida cotidiana, pois qualquer um pode verificar empiricamente a necessidade de saber ler e escrever por exemplo, porém, considerando a complexidade do conhecimento presente no Ensino Médio, normalmente lecionado de forma bastante abstrata, essa modalidade é vista muitas vezes como desnecessária, ou apenas necessária enquanto porta de acesso ao ensino superior, porém, diante de uma realidade na qual boa parte dos jovens não ingressam no ensino superior, já que ele não foi suficientemente democratizado, para serviria o Ensino Médio? Bem, mas essa já é outra questão bastante complexa.

No que diz respeito especificamente ao lugar ocupado pelas Ciências Humanas é importante lembrar que historicamente essas ciências sempre foram percebidas dentro de uma “cultura geral”, de uma formação literária, até há pouco tempo atrás basicamente essas eram disciplinas de “decorar”. Lembro-me do vestibular que prestei no final de 2002 que uma das questões da prova era algo assim: “Irineu Evangelista da Silva mais conhecido como:”, e seguiam-se várias alternativas com nomes pelos quais algumas personalidades da História do Brasil ficaram conhecidas, a resposta correta era Barão de Mauá, eu só acertei porque havia visto o filme sobre ele, porém acertar não

indicava muito sobre meu conhecimento, e se errasse também não indicaria. Penso que um ensino de Ciências Humanas dessa forma não serve para nada.

Sem embargo, se pensarmos nos termos que nos coloca Boaventura de Sousa Santos, de que todo conhecimento é social, pois é produzido em sociedade e para sociedade já podemos olhar a questão por outro ponto de vista, pois creio que as Ciências Humanas possibilitam ao aluno entender o mundo no qual ele, sua família, seu trabalho, em suma, sua realidade se inserem.

Revista Clóvis Moura de Humanidades:
Nessa mesma direção e influenciado
por uma provocação sua, publicada
em forma de artigo em 2010,
pergunto: para que serve Sociologia?

Amurabi Oliveira: Naquele momento o que me inquietou profundamente, e tudo que escrevo é fruto de inquietações, era o lugar ocupado por essa ciência especialmente na Educação Profissional e Tecnológica, pois na época que escrevi aquele artigo eu fazia parte dessa rede, fui professor do CEFET Petrolina, transformado em Instituto Federal do Sertão Pernambucano, e depois do Instituto Federal de Pernambuco no campus de Vitória de Santo Antão. Havia participado da comissão de reformula curricular do Ensino Médio Integrado ao Técnico no CEFET Petrolina, e meu maior desafio era demonstrar que a Sociologia deveria ter a mesma carga horária que as demais disciplinas no chamado núcleo “propedêutico”, mas comecei a inverter a questão, passei a indagar por que ela seria menos importante que todas as demais.

Se fosse reescrever hoje manteria boa parte das considerações, porém, enfatizaria a dimensão da ruptura epistemológica, no sentido que Bourdieu atribui sob a influência de Bachelard, pois entendo que a Sociologia visa provocar essa transformação na forma como percebemos o mundo social, do qual fazemos parte, indo para além do imediatamente perceptível, ainda que caiba aqui levar em

consideração também o que pontua Giddens, e antes dele Garfinkel, que não há um fosso entre conhecimento científico e senso comum, ainda que sejam diferente.

Mas o que quero dizer com tudo isso? Diferentemente da forma como o aluno chega em outras disciplinas do currículo escolar, na Sociologia ele chaga com muitas certezas sobre o objeto analisado, muitas convicções sobre o funcionamento do mundo social, que partem de sua experiência mais imediata, de uma vivência no nível individual e coletivo. A Sociologia possibilita que percebamos que nossas certezas não são tão certas assim, com o perdão do pleonasma, o que nos leva a uma visão mais ampla sobre nós mesmo. Obviamente isso gera algum desconforto, pois como disse Bourdieu em uma entrevista realizado por Roger Chartier nos anos de 1980, publicada no Brasil em 2011, as pessoas poderiam até dar um livro de História para um amigo de presente, mas dificilmente daria um livro de Sociologia, tendo em vista o desconforto que o conhecimento produzido por essa ciência gera por vezes.

Revista Clóvis Moura de Humanidades:
O que o levou, e o motiva, à trabalhar com o tema Ensino de Ciências Sociais?

Amurabi Oliveira: Isso se relaciona com minha trajetória. Aos 13 anos decidi ser professor, e aos 16 estava prestando vestibular, porém eu tinha uma dúvida profunda, pois queria muito ser professor de História e de Geografia, daí uma grande professora que tive Eliene Leila, que lecionava Geografia porém era graduada em Estudos Sociais, me falou do curso de Ciências Sociais, afirmando que lá eu estudaria Sociologia, Antropologia, Ciência Política, além de cursar disciplinas de História, Geografia, Economia etc; e isso realmente me empolgou, além do mais aquele era um ano eleitoral, com intensas discussões sobre as possibilidades de Lula ser eleito, e mesmo vivendo em um universo no qual as

discussões políticas eram restritas, em uma escola religiosa de elite em Campina Grande – PB, eu tinha dois ou três amigos com os quais eu podia travar debates acalorados, e daí a ideia de estudar Ciência Política me parecia cada vez mais fascinante, ironicamente foi aquela das Ciências Sociais que menos me cativou.

Então prestei vestibular, e ingressei aos 17 no curso de Ciências Sociais, que me encantou, em tudo, as leituras, as discussões, e fui me apaixonando pela Sociologia, e pela Antropologia de forma mais enfática. Porém me senti um pouco frustrado, afinal, eu ingressei querendo ser professor, porém não havia espaço para essa discussão, cheguei a ouvir de uma professora muito querida que eu “não tinha perfil de licenciatura”, o que deveria ser entendido como um elogio, pois significava que eu era um aluno muito bom, porém eu me senti profundamente ofendido.

Tentando superar essa lacuna passei atuar em um projeto de extensão, no qual passei a lecionar em um cursinho pré-vestibular para jovens egressos de escolas públicas, e posteriormente, além desse projeto, passei a atuar na monitoria das disciplinas de Introdução à Sociologia, e Teoria Sociológica Clássica. Já no final da graduação decidi prestar seleção de mestrado, passei em três e decidi permanecer na minha universidade, pesquisando religião, mais especificamente o Vale do Amanhecer, porém o ensino sempre permaneceu uma preocupação para mim, tanto que de forma concomitante continuei a apresentar trabalhos sobre formação de professores de Ciências Sociais, como uma forma de extravasar minhas inquietações, que estavam ainda mais afloradas no último ano de curso, que por coincidência foi o ano de publicação das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia, e do Parecer CNE/CBE nº 38/06, que reintroduziu a Sociologia no Ensino Médio.

Aos 21 fui aprovado como substituto na área de Ciência Política, porém como não tinha afinidade com a área não cheguei a tomar

posse, no ano seguinte fui aprovado como substituto na Universidade Estadual da Paraíba, atuando junto com cursos de formação de professores, o que implicou no amadurecimento de uma série de questões, e no mesmo ano fui aprovado como professor do então CEFET Petrolina, atuando como professor no Ensino Médio e Superior na área de Sociologia, me vi finalmente em um trabalho menos solitário, pois no mesmo campus havia outro professor de Sociologia, o Esmeraldo, com quem aprendi muito. Em 2009 ingressei no meu doutorado em Sociologia na UFPE e no final desse ano fiz outro concurso para o IFPE, campus de Vitória de Santo Antão, onde tinha 12 turmas de Sociologia, sete de primeiro ano e cinco de terceiro, uma experiência formidável. Certo dia no prédio do CFCH da UFPE conversando com um colega de doutorado eu disse: não farei mais concurso, apenas se for para trabalhar no curso de Ciências Sociais, com as disciplinas de Prática de Ensino e em uma capital do Nordeste entre Alagoas e o Rio Grande do Norte, daí no dia seguinte saiu o edital da UFAL, no qual fui aprovado para a área de Fundamentos Antropológicos da Educação e Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, e mais recentemente fiz um novo concurso para o Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina onde atuo na área de Sociologia da Educação prioritariamente, mas também com outras disciplinas.

No final das contas, esse meu percurso, crivado de inquietações, de percepção das minhas próprias limitações intelectuais é que me levaram a reflexão sobre o Ensino de Sociologia, pois é através da pesquisa relacionada ao ensino que busco superar essas limitações. E, certamente, um dos elementos que me move é que sempre me coloco no lugar dos meus alunos, e me vejo neles, cheios de dúvidas e prestes a atuar como professores... Daí penso no que posso fazer para ajudá-los.

Revista Clóvis Moura de Humanidades:
Me parece que presenciamos uma

crecente valorização do profissional da área de exatas, sobretudo das Engenharias e, em contrapartida, uma desvalorização do profissional de Humanas, principalmente do professores. Qual análise você faz dessa situação?

Amurabi Oliveira: Acredito que se trata da valorização do conhecimento aplicado, antes de mais nada, com resultados pragmáticos, imediatos e palpáveis. O conhecimento produzido pelas Ciências Humanas não está completamente afinado com esse cenário, mas veja que as Ciências Sociais Aplicadas também são valorizadas nesse processo, ou seja, se trata evidentemente de algo ligado a uma dimensão mais conjuntural.

Max Weber em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* já apontara que ao passo que os católicos seguiam para os cursos de humanas, para usar uma terminologia mais recorrente, os protestantes se encaminhavam para os mais técnicos, ligados ao conhecimento aplicado. Ainda segundo Weber o surgimento de uma contabilidade racional foi um dos elementos determinantes para o surgimento de capitalismo como nós o conhecemos, o capitalismo racional na perspectiva do autor. Ou seja, a valorização de tais cursos estaria vinculado a mudanças sociais mais amplas.

No caso específico dos professores é importante lembrar que essa já fora uma profissão de bastante prestígio, o que ocorreu quando a educação ainda era demasiadamente elitizada, o processo de massificação da educação, considerando que sua democratização não se efetivou de fato no Brasil, implicou também nessa perda de prestígio. São recorrentes alguns trabalhos que trazem também como uma das razões a feminilização do magistério, porém há uma série de outras pesquisas que a desvalorização da profissão docente no Brasil ocorre em momento anterior a este fenômeno, sou inclinado a concordar com o segundo grupo de trabalhos. E mesmo em período recente, se

considerarmos o processo de redemocratização da sociedade brasileira, poderemos observar, como nos indica a professora Silke Weber, que a Educação passou a ser percebida nesse período como um elemento importante para a consolidação desse processo, e o professor o principal agente.

Porém, não é menos importante afirmar que essa desvalorização ainda que seja real é relativa, se levamos em consideração os diversos contextos sociais existentes, pois, a profissão de professor também é, em muitos casos, uma possibilidade palpável de ascensão social para determinados estratos, especialmente nesse momento que vivemos de ampliação do acesso ao Ensino Superior. Eu lecionava em Alagoas na licenciatura de Ciências Sociais e na Pedagogia, isso em no Estado com a maior taxa de analfabetismo do país, e a maior parte dos meus alunos representava a primeira geração em suas famílias a ingressar no Ensino Superior, e a profissão docente com todos os seus problemas representa uma chance real de melhoria de vida, mesmo quando essa melhoria não ocorre de forma gritante em termos econômicos, pois algumas profissões que exigem apenas com o Ensino Médio poderiam ser tão bem remunerados quanto, porém, há um ganho simbólico, que tem a ver com o distanciamento com o trabalho manual, recorrente nas gerações que lhes antecederam, e uma aproximação com trabalho intelectual, ainda que possamos, com base em Gramsci, questionar essa divisão.

Revista Clóvis Moura de Humanidades:
Sei que trabalha diretamente com formação de professores. Frente a desvalorização do professor, quais técnicas você tem adotado para motivar os alunos que pretendem ser professores?

Amurabi Oliveira: Eu costumo dizer que vivo no Limbo, pois na Pedagogia, que é um curso que valoriza muito a prática eu lecionava uma disciplina teórica, e nas Ciências Sociais, que valoriza muito a teoria, eu era responsável

pelas disciplinas ligadas à prática, e atualmente à frente da disciplina Sociologia da Educação no curso de Ciências Sociais da UFSC enfrento outros dilemas que se relacionam à desvalorização da licenciatura ante o bacharelado, o que ocorre em todo o Brasil e em diversas áreas de conhecimento.

Focando um pouco mais na minha experiência na UFAL, por ter sido mais longa, penso que nas Ciências Sociais especificamente minha preocupação não era primordialmente motivá-los a serem professores, mas sim que conheçam o que é de fato ser professor, para que a partir daí tenham uma maior clareza sobre que caminho trilhar. Obviamente que, em princípio, todos nós sabemos o que um professor faz, afinal, para se chegar a um curso superior se passa por toda uma escolarização formal, e por mais de uma década temos contato com professores, entretanto vivenciar a experiência de ser professor, se envolver não apenas com o momento da aula, mas com o que a antecede em termos de planejamento, e a sucede em termos de avaliação, nos leva a perceber o fazer docente de uma forma totalmente nova.

Entendo a prática de ensino como um espaço fantástico para a definição da identidade profissional, pois, é no “chão da escola” que muitos alunos do curso de licenciatura percebem que de fato querem se tornar professores, ou o inverso.

Em todo o caso, de maneira bastante subjetiva, motivado por meu otimismo, sempre aponto para as possibilidades que estão sendo abertas, e no caso dos professores de Ciências Sociais eu sempre repito que estou diante da geração que vai fazer história, que vai fazer a diferença, que vai transformar o ensino, pois ainda estamos Tateando e experimentando em muitos aspectos. Há uma demanda real e urgente professores em todos os campos do saber e na Sociologia em especial, e quando os alunos têm uma noção mais clara disso acabam se empolgando, por mais que pesem as condições objetivas nas quais se realiza o fazer pedagógico.

Revista Clóvis Moura de Humanidades: Recentemente você publicou na Revista Café com Sociologia um relato de experiência onde mencionou ter usado um cemitério como objeto de estudo de campo. Qual a importância de o professor de Humanas usar objetos de estudos reais e disponíveis fora dos muros da escola ou da Universidade? É possível obter bons resultados com essa prática?

Amurabi Oliveira: Acho que o bacana de lecionar na área de Ciências Humanas é o fato de que nosso “laboratório” é o mundo. Na tese de doutorado da Simone Meucci ela analisa a experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal de Pernambuco no final dos anos de 1920, e uma das coisas que chama a atenção é que ele não começava seu curso de Sociologia por conceitos, mas sim por questões, por “problemas sociais”, por assim dizer, além do mais, pedia para que as alunas tivessem dois cadernos, um no qual tomavam notas das aulas, outro do fluxo da vida social. A preocupação de Freyre era que as alunas não percebam as aulas como algo restrito às quatro paredes da sala de aula, que conseguissem ver o conhecimento que recebiam como passível de ser aplicado no esclarecimento do mundo no qual estavam inseridas.

Penso que a elaboração de atividades como essa, ou como a que fiz, ou ainda como tantos outros professores no Brasil afora fazem de forma brilhante, e falo como alguém que tem tido a oportunidade de conhecer professores das mais diversas partes do país, são fundamentais para estimular nossos alunos, ainda que as aulas não possam ser reduzidas apenas a estas atividades, os livros, as leituras, as exposições, os debates etc., ainda se fazem pertinentes e necessários. E sim, dão ótimos resultados.

Entretanto, mais uma vez me volto para a reflexão sobre as condições reais da prática,

tendo em vista que não consigo realizar uma discussão desvinculada dessas questões, como se eu falasse de um professor abstrato, pois um professor com 30 turmas semanais terá condições distintas de realizar um trabalho de pesquisa associado ao ensino, por exemplo, diferente de um professor com 15. Por isso não podemos nos encerrar no diálogo dentro da universidade, ainda que esse seja indispensável, a universidade precisa dialogar com as secretarias de educação, e principalmente com os professores que estão nas salas de aulas, que conhecem como ninguém as demandas existentes e os limites das propostas pedagógicas que muitas vezes chegam como um pacote pronto.

Por fim, chamo a atenção para o fato de que eu elaborei uma aula no cemitério não por ser gótico ou algo do tipo, mas por que me debati muito pensando no que poderia fazer sob as condições que eu dispunha, em uma cidade pequena com poucas opções para levar meus alunos, e essa é uma angústia da maior parte dos professores, mesmo na grande cidade, quando muitas vezes a escola se localiza na periferia. Daí creio que um passo primordial é conhecer onde sua escola está, para a partir daí pensarmos em ir para além dos muros dela.

Revista Clóvis Moura de Humanidades: Sabemos que o papel do professor de Sociologia não é preparar, no Ensino Médio, sociólogos, da mesma forma que não é a proposta do professor de Geografia preparar geógrafos. A final, qual deve ser o objetivo de um professor de Sociologia e das demais Ciências Humanas no Ensino Médio?

Amurabi Oliveira: Nesse ponto eu concordo plenamente com as Orientações Curriculares Nacionais, que as finalidades devem estar voltadas para o processo de desnaturalização e estranhamento da realidade social.

Acredito que a questão da cidadania é algo relevante, não como uma mera e simples politização, no sentido vulgar do termo, tampouco como um chavão vago e pretensioso, já que não acredito que se possa outorgar a cidadania a ninguém (o que implicaria em partir do pressuposto que os alunos não são cidadãos), mas como algo que deve ser entendido como a finalidade da escolarização, para a qual a Sociologia deve contribuir. Interessante que essa relação (e confusão) entre o Ensino de Sociologia e a Cidadania também está presente no debate acadêmico em outros países, como os Estados Unidos, França, Argentina, Espanha e Grécia, ou seja, não é um dilema exclusivo do Brasil.

A confusão começa quando não há clareza como a Sociologia pode contribuir para essa finalidade, e penso que, se a Sociologia conseguir na Educação Básica produzir a ruptura epistemológica da qual Bourdieu faz referência ela está colaborando incisivamente para a promoção da cidadania, pois como coloca Paulo Freire há dois tipos de consciência a ingênua e a crítica, a primeira vê a realidade como estática, a segunda como dinâmica, movida pela mudança. A ruptura epistemológica nos permite ir de uma para a outra, e inegavelmente essa é condição *sine qua non* para a cidadania plena.

Revista Clóvis Moura de Humanidades: Com relação ao Ensino Superior, tenho duas perguntas que me parece interligadas; i) é mais difícil lecionar sociologia para futuro administradores do que para futuros professores de Sociologia, por exemplo? ii) a metodologia de ensino deve seguir o mesmo molde?

Amurabi Oliveira: Por um lado é mais difícil ensinar para futuros professores de Sociologia, pois isso é algo bastante complexo, especialmente quando nos referimos às discussões sobre Metodologia de Ensino e Práticas Pedagógicas, uma vez que não

possuímos uma tradição consolidada nesse campo, tampouco uma vasta literatura, basta pensar que as citações mais recorrentes nos trabalhos sobre Ensino de Sociologia referem-se a dissertações de mestrado, como as de Simone Meucci, Mário Bispo Santos, Flávio Sarandy dentre outros, ou a artigos escritos por pesquisadores da área como o Amaury Cesar de Moraes, Anita Handfas, Ileizi Silva etc., mas não há livros que discutam profundamente as Metodologias de Ensino de Sociologia na Educação Básica, e que sejam amplamente reconhecidos como referência nesse campo, nessa direção eu destacaria o trabalho do grupo de professores da Universidade Estadual de Londrina que tem elaborado uma série de coletâneas sobre a questão, que vêm sendo publicadas nos últimos anos. Além do mais há sempre as expectativas dos alunos, eles chegam às aulas ansiosos por “fórmulas” sobre “como ensinar”, porém não há fórmulas, e creio que há outras perguntas que devem anteceder a esta: por que ensinar? Para quem ensinar? O que ensinar? As respostas para estas perguntas modificam completamente a forma de responder a primeira.

Por outro lado, lecionar para outros cursos de graduação é sempre desafiador, dado que há a necessidade de despertar o interesse desses alunos, demonstrar a relevância da Sociologia para suas formações, o que é bastante complicado, pois o contato pontual que normalmente o professor de Sociologia possui com esses alunos. Um fato interessante é que devido a uma ampla gama de fatores os professores tendem a iniciar seus cursos por conceitos, ou ainda pela história da Sociologia, e dispõem pouco tempo para problematizar porque os alunos estão estudando aquilo, qual a relevância, quais as contribuições possíveis de serem trazidas, o que pode é um exercício bastante frutífero, ou seja, por mais que algumas demandas metodológicas se repitam, o professor deve buscar dialogar com o curso, afinal, como lecionar em um curso de biomedicina se não se sabe do que se trata o curso?.

É bom lembrar que sempre há surpresa, basta pensarmos o número de alunos que saem de suas graduações e realizam pós-graduação nas Ciências Sociais, ou mesmo largam a graduação para seguir uma nova nesse campo do saber, ou ainda, sem mudar a sua trajetória em termos de formação passa a dialogar intensamente com estas ciências. Na pedagogia, por exemplo, tive excelentes orientandas que se mantiveram em sua área de conhecimento porém se tornaram etnógrafas fantásticas, desenvolvendo um diálogo profundo entre a Antropologia e a Educação.

Revista Clóvis Moura de Humanidades:
Uma pergunta que liga os dois níveis de Ensino (Médio e Superior): Qual foi, ou está sendo, o impacto da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio sobre os cursos de Ciências Sociais, sobretudo de Licenciatura?

Amurabi Oliveira: Um primeiro impacto que percebo é quando pergunto aos que recém ingressaram no curso porque escolheram as Ciências Sociais. Na minha época a principal resposta era: concorrência, alguns ainda escolhem baseados nesse critério, porém tenho escutado vários alunos que começam a justificar a escolha devido às aulas de Sociologia, que tiveram no Ensino Médio, porém isso é apenas uma impressão mais empírica. Em termos objetivos, baseado nas pesquisas que tenho realizado, tenho observado a expansão do número de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, ao menos nas regiões Sul e Nordeste que examinei mais detalhadamente, que surgem com um perfil sensivelmente distinto daquele presente nos cursos que já existiam anteriormente à reintrodução da Sociologia no Ensino Médio.

Outro elemento importante diz respeito à necessidade que se tornou evidente para que os cursos de Ciências Sociais passassem a se repensar, problematizar a formação docente, que historicamente tem sido algo residencial

nestas graduações. O advento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é outro elemento relevante, dado a possibilidade real de aproximação entre universidade e escola que tem sido trazida a partir desse programa.

Revista Clóvis Moura de Humanidades:
De que forma a inclusão da Sociologia pode colaborar para o ensino de História e Geografia do Ensino Médio?

Amurabi Oliveira: Podemos começar pensando como estas ciências podem colaborar com o Ensino de Sociologia, uma vez que elas já se fazem presentes desde o Ensino Fundamental e que, portanto, o aluno ao chegar ao Ensino Médio já possui alguma bagagem sobre os conhecimentos históricos e geográficos do mundo social, que pode contribuir para o conhecimento sociológico elaborado na escola.

É importante frisar que vários autores da Sociologia desenvolvem um trabalho numa interface profícua com as demais Ciências Humanas, posso citar dois em cujos trabalhos isso fica bastante evidente: Norbert Elias e Gilberto Freyre. Este último no livro “Como e porque sou e não sociólogo” traz um capítulo no qual discute porque seria também um historiador.

A sucessão de fatos narrados pela História, a ação do homem sobre o espaço, trazida pela Geografia, só podem ganhar inteligibilidade plena quando compreendemos as relações que o sujeitos travam entre si, como as desenvolvem, que fatores possibilitam suas ações, e quais as constroem. Obviamente que estou falando de contribuições que a Sociologia potencialmente pode trazer, digo potencialmente pois as condições objetivas postas não viabilizam plenamente esse exercício, seja pela parca carga horária, pelo número expressivo de professores sem formação acadêmica na área das Ciências

Sociais, ou ainda (talvez principalmente) pelas condições de trabalho à quais são submetidos esses professores.

Revista Clóvis Moura de Humanidades:
Para finalizar, qual deve ser o objetivo central de um professor de Humanas?

Amurabi Oliveira: Na minha compreensão deve ser esse desvelamento da realidade construída pelos homens e mulheres para além da forma como os fatos se apresentam de imediato. Creio que isso já está posto por Kant quando pensou a distinção entre fenômeno e noumeno, por Hegel em seu conceito de dialética, e na famosa frase de Marx de que se a essência e a aparência das coisas fossem iguais não haveria motivo para ter ciência.

Claro que cada ciência ao seu modo trará contribuições diversas para esse processo, é como se a realidade social fosse um objeto no escuro, um grande objeto no escuro, e cada ciência, cada disciplina escolar, dentro de seus limites, agiria como uma pequena lanterna

que ilumina parte do objeto nos possibilitando ter cada vez mais uma noção de sua totalidade, de sua forma, de seus aspectos singulares.

Isso demanda uma boa formação inicial, em uma graduação que possibilite o diálogo entre disciplinas pedagógicas e teóricas, pois, o modelo “3+1” ainda permanece de forma disfarça, por assim dizer. Além de uma luta contínua por melhores condições de trabalho e melhoria da própria Educação, pois a condição do professor está atrelada visceralmente a forma como a Educação é interpretada pelo Estado e pela sociedade civil.

No mais agradecemos a oportunidade de poder falar sobre essas questões que me são tão caras, e parabenizar o Cristiano Bodart pelas perguntas instigantes. Também agradeço aos meus diversos parceiros intelectuais com os quais venho dialogando nesses anos, e aos meus alunos, que me levam constantemente a repensar minha prática, e a renovar minhas inquietações intelectuais.

Revista Clóvis Moura de Humanidades: Em nome de todo corpo editorial da Revista Clóvis Moura de Humanidades, agradeço pela atenção e belas contribuições para pensarmos o ensino de Humanas no Brasil.

SENTIDOS E NÍVEIS DE LETRAMENTO: SITUAÇÕES DE INTERPRETAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL COM A LÍNGUA MATERNA

Francisco Renato Lima¹

RESUMO

O conceito de letramento assume estreita relação com a alfabetização, em seu sentido formal e escolarizado. Todavia, sua natureza vai além do ato de ler e escrever de forma mecânica, mas adquire múltiplos sentidos e níveis, dependendo do contexto no qual se insere. Na prática, muitos professores alfabetizadores são indiferentes a esse fato, e não entendem que a alfabetização é parte do letramento; chegam a desconhecer até mesmo a semântica da palavra letramento, fato que justifica a ampliação dos estudos sobre seus sentidos e significados. Visto isso, este estudo debruça-se detalhadamente a traçar conceitos e definições que venham a aclarar o termo letramento em suas diferentes dimensões e perspectivas dentro do ensino da língua materna, na alfabetização do aluno para a inserção crítica e social no contexto em que vive. As análises bibliográficas, de caráter qualitativo, apoiam-se no diálogo entre autores, como Cagliari (1998), Castanheira (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Ferreira (1996), Kleiman (1995/1998), Freire (1997), Soares (1998/2000/2003), Tfouni (2010), entre outros. O nível de letramento de um grupo social caracteriza-se, principalmente, pelas condições sociais, culturais e econômicas as quais está vinculado. Existem sujeitos letrados e não alfabetizados e sujeitos alfabetizados e não letrados. Mas dentro do espaço escolar, é preciso entender, portanto, que não se pode separar letramento e alfabetização, tanto no plano teórico, como prático, pois são processos inter-relacionados e que a alfabetização escolar é uma parte do letramento mais amplo na vida do indivíduo.

Palavras chave: Letramento. Alfabetização. Língua Materna. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

The concept of literacy assumes a close relationship with literacy, and educated in its formal sense. However, its nature goes beyond the act of reading and writing in a mechanical way, but acquires multiple meanings and levels, depending on the context in which it operates. In practice, many literacy teachers are oblivious to this fact, and do not understand that literacy is part of literacy; even ignoring even the semantics of the word literacy, which justifies the extension of the studies on their senses and meanings. Seen it, this study focuses in detail to trace concepts and definitions that will clarify the term literacy in its various dimensions and perspectives within the teaching of the mother tongue, literacy student for review and inclusion in the social context in which they live. The bibliographical analysis, qualitative, rely on a dialogue between authors, as Cagliari (1998), Castanheira (2009), Bortoni-Ricardo (2010), Ferreira (1996), Kleiman (1995/1998), Freire (1997), Soares (1998/2003), Tfouni (2010), among others. The level of literacy of a social group is characterized mainly by social, cultural and economic conditions which is linked. There literate and illiterate subjects and literate and illiterate subjects. But within the school environment, you must understand, therefore, that one can not separate literacy and literacy, both theoretically, and practically, they are inter-related processes and that school literacy is a part of broader literacy in the life of individual.

Key-words: Literacy. Literacy. Mother tongue. Reading and Writing.

¹ Graduado em Pedagogia pela Faculdade Santo Agostinho (FSA). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM). Especialista em Docência para o Ensino Superior (IESM). Atualmente é Mestrando em Letras - Estudos da Linguagem, na Linha de Pesquisa: Linguagem e Discurso: Análise e Variação, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho. E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

“[...] tento, com a maior insistência, embora com tão precário resultado (como se tornou evidente), incorporar a linguagem que falo e escuto no meu ambiente nativo à língua com que ganho a vida nas folhas impressas”.

(Rachel De Queiroz)

As necessidades sociais da atualidade exigem indivíduos cada vez mais competentes, que respondam com eficiência às tecnologias modernas da leitura e da escrita, ou seja, pessoas letradas, que não apenas reproduzam modelos prontos pré-estabelecidos por uma cultura dominante, mas que interajam com estas tecnologias, compreendendo os fenômenos relacionados à construção e uso destas, com a percepção de discutir, discernir e interferir conscientemente quando estas tecnologias interferirem no seu cotidiano.

Ler e escrever não são um ato mecânico, mas uma ação social, na qual o indivíduo assume de forma crítica e autônoma, seu papel na sociedade. O sujeito letrado assume outra postura no mundo, passa a participar de forma ativa das decisões do seu meio, exercendo papel de liderança e postura ativa nas lutas de sua classe social.

A iniciativa pelo desenvolvimento deste estudo surgiu a partir do contato direto com educadores em ação², que demonstraram desconhecimento ou indiferença à aliança entre alfabetização e letramento como fatores essenciais para a formação do indivíduo. Pela observação empírica, percebeu-se que muitos educadores desconhecem mesmo até qual seja o significado da palavra letramento. Portanto, pretende-se, a luz dos autores que norteiam este estudo (CASTANHEIRA (2009), CAGLIARI (1998), BORTONI-RICARDO (2010); FERREIRO (1996), KLEIMAN (1995/1998), FREIRE (1997), SOARES (1998/2000/2003), TFOUNI (2010)) apresentar conceitos que

levem a compreensão do termo letramento dentro da escola.

Este estudo constitui-se de uma revisão bibliográfica de literatura, de caráter qualitativo, construído através dos métodos descritivo e explicativo. Deste modo, objetiva-se analisar os sentidos e níveis de letramento em suas diferentes dimensões e perspectivas dentro do ensino da língua materna, na alfabetização do aluno e na sua inserção crítica e social no contexto em que vive.

2 LETRAMENTO: LEITURAS PARA ALÉM DO BABEBIBOBU

A natureza do letramento consiste na problematização progressiva na construção do conhecimento, sob um enfoque investigador, crítico e analítico que perpassa os limites de uma aprendizagem reprodutora, com modelos pré-definidos, baseados em métodos que apenas reproduzem o “babebibobu”, conforme aponta Cagliari (1998). É por isso que no processo escolar de alfabetização “a simples memorização das famílias silábicas não é suficiente para levar o aluno a conhecer diferentes valores sonoros representados pelos grafemas, bem como estruturas silábicas variadas” (CASTANHEIRA, 2009, p. 24), e tampouco

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita [...]: letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de

² Ressalta-se que este trabalho é o condensado das principais ideias defendidas em uma pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade Santo Agostinho (FSA/2012.2), a qual esteve sujeita aos mesmos objetivos, procedimentos metodológicos e problematizações apresentados neste texto.

leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, p. 92).

Na perspectiva de Cagliari (1998, p. 66), “as cartilhas dirigem demais a vida do aluno na escola, ele tem que seguir apenas um caminho, por onde todos passam; só pode pensar conforme o método manda e fazer apenas o que está previsto no programa”. Daí a autora concluir que: “Alfabetizar pelas cartilhas (isto é, pelo BaBeBiBoBu) é desastroso [...]” (p. 67).

Destarte, o ensino deve acontecer articulado a diferentes agências e mídias de letramento crítico e social, “[...] para que as pessoas que vivem numa cultura que conhece as letras não continuem roubadas de um direito - o de somar à ‘leitura’ que já fazem do mundo a leitura da palavra, que ainda não fazem” (BARRETO, 1998, p. 77).

O termo “letramento” é uma nomenclatura que surgiu no contexto das ciências da linguagem e da educação ainda na década de 80, quando começou a figurar em publicações de cunho educacional e nos discursos dos linguistas, especialistas e estudiosos brasileiros da área da língua portuguesa. A palavra é advinda do termo inglês *literacy*, que “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo - *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (SOARES, 1998, p. 17), e sua tradução para a língua portuguesa amplia o conceito de alfabetização, pois busca não somente o domínio da tecnologia de ler e escrever (codificar e decodificar), mas o uso dessas habilidades em práticas sociais, culturais, políticas, econômicas, e outras. Atualmente, o entendimento é de que a alfabetização é parte do letramento, como aponta Soares (1998, p. 14), ao entender que “[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento”.

Com sua origem ligada a termos de uma língua estrangeira, principalmente inglesa e francesa, o letramento surge por vias que requerem uma legitimação e assimilação por parte dos estudiosos da educação e principalmente dos professores. Sua essência conserva uma estreita relação com o termo alfabetização, o que gera muitos desdobramentos e conflitos de entendimentos, e consequentemente execução na prática pedagógica. Há, portanto, um descompasso de entendimento entre alfabetização e letramento, já que não se pode falar em um conceito único, pois seu sentido não é unânime, mesmo entre os principais estudiosos do assunto.

De acordo com Bortoni-Ricardo et al (2010, p. 16), “todo professor é por definição um agente de letramento”; por isso “precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”, porém ainda residem muitos problemas na base de formação docente, que dificultam a ação docente. No mesmo entendimento, Castanheira (2009), destaca que o surgimento do termo letramento relacionado à alfabetização, muitas vezes, gera incompreensão no espaço escolar, apesar do tema ser corrente nos ambientes escolares, a questão semântica ainda gera dúvidas, o que resulta numa dicotomia entre teoria e prática. As experiências advindas dos cursos de formação docente comprovam as constantes dúvidas dos educadores sobre alfabetizar e/ou letrar.

Os estudos sobre alfabetização desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 80, revolucionaram os modelos de ensinar, e consequentemente, “como cada indivíduo aprende”, e novos conceitos passam a ocupar espaço nas discussões educativas. Dentre eles, o Letramento, que surge a partir da necessidade “de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita” (SOARES, 2003, p. 6), em que o indivíduo aprenda a partir da elaboração e construção do pensamento.

A autora Magda Soares, uma das principais pesquisadoras envolvidas com as

questões de definição e discussão do termo letramento, apresenta uma justificativa da importância do entendimento sobre seu surgimento. A autora aponta para os sentidos do letramento na prática pedagógica, e as implicações na mudança de comportamento e atitude do sujeito: “só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 20).

O pensar em um ensino que leve ao letramento surge da necessidade de atender a uma demanda da sociedade que exige cada vez a participação ativa de seus integrantes nas ações que decidirão os rumos de suas vidas, como por exemplo, nas escolhas políticas, realizadas através do voto em eleições diretas, etc. A leitura e a escrita são exigidas como condição de não se deixar enganar e alienar-se pelas propostas enganosas que surgem, e tomada de atitude consciente no exercício da cidadania. Sobre este propósito, Soares (1998, p. 17), enfatiza que

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. [...] a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada. (Em itálico no original)

O ensino sob uma perspectiva do letramento vai além da exploração mecânica de uma diversidade de gêneros textuais, apenas copiando-os, reproduzindo modelos prontos, mas está ligado a uma transformação sociocultural intencional gerada dentro da escola, com o propósito de transformar a ação alfabetizadora em um ato diferenciado, que leve o educando a sistematizar, confrontar,

reivindicar e dialogar com os conhecimentos que são transmitidos.

3 O CONCEITO DE LETRAMENTO À LUZ DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Promover uma alfabetização que leve ao Letramento é criar dentro da relação de ensino e aprendizagem, na sala de aula, propostas de ensino dinâmicas, inovadoras, que levem a situações de interpretação e interação com a língua materna. Com estreita relação ao conceito de alfabetização, o letramento é definido por Kleiman (1995, p. 19), como

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Frente às tantas exigências do meio social, com significativas implicações no contexto educacional, é ponto de fundamental importância que os educandos adquiram um conjunto de habilidades diversas para que possam atuar de forma coerente e participativa nas questões sociais e políticas, de maneira a construir uma sociedade mais democrática e justa, na qual possam exercer seus direitos e deveres na construção da própria cidadania.

Na perspectiva de Tfouni (2010), o letramento é uma característica complexa, que vai além do domínio do ato de ler e escrever, e que é fundamental analisar não somente as pessoas que assimilaram a tecnologia da leitura e da escrita, consideradas alfabetizadas; mas também aquelas que não tiveram acesso a essa tecnologia, os considerados analfabetos.

Existem letramentos de variadas naturezas, o que reafirma a existência dos analfabetos, porém letrados, sujeitos com domínio de práticas sociais modernas e racionais.

Kleiman (1998, p. 181-182) traz uma compreensão de letramento como prática social, que explicita as funções e impactos sociais da escrita:

O letramento está [...] presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

A autora ainda completa: “o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável” (KLEIMAN, 1998, p. 182). Assim, as práticas de leitura constituem-se como elemento fundamental na promoção de um letramento.

Os conceitos postulados sobre letramento sempre o associam ao domínio das competências de ler e escrever transmitidas pela escola, mas é urgente pensar em uma definição mais ampla, que respeite a diversidade cultural de cada indivíduo, considerando que ele nasce e cresce interagindo com veículos de informação e comunicação (placas, rádios, televisão, etc) presentes no meio em que vive, e que já o tornam de certa forma letrados.

Compreende-se, de acordo com as teorias norteadoras dos processos de aprendizagem, o letramento como um percurso de inserção e participação do indivíduo no mundo da escrita, em diferentes instâncias sociais em que o sujeito vive, desde o seu nascimento, e se estende durante toda a vida, envolvendo-se com as práticas de leitura e escrita formais ou não formais. E neste processo, a escola insere-se como instituição responsável por dar uma parcela de contribuição para o letramento do sujeito.

4 SENTIDOS E NÍVEIS DE LETRAMENTO

Trazer conceitos e definições do que seja Letramento apresenta-se como uma tarefa muito complexa, visto que é difícil estabelecer uma formulação sem correr o risco de deixar alguma lacuna ou restrição quanto ao entendimento, portanto, para se defini-lo é recomendável que comece por colocá-lo por níveis e, assim, estabelecer critérios de condição de letrado. De acordo com Soares (2003, p. 90)

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p. 90)

Letramento é, portanto, um estado ou condição humana adquirida pelas relações sociais formais ou informais do meio em que vive, no qual o indivíduo através da leitura do mundo passa a interpretá-lo e transformá-lo, de maneira a inserir-se como sujeito autêntico de sua história e da sua sociedade, buscando melhores condições de participação e sobrevivência.

Deste modo, o nível de letramento de um grupo social caracteriza-se, principalmente, pelas condições sociais, culturais e econômicas que está vinculado e determinam suas interações sociais, dependendo da interferência real da escola e da abertura que esta faz de materiais de leitura, no atendimento às necessidades e valores da sociedade.

4.1 Condições de alfabetizado e letrado

Diferentemente da alfabetização, em que se pode reconhecer o momento no qual o indivíduo está alfabetizado, o letramento é um processo em permanente construção, sendo impossível se chegar a um produto final, exato e perceber como se dá a transição da condição de iletrado para a de letrado. Sobre isso, Soares (1998, p. 24) acrescenta alguns esclarecimentos, exemplificando-os:

Uma [...] inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são ditas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (Em itálico e negrito no original)

Desta forma, é visível que alfabetização e letramento são processos distintos, pois, conforme a autora, existem pessoas alfabetizadas, mas com muitas limitações com relação a escrita e leitura, o que demonstra baixo nível de letramento; enquanto que existem pessoas que não tiveram acesso ao código formal linguístico, oferecido pelos

sistemas de ensino, mas que têm acesso a vários veículos textuais, e interagem com e sobre eles, passando a fazer o uso social da língua.

Atender às demandas de alfabetizado e letrado é reconhecer que são processos distintos, mas ao mesmo tempo, com particularidades que se complementam e dão sentido a uma aprendizagem eficiente, produtiva, de maneira simultânea e articulada. Para Ferreira (1996), os processos de alfabetização e letramento devem estar associados, uma vez que alfabetizar não é uma tecnologia isolada, que se dá separadamente dos usos sociais da escrita, o letramento; mas devem ser contextualizados de forma significativa para o sujeito que aprende. Para tanto, pode utilizar de diferentes atividades práticas que envolvam a leitura, de forma dinâmica e criativa em que o aluno perceba os usos reais da leitura e da escrita em seu cotidiano.

Quando se trata de letramento, não é possível concebê-lo com um método, pois não existem regras ou metodologias prontas que levem a este estado, mas é um fenômeno intimamente ligado à ação de alfabetizar, que se constitui no fazer das ações pedagógicas docentes e nas manifestações explícitas no meio social.

Soares (1998, p. 20) estabelece a grande diferença entre alfabetização ou alfabetizado e letramento ou letrado, ao enfatizar que os primeiros referem-se ao “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”; e os segundos, além de fazem disto, “respondem adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita”.

Existem, portanto, níveis e condições distintas entre estes dois processos. O sujeito alfabetizado e letrado é aquele que “aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição”. (SOARES, 1998, p. 36).

Frente a este entendimento, é importante esclarecer que há casos de um analfabetismo total, no sentido do não domínio do alfabeto e de suas complexidades; já sobre o letramento, não se pode inferir o mesmo, pois conforme ilustra Tfouni (1988, p. 18), “não existe, nas

sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’.” E ainda acrescenta: “Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’, sem que com isto se pressuponha sua inexistência”. Desta maneira, é inviável pressupor um nível zero, nulo de letramento.

Com esta compreensão, apresenta-se nos itens a seguir as distinções entre o sujeito alfabetizado e não letrado, que sabe ler, mas não interpreta o objeto lido; e o sujeito letrado e não alfabetizado, aquele que não teve acesso a uma cultura escolar formal, mas tem um conhecimento de experiências de mundo, que o torna capacitado a exercer sua cidadania.

4.1.1 Sujeito alfabetizado e não letrado

Nessa perspectiva, define que sujeito alfabetizado como aquele que teve acesso à escolarização formal e responde as demandas curriculares de ler e escrever, vivenciou os diferentes estágios (garatuja, pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético), embora não tenha competência crítica e criadora a partir do objeto lido, de modo que apenas repete, reproduz de maneira literal o que vê, sem enxergar, decifrar os significados e sentidos implícitos naquela leitura, o letramento.

O sujeito alfabetizado assume uma posição privilegiada na sociedade, na medida em que se apropria das variedades dos códigos da língua, usufruindo das possibilidades que esta condição lhe confere. As possibilidades de compreensão de mundo adquiridas pelo sujeito que aprende ler e escrever são variadas. O indivíduo sente-se integrante de seu meio, passando a interagir com diferentes mundos. Nas palavras de Soares (2003, p. 40)

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita,

pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Existem indivíduos que mesmo tendo acesso a escola, tornando-se alfabetizados, não desenvolvem um grau de letramento satisfatório. Até leem e escrevem, ou melhor, reproduzem o escrito, mas não o compreendem, não possuem habilidades práticas do uso adequado da leitura e da escrita. São ineficientes mesmo até na produção de pequenos textos do cotidiano, como bilhetes ou cartas, pois quando as escrevem, fazem de modo muito confuso, sem respeitar as normas de coesão ou coerência da língua. Neste caso, considera-se o indivíduo alfabetizado, porém não letrado ou iletrado.

Esta distinção deve ser o norte das ações do professor. É impensável uma concepção de alfabetização afastada de uma concepção de letramento, pois se isso acontecer pode representar um grave dilema na condução da prática pedagógica, e conseqüentemente com resultados negativos na aprendizagem dos educandos, transformando-se em mazelas que passarão a fazer parte da sua trajetória escolar.

4.1.2 Sujeito letrado e não alfabetizado

Neste momento inverte-se o rumo das discussões, buscam-se compreensões sobre sujeitos considerados letrados, mesmo sem terem frequentado a escola formal, não sendo, portanto, alfabetizados. Como elucidar estes pontos? De que maneira estabelecer relações que deem sentido as formulações propostas? Estes e outros esclarecimentos se seguirão baseados nas teorias e fundamentações críticas baseadas nos autores. A começar por Soares (2000), que traz exemplos contextualizados de como o indivíduo pode já ser letrado mesmo não sendo ainda alfabetizado, tomando como referência crianças nos primeiros anos de vida, adentrando ainda a escola, mas que já iniciou em práticas de letramento, seja na comunidade que mora, nas relações de vizinhança, na família, na igreja, ou outros locais que promovam o contato com a linguagem:

Uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo, [...] toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada. (SOARES, 1998, p. 47).

Assim como são processos semelhantes e similares, alfabetização e letramento, ao mesmo tempo apresentam naturezas distintas, passando por diferentes estágios, ou seja, são ao mesmo tempo indissociáveis e distintos. Sendo, portanto, justificável, o fato da pessoa ser letrada, mesmo não sendo alfabetizada.

Dessa forma, compreende-se que não é válido considerar pessoas sem nenhum nível de letramento, pois independente do nível sociocultural, todos trazem consigo uma bagagem de conteúdos e entendimentos, sejam eles adquiridos formalmente, na escola, ou pelas experiências no mundo.

Os estudos e as observações da realidade mostram que para um sujeito ser considerado letrado não é necessário obrigatoriamente ter frequentado a escola ou que tenha domínio da leitura e da escrita, mas é necessário que o mesmo pratique a leitura de mundo nas ações do seu dia-a-dia, sendo um cidadão atuante na comunidade no qual se insere, sejam nos eventos formais ou não formais de seu grupo cultural.

Com isto, o sujeito denota que mesmo não sendo alfabetizado, não tendo o domínio das regras da língua culta, apresenta uma determinada condição de letrado, em decorrência das suas vivências práticas com as diferentes modalidades da língua, portanto, ele é de certa forma letrado, pois interage socialmente com o mundo da leitura e da escrita formal.

O sujeito do letramento, no entanto, não é necessariamente alfabetizado. [...] nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores do texto específicos (da modalidade escrita,

portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. Existe um processo de distribuição não homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto à exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não alfabetizado. (TFOUNI, 2010, p. 86).

Isto é notório nas diferentes relações existentes no meio social, com os quais se interage, considerando a diversidade cultural. Existem pessoas que nunca frequentaram a escola e não têm domínio do alfabeto e seus códigos, mas fazem uso claro deste, na comunicação, na expressão e na articulação de ideias, e por isso podem ser consideradas de certa forma letradas, pois “em uma sociedade letrada, apesar de a maior parte das atividades serem organizada na forma da escrita, existem, no entanto, grupos de pessoas que delas participam de uma forma tangencial, até marginal, visto que não sabem ler nem escrever”. (TFOUNI, 2010, p. 68)

Por exemplo, um senhor que sempre morou no campo, nunca frequentou a escola e teve uma vida dedicada ao trabalho, na lavoura, plantando e colhendo, e conhece todas as ferramentas e partes deste processo, pode ser tido como letrado, bem como o engenheiro agrônomo, um profissional de nível superior, que tem toda uma bagagem formal, adquirida pela escola; o que vai distingui-los é o nível social de letramento em que eles se encontram.

No contexto escolar, isso também pode ser verificável em situações nas quais, por exemplo, um educando que tem características comportamentais que o colocam na condição de especial, e, por este motivo, tem muitas das suas habilidades cognitivas comprometidas. Não consegue ler ou escrever, porém apresenta excelentes índices de interação social com os pares, desenvolve-se nos aspectos físicos, portanto, não é alfabetizado, mas pode ser considerado letrado, por fazer uso, ainda que de maneira livre e espontânea, das funções linguísticas. Soares (1998, p. 47) destaca que quem é letrado

[...] utiliza a escrita para escrever uma carta através de um outro indivíduo alfabetizado, um escriba, mas é necessário enfatizar que é o próprio analfabeto que dita o seu texto, logo ele lança mão de todos os recursos necessários da língua para se comunicar, mesmo que tudo seja carregado de suas particularidades. Ele demonstra com isso que conhece de alguma forma as estruturas e funções da escrita. O mesmo faz quando pede para alguém ler alguma carta que recebeu, ou texto que contém informações importantes para ele.

Existem, assim, muitas outras situações relacionadas ao exercício de tarefas profissionais, em que é possível identificar casos de letramento mesmo sem alfabetização, como no caso das cozinheiras ou empregadas domésticas, que muitas vezes não frequentaram a escola e não sabem ler, mas a experiência do cotidiano lhe dá o domínio de técnicas de cozinhar, receitas de culinária, da mesma forma que o profissional da gastronomia, sendo um sujeito alfabetizado, que estudou e tem um aprofundamento formal na área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é um indicador de pensamentos e formulações teóricas que fundamentam as noções de alfabetização e letramento, como fenômenos indissociáveis e que se validam nas práticas docentes do processo de ensino e aprendizagem. É preciso entender que não se pode separar Letramento e Alfabetização, tanto no plano teórico, como prático, pois são processos que se somam, se complementam. A segunda é parte do primeiro. É importante que o educando se sinta participante dessa dinâmica do conhecimento, e aprenda de forma a atender as necessidades sociais de pessoas bem instruídas, preparadas para enfrentar os desafios do mundo letrado.

A demanda de um ensino baseado em uma perspectiva de letramento, rompe com as barreiras de um sistema de alfabetização

burocrático, autoritário e tradicional e leva a discussão para um campo novo de domínio social do conhecimento, em que diferentes culturas convivem e aprendem simultaneamente de maneira democrática, através das condições adquiridas com o domínio da escrita e da leitura, pois, a leitura nivela a todos, dando a cada um a mesma oportunidade, ampliando o seu olhar sobre si, o outro e o mundo. (HOFFMANN, 2009).

Os processos de alfabetização e letramento estabelecem estreita relação de sentido, e cabe ao educador, através de sua ação cotidiana em sala de aula, mediar intencionalmente situações que levem o educando a adquirir estes estados de compreensão linguística no processo de ensino e aprendizagem, considerando que alfabetização e letramento são tecnologias que caminham juntas, ou melhor, se processam juntas. Assim, a parceria alfabetizar letrando precisa ser estreitado ou construído diariamente nas práticas pedagógicas do educador, com o objetivo de promover um diálogo entre o mundo abstrato da leitura e o mundo real do indivíduo em processo de aprendizagem. Letrar vai além do alfabetizar, e exige do educando a capacidade de encontrar sentido naquilo que lê e escreve.

Deste modo, torna-se urgente pensar em novos projetos e propostas pedagógicas de alfabetização dentro de um projeto de letramento, numa dimensão mais ampla, apoiada em princípios e valores comprometidos com a formação integral do cidadão, o que pressupõe que os sistemas de ensino revejam seus conceitos e filosofias e assim consigam minimizar os desníveis de aprendizagem de leitura e escrita.

As ideias defendidas neste estudo ressaltam a importância do letramento no exercício da cidadania humana e da democracia social, por isso, urge a necessidade da escola, como espaço por excelência no ato educativo, investir em diferentes agências e mídias de acesso a leitura, de forma que alfabetize o educando dentro da dinâmica do letramento, respondendo a contento as demandas sociais da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 61-86.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL; Francisca Izabel Pereira; MARTINS; Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. **Texto de Hoffmann relacionado à Leitura**. Disponível em: <http://doideusodeperto.blogspot.com/2009/05/texto-de-hoffmann-relacionado-leitura.html>. Acesso em: 04 nov. 2012.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- _____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 173-203.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. As muitas facetas da alfabetização. In: _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO AUTÔNOMO E PROPICIADOR DE UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA

Jacqueline Wanderley Marques Dantas¹²

RESUMO

A escola como entidade social educativa tem como papel importante a formação do cidadão para participar criticamente da sociedade em que vive através de uma gestão democrática. Essa foi uma conquista dos segmentos populares, especialmente dos educadores que lutaram para que esse princípio fosse contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a educação libertadora, autônoma e conscientizadora de Paulo Freire, analisando as concepções teóricas e práticas dos docentes e gestores da educação básica pública, destacando a organização do trabalho pedagógico em escolas públicas estaduais, na cidade de Picos. Esse trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e levantamento de dados empíricos com realização de entrevistas com professores e gestores de duas escolas estaduais. A partir desse trabalho verificou-se que o processo de educação tradicional está muito presente nas escolas, embora a gestão democrática faça parte do cotidiano dessas entidades.

Palavras-chaves: Gestão Democrática. Escolas. Educação libertadora. Formação do cidadão.

ABSTRACT

The school as an educational social entity has the important role the training of citizens to participate critically the society they live through a democratic management. This was a conquest of the popular segments, especially educators who fought for the principle to be covered by the Law of Guidelines and Bases of National Education, 9394/96. This article aims to reflect on the liberating, autonomous and awareness education of Paulo Freire, analyzing the theoretical conceptions and practices of teachers and administrators of public basic education, highlighting the organization of educational work in public schools in the city of Picos. This work was developed through literature review, desk research and empirical survey with interviews with teachers and administrators from two state schools data. From this work it was found that the process of traditional education is very present in schools, although the democratic management is part of the daily life of these entities.

Keywords: Democratic Management. Schools. Liberating education. Training of citizens

¹ Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2015); Especialização em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (2006); Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Uninter (2010);(Bacharelado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Piauí (2000); Graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí (2004); Graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (2013). Atualmente é professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual e Municipal de Ensino na cidade de Picos-PI. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Linguística com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Concepções e Ensino de Leitura, Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa e Ensino de Língua Espanhola. jacquelinefilhos2@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente tema enfatiza a importância e urgência de um maior aprofundamento e conhecimento por parte da comunidade escolar no que concerne à organização do trabalho pedagógico na escola pública tendo como base os princípios de gestão democrática de autonomia, de participação da construção do projeto político-pedagógico e a formação inicial e continuada do gestor para que se atinja de fato a gestão verdadeiramente democrática.

A escola como entidade social educativa tem como papel importante a formação do cidadão para participar criticamente da sociedade em que vive. Sendo assim, o espaço escolar tem compromisso com a criação de um projeto político pedagógico que, cumprindo o seu objetivo social, possibilite uma melhora significativa do ensino público.

Por ser a gestão democrática um tema bem atual presente nas mais diversas esferas e por entender que educar na e pela democracia pressupõe um cuidado especial nos discursos e nas práticas cotidianas da escola, é que este trabalho de pesquisa propõe um estudo de caso, destacando a organização do trabalho pedagógico em duas escolas estaduais de Picos-PI.

2 A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

“Educação” é um termo abrangente que em todos os momentos está presente em nossas vidas, manifestando-se das mais diversas formas. Ninguém escapa da educação que existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, sendo sua missão primordial transformar sujeitos e mundos em algo melhor, formando assim “homens”.

A educação do homem acontece por toda parte e, muito mais do que a escola, é o legado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. Mas o que vem a ser mesmo o ato de educar?

A educação, segundo Saviani (1997), é um fenômeno próprio dos seres humanos, e para entendermos sua natureza precisamos antes

compreender a natureza humana. O ser humano diferencia-se dos outros animais, ele “necessita produzir continuamente sua própria existência” (SAVIANI, 1997, p. 11).

A educação no seu sentido pleno só ocorre, quando atinge o seu objetivo maior: transformar vidas, formando homens em cidadãos críticos e conscientes acerca do mundo em que vivem. E a escola é apenas um lugar e um momento onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido e aprendido da cultura seja ensinado com a vida do educando.

É aí onde se baseia a filosofia freireana acerca da educação libertadora, onde o mais importante é que os homens se sentissem sujeitos de seu pensar, discutindo suas ideias, sua visão de mundo manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Paulo Freire compreende a educação como comunicação, diálogo, encontro de pessoas, a educação para se concretizar tem que ser por meio do diálogo.

Não há diálogo porém, “se não houver um profundo amor ao mundo e as homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não houver amor que a infunda”. (FREIRE, 1989, p. 93-94).

Para ele, educação e a cultura andam juntas em uma relação dialética e prática. “O educador não é aquele que somente ensina, mas aquele que, durante a ação educativa, é também educado pelo diálogo com o educando”. (FREIRE, 1997, p. 68).

Segundo Freire a educação libertadora é aquela que conduz à reflexão do mundo e da palavra, possibilitando ao homem sair do estado de escravidão, implementado pelo sistema capitalista.

Assim é necessário que os oprimidos saibam ler o mundo para que perceba a bases históricas da opressão.

Essa transformação libertadora passa a priori por uma pedagogia focada na palavra, pedagogia esta que proporciona aos oprimidos o direito à voz, no sentido de pronunciar o que

pensam dando-lhes condições de se apresentar ao mundo e transformá-lo.

O educador Freire denomina de bancária a educação pela qual o educador repassa os conhecimentos aos seus alunos, não considerando os conhecimentos próprios destes. Para superar a educação bancária, Freire aponta o diálogo fundado no *logos*, enquanto prática educativa. O termo *logos* (em grego λόγος, *palavra*), significava inicialmente a palavra escrita ou falada - o Verbo.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo o qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33)

Nessa concepção “bancária” da educação a prática pedagógica oferecida aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los, ou seja, o professor deposita o saber e o constata por meio do exame. Assim, o saber é ofertado de cima para baixo, e, em consequência, cria um autoritarismo do tipo “quem sabe manda”.

Para Freire, é necessário que a educação não possua qualquer empecilho no seu caminho, e a escola é um obstáculo, pois ela é um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985) que não oportuniza que a educação seja livre e libertadora.

Assim Freire comunga da ideia de que a educação deve se originar nos círculos de cultura, espaços convencionais de ação pedagógica, o diálogo horizontal é o método, o meio, o instrumento da interação entre os educandos, sendo o educador também um aprendiz.

Ivan Illich concebe um modelo de escola, onde os educandos aprendem pelo diálogo uns com os outros, oportunizando a todos que querem aprender a possibilidade do acesso aos recursos educacionais disponíveis, durante toda a vida.

Para Illich é necessário urgentemente desescolarizar a sociedade, no sentido, de formar homens críticos e inteligentes,

combatendo a falsa ideologia da escolarização, que permite à escola domesticar as pessoas.

A escola não é, de forma alguma, a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade. O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica do assim chamado profissionalismo, ou dos meios de comunicação de massa têm importante papel na manipulação institucional da cosmovisão humana, linguagem e demandas. Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tentar fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza dependendo de um processo pré-empacotado. (ILLICH, 1985, p. 60)

Paulo Freire e Illich assemelham-se pelas ideias que lançam à escola e por suas práticas pedagógicas, formadoras de cidadãos mais críticos e autônomos e ainda por proporem uma sociedade de convivibilidade, de diálogo e solidariedade.

Para Paulo Freire, o círculo de cultura consistia numa estratégia da educação libertadora. Nele não haveria lugar para: o professor bancário sabedor de tudo, as aulas discursivas, o aluno passivo que nada sabe, a escola tradicional ou os programas alienados.

Ao invés disso, haveria espaço para o orientador de debates, o diálogo, o participante de grupo e finalmente conteúdos compactos, sucintos e, sobretudo codificados em unidades de aprendizagem por meio do debate, do desenvolvimento, de situações ocultas para com os oprimidos.

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciência”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FIORI in FREIRE, 1982, p. 06)

decidir sobre os destinos das instituições, da nação e de suas próprias vidas?

Assim, o Círculo de Cultura tinha como objetivo desencadear o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, realizando-se no interior do debate sobre questões centrais do dia-a-dia como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, valores éticos, direitos sociais, entre outros.

O importante nesta educação libertadora, é que os homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 1982, p. 141)

2.1 Gestão Democrática

Convivemos em um país cuja forma de governo é a democracia. O termo democracia origina-se do grego *demos*, “povo”, e *kratos*, “poder” e significa uma forma de organização política que reconhece a cada sujeito como membro da comunidade, o direito de participar da direção e da gestão dos assuntos políticos.

A democracia no seu sentido real é uma importante ferramenta para a construção incessante da cidadania, da justiça social e “humanização” dos homens. Compete à sociedade encontrar soluções cabíveis para desenvolver uma relação democrática. Paulo Freire em sua concepção libertadora concebe o ato de educar como ação intrinsecamente sociopolítica, constituindo-se em um ato imperativo para a consecução da democracia.

Ferreira (2000) faz uma reflexão crítica acerca da gestão democrática da educação, questionando se essa gestão tão propagada e defendida na Carta Magna da Educação e na LDB 9394/96 de fato acontece em nossa sociedade e em nossas escolas.

Ferreira assim questiona sobre a gestão democrática (2000, p. 168):

Até que ponto as políticas públicas e a gestão da educação têm garantido, concretamente, a todos os cidadãos, as mesmas oportunidades de ensino e possibilidades de aprendizado, a fim de garantir a formação integral necessária ao homem e mulher brasileiros, no sentido de possibilitar-lhes a plena participação na sociedade como seres que têm, não só o direito mas as condições necessárias para

Ante esse questionamento (FERREIRA, 2000) responde que a igualdade de oportunidade na educação no Brasil apesar do empenho dos educadores e da sociedade, nunca passou de um princípio liberal que nunca se efetivou.

A gestão democrática da educação é um princípio que pode permitir a igualdade entre os homens na sociedade, por meio da participação coletiva nas decisões da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superprodução das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas.

A palavra participação é analisada por Bobbio (1991, p. 888 – 889) que considera haver três formas de participação política que merecem ser explicadas: a primeira é denominada com o termo presença, forma menos intensa e mais superficial de participação, pois trata-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas, situações em que o indivíduo não põe qualquer contribuição pessoal. A segunda forma é designada com o termo ativação. Aqui o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, de que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover. O termo participação, tomado em sentido estrito, é definido para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política.

Por sua vez, a democracia escolar só se tornará válida a partir de um processo de gestão democrática concebida “como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos...” (ANTUNES, 2002, p. 131), cujo fim é proporcionar a participação e a autonomia das escolas.

É importante frisar que a democracia é um termo abrangente e requer uma postura crítica e responsável por parte de todos, no sentido de fiscalizar, acompanhar e avaliar as

ações dos governantes, além dos compromissos assumidos coletivamente.

Gestão é uma palavra que advém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, cujo sentido é levar sobre si, chamar a si, executar, exercer e gerar. Dessa forma, gestão é a geração de uma nova maneira de administrar uma realidade, sendo por si mesma democrática, pois traduz a ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo.

A política de gestão democrática ganhou importância em termos de legislação a partir da Constituição Federal de 1988, que a incorpora como um princípio do ensino público na forma da lei.

Na CF no cap. III, o que se intitula “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, o art. 206, VI, afirma: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e ainda no item VII “garantia de padrão de qualidade”.

A LDB/96, no art. 3º item VIII reforça tal ideia, quando diz: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino”. E os artigos 12 a 15 da mesma Lei confirmam a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, ressaltando a necessidade da articulação com “as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. (art. 12, item VI).

Mas a gestão democrática só acontecerá de verdade se todos estiverem empenhados em participar das decisões e ações práticas que possam corporificá-la, como a participação popular, a reivindicação, o planejamento, decisão, cobrança e acompanhamento de ações concretas em benefício da comunidade escolar.

Toda mudança que objetiva transformar para melhor requer esforços e planejamento. A escola com projeto é uma escola instituinte, em transformação e em construção permanente, almejando uma educação de qualidade.

A função do Projeto Político Pedagógico é nortear o processo de mudança, direcionando o futuro pela projeção de princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar,

sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo.

A gestão democrática não se resume em eleições ou escolha democrática do diretor escolar. É preciso ir muito além, criar conselhos ou grupos que ajudem na efetivação da democracia na escola. Estas instâncias colegiadas devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola, conhecer e construir a concepção de educação que orienta a prática pedagógica.

Faz-se necessário que a escola pública tenha qualidade adequada de ensino e que atenda às suas necessidades, para não incorrer na exclusão social e educacional. O que se percebe com frequência é que falta qualidade de ensino nas nossas escolas públicas e isso acarreta a exclusão social, criando vítimas do sistema capitalista excludente, pois, sem dominar os conteúdos científicos, historicamente acumulados, de forma compreensiva, clara, interdisciplinar e contextualizados, o filho da classe proletária torna-se um sujeito sem condições de ascender socialmente.

É preciso urgentemente que os educadores façam uma reflexão crítica acerca da concepção da educação e da sua relação com a prática pedagógica, com a sociedade e com a escola, o que os levará também à reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica.

Segundo Lück (2000), o processo de educação, dada a sua complexidade e crescente ampliação já não é concebida como responsabilidade exclusiva da escola. A própria sociedade, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas espera que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e o bom uso dos seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos.

O educador Paulo Freire (1997, p. 26), nos diz que o: “educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente,

reforçar a capacidade crítica do educando sua curiosidade, sua insubmissão”.

A prática social da educação é condicionada pelo contexto sócio histórico do qual emerge e sobre a qual incide, considerando-se que a educação no seu sentido amplo é resultado da produção histórica da existência humana e a escola no seu papel educativo depende em muito de uma gestão democrática da educação.

A organização da escola é competência de todos, dentro e fora da sala de aula. A sala de aula é determinada pelo que a circunda para além de suas paredes, e, em certa medida, interfere para além de suas paredes. Como é durante a aula que se dá a essência da educação escolar, é para ela que devem convergir as várias competências dos profissionais da escola, o que não significa que todos atuarão na sala de aula; o que não significa, também que nela só atuam os professores, o que não quer dizer que os professores só atuam ali; nem que as equipes pedagógicas e de apoio só atuam fora dali; nem que aí só elas atuam. Enfim, a organização da escola é coletiva, requer o conjunto de especialistas que atuem coletivamente.

A escola como espaço social da construção do saber e mediadora da formação humana necessita de um trabalho compartilhado dos atores sociais envolvidos, sendo de extrema importância o respeito à diferença, autonomia e partilha na construção humana.

É assim que Wittmann retrata o artefato humano e a gestão democrática quando coloca as pessoas como produtos e produtores de sua existência sócio histórica, ou seja, as pessoas se produzem historicamente.

Para Wittmann a sala de aula é o útero social da produção humana, garantidora de sua educação básica, assim como a escola, é o espaço onde se gesta a condição humana, com sua proposta educativa, seu projeto político pedagógico sócio-histórico integrado e integrante.

A compreensão do conhecimento como processo, construção, implica a intersubjetividade, a parceria, partilha e se opõe a toda forma de redução a mercadoria. É grande a importância do conhecimento na construção

sócio- antropológica das gentes, comprometida com a humanização do homem.

É preciso mencionar que é por meio da participação efetiva da comunidade escolar, da organização do trabalho pedagógico com ênfase no PPP e nos princípios da gestão democrática, que a escola poderá contribuir para a superação das contradições da sociedade em que se vive e auxiliar no processo contínuo de construção de uma sociedade mais humana e democrática.

2.2 Analisando o contexto escolar

O resultado desta pesquisa realizada em duas escolas da rede estadual de Picos-PI: (Unidade Escolar Landri Sales e Unidade Escolar Urbano Eulálio Filho) visa apresentar questionamentos que concorram para a construção de uma escola pública onde os alunos possam viver, experimentar e buscar a verdadeira democracia.

Para tanto, inicialmente coloca-se a seguinte questão norteadora utilizada por meio de entrevistas e questionários a docentes e gestores destas escolas.

Como a instituição educativa juntamente com os profissionais da educação devem trabalhar para a consecução de uma verdadeira prática democrática no sentido de assumir espaços possíveis de autonomia, contribuindo para a construção de um coletivo consciente da função social da escola?

A intenção desta interpretação é conhecer a opinião de professores e diretores sobre a gestão da escola pública, esperando que a análise das concepções nestas escolas contribuía para o debate sobre a gestão escolar voltada para os novos desafios educacionais.

Tanto a Unidade Escolar Landri Sales como o Urbano Eulálio Filho situadas no centro da cidade de Picos, são escolas estaduais de referência, ofertam o Ensino Fundamental e Médio, possuindo um quadro de docentes em sua maioria efetivos, todos licenciados, sendo a escolha do gestor por meio do voto democrático, participando do processo eletivo, alunos maiores de 12 anos, os pais de alunos e todo quadro de funcionários da escola.

Ambas as instituições de ensino possuem o seu próprio regimento escolar e buscam

realizar suas atividades contemplando algumas questões importantes, entre elas: a função social da escola que visa promover ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado e a partir deste, a produção de novos conhecimentos.

Tendo como eixos norteadores: aprender a aprender, valores, respeito, solidariedade, disciplina, os diretores de ambas as escolas acreditam que nenhuma escola avança sem unidade do grupo, portanto, a participação plena promovida pela gestão escolar pode dar sustentabilidade própria ao processo educacional, fortalecendo o desenvolvimento de uma consciência social crítica, direcionada à formação humana.

Fatores que influenciariam a participação docente na gestão democrática nas escolas pesquisadas.

Ao questionar os professores sobre como é a participação docente na gestão democrática da escola e se havia diferença entre a participação de um professor efetivo e um eventual, a maior parte dos sujeitos declarou, que há uma relação estreita entre participação e vínculo de trabalho.

O professor A₁ afirma que: “[...] a participação docente é positiva, pois deles partem ideias e opiniões que venham de encontro com as necessidades dos alunos por manter contato direto com eles”. Ainda, sobre essa questão, o professor B₁ menciona que: “o corpo docente participa através dos planejamentos participativos, reuniões pedagógicas, planejamento e execução de projetos, onde as ações da escola são planejadas e realizadas com a participação coletiva do corpo docente e a equipe gestora”.

Uma outra questão importante a ser destacada é a concepção dos professores em relação à pedagogia libertadora e se a mesma está presente no planejamento da escola. A maior parte dos professores entrevistados afirmou que a pedagogia libertadora está presente quando é dada a oportunidade de todos participarem e opinarem como deve ser a atuação da escola como processo ensino-aprendizagem.

O professor A₂ afirma que “a pedagogia libertadora está presente em todo o momento, haja vista que todos podem expressar sua opinião e ser ouvido”.

Em relação ao papel da escola na formação do cidadão, a maior parte dos docentes entrevistados afirmou que a escola tem um papel fundamental na sua formação, pois desperta nele a consciência e aponta caminhos que conduzem à ética e à moral. O professor B₂ diz que “é um papel muito amplo e que às vezes ultrapassa as funções da escola, pois muitos assuntos familiares e extra-classe dos alunos passam pela escola”.

Em síntese, pode-se dizer que a participação, não só dos docentes mais da comunidade escolar em geral ocorre, em alguns momentos, porém a educação tradicional ainda está bem presente nessas escolas. Essa situação pode ser ilustrada por meio da fala do professor B₄ “[...] Além da grade curricular, somos formadores mostrando para nosso alunado a realidade, orientando-os através de alguns conteúdos que nos dão abertura para tal”.

Com base nestes relatos, não se deve acreditar em colocações ingênuas como as que dizem que apenas mudando a escola mudaremos a sociedade, porém também não é possível continuar defendendo a posição inversa, pois a escola não é simplesmente o resultado das estruturas sociais e aceitar este princípio é o mesmo que negar a força da educação e das práticas pedagógicas na transformação da realidade.

Não adianta uma lei de gestão democrática do ensino público que concebe autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se os principais envolvidos que fazem a comunidade educativa não sabem o significado político da autonomia, a qual não é uma dádiva mas uma construção contínua e coletiva que de forma concreta voltada para dentro da escola e para além de seus espaços poderá contribuir com o seu processo de crescimento e mudança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho pode-se constatar que a gestão democrática educacional e o

projeto educativo têm uma importância decisiva, na vida da comunidade e no processo emancipatório de seus cidadãos.

A gestão democrática busca um processo de qualidade, onde gestores, educadores, alunos e a comunidade educativa possam interagir entre si.

A democracia nada mais é do que o direito à escolha, à liberdade de agir e expressar-se. É preciso ultrapassar os obstáculos que o tradicionalismo impõe, desafiando todas as limitações e problemas existentes, reconhecendo que a escola pública é deveras um lugar social de

se viver, experimentar e construir a verdadeira democracia.

Assim, a escola precisa ser um fórum aberto de participação onde a democracia se efetiva, e onde todos os envolvidos: educadores, alunos e a comunidade educativa busquem uma nova perspectiva, uma escola renovada, um fazer educativo político e literalmente construído com capacidade de transformar o mundo, eliminando a “pedagogia do oprimido”.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos 20).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. & Illich, Ivan. **Dialogo: analesis critico de la “descolarización” y “concientización” em la coyuntura actual del sistema educativo**. Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1975.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Revista Em Aberto**. Brasília-DF, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun.2000.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papyrus, 1995.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 11 -22.

Apêndice

TABELA A - DOCENTE X GESTÃO DEMOCRÁTICA*

COMPETÊNCIAS	ENTREVISTADOS
Desenvolve confiança/respeito	15%
Trabalho em conjunto	18%
Formação do cidadão	17%

Fonte: Pesquisa realizada nas escolas da Rede Pública do Ensino Fundamental do Estado

TABELA B - CONSTRUÇÃO D EUM ESPAÇO AUTÔNOMO*

VIVÊNCIAS	ENTREVISTADOS
Projeto Político Pedagógico	10%
Qualidade da escola	20%
Avaliação	20%

Fonte: Pesquisa realizada nas escolas da Rede Pública do Ensino Fundamental do Estado

TABELA C - A EDUCAÇÃO QUE FAZEMOS*

PRÁTICA	ENTREVISTADOS
Libertadora	12%
Democracia	18%
Tradicional	20%

Fonte: Pesquisa realizada nas escolas da Rede Pública do Ensino Fundamental do Estado

* Foram entrevistados 50% dos profissionais da área da Educação

*Fonte: Pesquisa realizada nas escolas da Rede Pública do Ensino Fundamental do Estado.

QUESTIONÁRIO

1. Sabemos que a instituição escolar, através do corpo docente e discente desenvolve um trabalho em conjunto. Portanto, gostaria de saber quais as perspectivas da instituição para o fechamento do ano letivo?
2. Como é a participação dos docentes na gestão democrática da escola?
3. A instituição de ensino desenvolve trabalhos paralelos dentro e fora de sala de aula?
4. Quando a pedagogia libertadora está presente no planejamento da escola?
5. O gestor da escola é escolhido pelo voto? Quais os critérios estabelecidos.
6. Qual o papel da escola na formação do cidadão?
7. A escola apresenta um projeto político pedagógico de acordo com sua realidade?
8. O que esperamos de um espaço autônomo e democrático?

COMO A LEI 10.639/03 TEM INFLUENCIADO O ENSINO OFERTADO ÀS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves¹
Maria Dolores dos Santos Vieira²

RESUMO

Historicamente a população afrodescendente sofre com o preconceito, a discriminação e o racismo no Brasil, e ao longo destes anos têm lutado para mudar essa realidade. A luta tem apresentado resultados consistentes, como é o caso da promulgação da Lei 10.639/03 instituída pelo governo federal, que teve muita influência dos movimentos sociais da população afrodescendente. O objetivo deste texto é discutir sobre a Lei 10.639/03 e a sua repercussão no espaço escolar, visando provocar discussões sobre a diversidade cultural, visto que não se pode mais, continuar o processo educacional desvinculando-o das questões raciais. As relações sociais escolares influenciam diretamente na formação da identidade das crianças. O que dizer então das crianças afrodescendentes, ou daquelas pertencentes a grupos sociais marginalizados, que enfrentam constantes constrangimentos na escola, por falta de intervenção dos profissionais da educação? É uma oportunidade para se pensar sobre a realidade de nossas escolas, no que se refere à aplicabilidade das leis que se reportam principalmente para grupos discriminados na sociedade. Relatamos um evento presenciado em uma escola pública. Ancoramo-nos em alguns autores/as como: Castro; Abramoway (2006); Cavalleiro (2008); Gomes (2005); Cunha Junior (2008), Abreu; Boakari (2013), dentre outros, entendendo que a escola tem papel importante para ajudar nas transformações sociais e mudanças em relação às práticas racistas que acontecem no espaço escolar.

Palavras-chave: Identidade. Crianças afrodescendentes. Lei 10.639/03.

ABSTRACT

Historically the African people and their Brazilian descendents have been suffered some kind of discrimination like racism in Brazil, and because of this, all of them have fought against it. And the results of that fight were the promulgation of the Law 10.639/03 by the Federal government, with a great influence of the Brazilian descendents of the African people's social movements. So, the aim of this article is to discuss the Law 10.639/03 and its repercussion in the school space, to make discussions about the cultural diversities, because it's not possible don't talk about racism, discrimination into the educational process to understand that the school social relations have influenced in the Identity formation of the children. So, what does it can say about the discrimination, racism that the African people and their Brazilian descendents can suffer at school without the intervention of the teachers, or the educational professionals? So, this article is an opportunity to make a serious reflection about the discrimination, racism process like a terrible reality at school, specially the applicability of the laws against this reality and others discrimination groups that there are in the Brazilian society. The research field was a public school, and the theories that have been used in this article were by these authors, like: Castro; Abramoway (2006); Cavalleiro (2008); Gomes (2005); Cunha Junior (2008), Abreu; Boakari (2013) and others. And the conclusions were that the school has a very important role in the social and racism practices changings that have been happened in the school space.

Keywords: Identity. Brazilian descendents of the African people. Law 10.639/03

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI-2014). Professora da Universidade Federal do Piauí - Campus Universitário Senador Helvídio Nunes de Barros em Picos - PI. reginaabreu22@hotmail.com

² Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014). Professora da Educação Básica da Rede Pública Estadual. Professora da Universidade Federal do Piauí- Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. doloresvieiraeduc@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Trazer à tona a discussão sobre a Lei 10.639/03 e sua influência nos espaços escolares representa uma preocupação acerca do ensino que vem sendo proposto nas escolas brasileiras, especialmente no tocante às questões raciais, destacando a necessidade da valorização da diversidade dos atores presentes na escola, que envolve alunos, professores e comunidade escolar.

Em relação à Lei 10.639/03, é importante salientarmos que esta entrou em vigor para alterar “a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”.

Logo após a promulgação desta lei, foram instituídas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que procuram oferecer respostas, principalmente na área da educação, às necessidades da população afrodescendente,

No sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade [...], tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, 2005, p.10).

Buscamos com isso compartilhar e articular questões relacionadas a processos de construção de identidade brasileira afrodescendente, bem como as relações sociais presentes na escola, no âmbito das diversidades culturais.

Com esta perspectiva, trataremos da aplicabilidade da lei 10.639/03 nos espaços escolares e a maneira como o conhecimento vem sendo construído e socializado entre as crianças estudantes do ensino fundamental, principalmente entre as afrodescendentes.

Trazemos um relato de um evento presenciado em momentos de observação da realidade de uma escola pública, em que os professores enfrentam dificuldades para lidar efetivamente com a Lei 10.639/03, na sua prática educativa.

Em seguida, apresentamos a escola como esse espaço de formação da identidade da criança afrodescendente. Nesse sentido, focalizaremos o espaço escolar como produto das experiências sociais que fazem transitar ideias e atitudes que afirmam as diferenças culturais.

Desse modo, buscamos refletir sobre as identidades que são construídas no espaço escolar, sabendo que-essas também são produtos das relações construídas nos lugares em que as crianças convivem, assim como as diferentes experiências pelas quais estas crianças passam dentro e fora do espaço escolar, discutindo ainda a interferência da lei 10.639/03 no processo de construção destes saberes.

2 O QUE DIZER DA ESCOLA? REFLETINDO SOBRE O ESPAÇO...

A experiência de aproximação com escolas públicas, trazendo à baila questões relacionadas à aplicabilidade ou não da Lei 10.639/03, nos provocou uma reflexão que motivou a produção deste texto. A realidade escolar apresentada a seguir aponta para uma estrutura social racista e excludente, em que se valorizam alguns em detrimento de outros, momento em que as relações de poder são evidentes e que continuam a se repetir, não só nesta escola, mas em todas as escolas brasileiras.

Na aula de Língua Portuguesa, o aluno interfere e chama a professora dizendo que sua colega estava lhe xingando de “cavalo preto”, e a colega ainda confirmou dizendo que ele era aquilo mesmo. A única interferência da professora foi pedir para que ambos fizessem silêncio porque ela precisava dar sua aula.

Analisando a situação, podemos ressaltar pontos preocupantes: o silenciamento da professora na situação citada, a tristeza da

criança que é xingada e a confirmação da colega que faz a ação preconceituosa, entendendo que isso pode acontecer sempre, pois a professora e a escola não estão preocupadas com esse tipo de “brincadeira”. Para Castro e Abramovay (2006, p. 203) é inaceitável continuar fingindo ou aceitando que:

Os apelidos, mesmo os de cunho racial, são percebidos na maioria das vezes como brincadeiras pelos alunos. Esse tipo de procedimento parece minimizar a explicitação da violência presente nas interações dessa natureza, o que não significa que por isso seja menor a dor provocada no alvo da brincadeira.

E os sentimentos de tristeza causados nas crianças que são “alvo” das piadinhas é muito forte, principalmente porque a sala de aula é um espaço em que se constroem relações importantes para a toda a vida, e conviver em um espaço que reforça o tempo inteiro as diferenças e inferioridades das pessoas em valorização das superioridades das outras é difícil.

“Na escola, essas agressões são insuportáveis, sobretudo, porque os indivíduos vêm esperando da escola, um terreno de igualdade e justiça. Eles têm a escola como o campo do saber no qual esperavam não ser incomodados com as ignorâncias sociais dos racismos” (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 233), essa realidade não pode continuar assim, pois a escola deve ser sim um espaço, ao mesmo tempo, de justiça, mudança, transformação e acolhimento. Para Silva e Boakari (2010, p. 6):

Muitas/os professores, que deveriam interromper uma ação de cunho racista, endossam-na e deixam passar oportunidades de trazer de volta aquela/e aluna/o que já não está, ou nunca foi inserida/o na sala de aula de fato, o fenômeno da inclusão-excludente social.

Diante do problema posto, perguntamos: a Lei 10.639/03 poderá contribuir para mudanças em situações como esta? A escola pode e deve contribuir para mudanças

significativas em nossa sociedade, mas como fazer diferente? O que os profissionais da escola precisam fazer para mudar a realidade da escola brasileira? Como construir identidades positivas nas crianças afrodescendentes? Essas provocações nos permeiam durante todos os escritos.

3 A LEI 10.639/03 PODE CONTRIBUIR PARA MUDANÇAS? OU SÃO OS PROFISSIONAIS QUE PRECISAM MUDAR AS PRÁTICAS NA ESCOLA?

Na sociedade brasileira, a escola representa uma esfera social com poder de transformação significativo, principalmente por tratar-se do espaço de onde desde pequenas as crianças vão para este espaço para aprender as coisas. Porém, como afirma Boakari, Gomes, Machado, Abreu (2012, p. 2):

Percebemos que esse espaço acaba por engessar determinada produção de conhecimento. Conhecimento este que incentiva uma determinada identidade enquanto desestimula construção de tantas outras para melhor captar-expressar as individualidades presentes nela.

As leis – como a lei 10.639/03 – são instituídas no sentido de direcionar a sociedade para melhorar a maneira como as pessoas são tratadas, determinam muitas mudanças a partir de sua promulgação:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A [...]:
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, temos nos preocupado com muitos questionamentos: Como a escola tem contribuído para a formação da identidade da criança afrodescendente? Como os conteúdos têm sido socializados? Como deve ser a postura de um/a professor/a diante de

situações como esta apresentada aqui no artigo? E as relações escolares contemplam todos/as os/as alunos/as?

Um professor que desenvolve seu trabalho pautado em leis, como a Lei 10.639/03, oportuniza um processo de ensino e aprendizagem bastante produtivo e ainda estará contribuindo para uma formação que problematiza questões sociais, como o racismo, preconceito, discriminação.

Seria interessante que as escolas pensassem mesmo em inovar, em transformar, em mudar, pois não é mais aceitável, vivermos em uma realidade em que crianças são mais valorizadas do que outras. Para Boakari (2012, p. 2), seria bem gratificante que as escolas:

Estivessem mais abertas ao debate de quaisquer questões trazidas pelos sujeitos que as procuram como espaço de formação, sem limitar-se apenas aos mesmos conteúdos, que já vêm determinados para serem trabalhados, a uma única metodologia, a uma forma engessada de propor o ensino e aprendizagem. O diferencial seria dar oportunidades de novas discussões no ambiente escolar, em que fosse possível discutir questões sobre os fatos reais que afetam as pessoas diretamente, todos os dias, como as diversidades culturais, racismo, preconceitos, questões de gênero, discriminações e muitas outras formas de desumanização que circulam o mundo atual.

E a escola, por seu próprio formato, deve ser um dos lugares de extrema importância que vai contribuir na construção da identidade da criança, do aluno, mas para tal, é preciso que todos sintam-se incluídos enquanto possam igualmente participar na escola. Tudo indica que o problema são as atitudes e práticas que outras pessoas usam como respostas a tal situação. No que se refere à construção de nossas identidades, (GOMES, 2005, p. 42) endossa:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do

diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. [...] Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.) [...]. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

E as instituições escolares representadas pelas pessoas que ali trabalham e através dos outros agentes sociais que as viabilizam precisam perceber a riqueza de valorizar essas questões relacionadas tanto às crianças afrodescendentes como às eurodescendentes, no seu processo diário de construção de saberes, aprendizagens e de suas identidades.

Através de manifestações sociais, da luta e de todos os movimentos que os negros vêm produzindo, muito tem se avançado na educação. Estas surgem no intuito de exigir do governo políticas que imponham um tratamento adequado a determinados grupos de pessoas, aqueles que são discriminados, “inferiorizados”. Uma destas conquistas está refletida na lei que o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03 que em seu Art.26-A, parágrafo 1º, determina que:

O conteúdo programático a que se refere o caput desse artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

“O que sabemos sobre África, africanos e afrodescendentes sempre foram histórias que

nos contam sobre eles, mas sem preocupação alguma com o reflexo destas nas vidas dos afrodescendentes e nas nossas porque todos nós somos desta mesma sociedade” (ABREU; BOAKARI, 2013, p. 2). Por isso, foi necessária a instituição desta lei. Já se passaram 10 anos que a mesma vigora no cenário educacional, porém é muito comum encontrarmos situações como esta apresentada no artigo, em tantas escolas brasileiras. Não existem interferências significativas por parte do corpo docente no momento em que acontecem situações que evidenciam discriminação com as crianças afrodescendentes. Como estas crianças sentem-se, sempre sendo alvo de alguma brincadeira ou piada de mau gosto? Os/as professores conhecem esta lei? Em relação a isso, Nascimento (2001, p. 115) afirma:

Para além de considerações puramente teóricas, nosso intuito é o de ajudar a subsidiar o pensamento e a elaboração de medidas concretas, em particular por meio do processo educativo, visando apoiar, estimular a auto-estima e afirmar de forma positiva a identidade do afrodescendente, fator crucial à sua capacitação para a agência humana, individual e coletiva. Favorecer essa agência é uma forma de contribuir para a ampliação de espaços de efetivo exercício da cidadania.

Trazendo essa realidade para dentro da escola, no sentido de respeitar as características físicas e sociais das pessoas, é possível valorizar a autoestima de todos/as os/as alunos/as, afrodescendentes ou não.

Negar esse contexto é afirmar que “a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo [...]” (MOURA, 2005, p.72). Assim, a escola, ao invés de contribuir para a formação dessa autoestima, reforça estereótipos de maneira comprometedor e negativa contra os interesses dos já marginalizados, como é o caso dos afrodescendentes.

Especialmente numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativa, preconceituosa, construída historicamente a respeito do afrodescendente, precisamos repensar o tipo de ensino que ofertamos para nossas crianças, pois traumas acontecidos na infância são levados para toda uma história de vida. Enquanto profissionais da educação, não podemos contribuir para que essa situação seja repetida, pelo contrário, enquanto formadores de cidadãos críticos, devemos lutar contra qualquer tipo de preconceito, discriminação ou racismo.

Desse modo, devemos buscar fontes e maneiras para se trabalhar com a história da África em sala de aula. Se nossa escola não dispõe de materiais, precisamos buscá-los. É necessário desenvolvermos a investigação e pesquisa para poder contribuir com os processos de ensino e aprendizagem de nossos alunos, lutando contra as práticas discriminatórias escolares.

No ensino, infelizmente, ainda prevalecem padrões do que é certo ou errado, dos assuntos que devem ou não ser abordados. Para alguns professores, discutir sobre racismo, preconceito ou discriminação, só vai estimular esse hábito na escola, o que não é verdade, as crianças não podem ser penalizadas por desenvolverem certos comportamentos preconceituosos, não é culpa delas. A culpa é da sociedade como um todo, que mesmo com a promulgação de tantas leis, ainda marginaliza tantos grupos sociais.

Na escola não é diferente, acaba acontecendo a reprodução do que vemos nas demais instâncias sociais, em que prevalece papel de dominador do eurodescendente (branco) nas relações instituídas, Cavalleiro (2008, p. 19) afirma que “a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os afrodescendentes, continuamente em favor do eurodescendente, suas práticas e seus valores”. Ainda refletindo sobre esse quadro, Munanga (2009, p. 19) discorre:

A recuperação dessa identidade, *entre outras também essenciais e relevantes*, começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade. (grifo nosso)

Nesse sentido, a escola pode contribuir bastante, conduzindo os/as alunos/as a reaprender a olhar a si mesmo, para si próprio, antes de olhar o outro, demonstrando que é preciso reconduzir esse processo de aprendizagem de modo permanente, fazendo com que as crianças possam atribuir características positivas a si próprias independentemente do pertencimento racial.

Uma possibilidade de repensar o processo de aprendizagem é considerar os diferentes elementos culturais existentes nos diferentes territórios de aprendizagem. Concordamos com Boakari (2012, p.3) quando afirma:

A escola pode estar engessada com práticas que violam os direitos básicos das crianças porque dificultam o desenvolvimento de suas capacidades de ser, pensar, criar e sonhar. Entretanto, poderia servir de ponto de partida para construção de outros territórios e não-modelos para novas aprendizagens; novas maneiras de viver o ensino-aprendizagem.

A educação influencia nas trajetórias sociais futuras dos brasileiros, importância que vem crescendo ao longo do tempo. “Não é exagero dizer que a educação constitui hoje o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social, e as questões relacionadas ao preconceito e racismo vem relacionadas também ao baixo nível educacional da população” (ABREU; BOAKARI, 2013, p. 8).

Por isso mesmo, a qualidade do ensino oferecido em nossas escolas deve ser preocupação dos/as diretoras, coordenadores/as, professores/as, do corpo escolar, mas acima de tudo, deve ser priorizada pelas instâncias

superiores da educação, buscando mudanças na maneira de ensinar, “trazendo para as escolas, mais discussões sobre qualidade de vida, o respeito à sociedade, no sentido de contribuir para a formação de todos/as alunos/as, principalmente dos grupos mais excluídos, dentre eles, os afrodescendentes” (ABREU; BOAKARI, 2013, p. 8).

Dessa maneira, podemos romper, ou pelo menos tentar, com esse quadro em que a criança afrodescendente sente-se marginalizada, desvalorizada, julgando-se sem direitos e possibilidades, esse sentimento está pautado pela mensagem transmitida às crianças de que para ser humanizado é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, o euro descendente (branco). Romão (2001, p.45) considera ainda que:

[...] a reversão desse quadro só será possível pelo reconhecimento da escola como esclarecedora no tocante às etnias, investindo na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de alunos negros, incentivando-os e estimulando-os nos níveis cognitivo, cultural e físico.

A promulgação da Lei 10.639/03, determina que as instituições escolares são obrigadas a abordar as questões raciais no seu currículo, e explorar a temática com todos os integrantes da escola, para garantir um ensino de qualidade, respeitando a diversidade e valorizando as diferenças. Sobre este aspecto, Assunção Silva (2010, p.170) relata que:

[...] o silenciar quanto à história e à cultura afro-brasileira, a repetição de imagens estereotipadas e do discurso de que os negros(as) são incapazes, indolentes, que nada produzem, na escola, levam a pessoa negra a se convencer de que assim o é, e isso vai se cristalizando na vida, deixando perder a percepção do mundo e de estabelecer relações com os seus iguais para a libertação de si mesmo.

4 CONCLUINDO...

Desse modo, buscamos refletir neste texto sobre as possibilidades de mudanças de comportamento na escola, a partir do estudo dos conteúdos que envolvem temáticas como preconceito, discriminação, racismo e como a efetivação da lei 10.639/03 pode contribuir para o crescimento intelectual, social e afetivo dos afrodescendentes, e porque não, de todas as brasileiras e todos os brasileiros?

Preocupações com questões relacionadas aos processos de igualdade de direitos, respeito ao outro, valorização da cultura interessam à sociedade como um todo. Precisamos trabalhar de maneira coletiva, objetivando o enfrentamento dos problemas sociais, seja na escola, na família, ou nas demais instâncias sociais.

As preocupações que nos impulsionam a reflexão sobre identidades afrodescendentes na escola, continuam interrogando sobre: quais identidades estão sendo construídas ou afirmadas como legítimas neste espaço? Por que determinadas identidades e não outras? Existem possibilidades de criar-se contestação e denúncia das formas de exclusão e discriminações? O que ainda precisa ser feito para que a Lei 10.639/03 seja efetivada nas escolas de maneira mais contundente?

As inquietações acima implicam num diálogo com as formas pelas quais os sujeitos se relacionam e se posicionam na sociedade, positivando algumas ações e negando outras, acontecimento que se estende para a escola também.

Significa que a escola é sim um espaço de conflito, diálogo e tensões diversas, nos quais estão presentes as relações de poder. Importa garimpar na escola possibilidades de ressignificação das experiências sociais com a afirmação e reconhecimento das identidades invisíveis (ABREU, 2013, p. 6).

A identidade é construída a partir das relações que ele estabelece consigo mesmo, com os outros e com o ambiente à sua volta (FERREIRA, 2004). Por isso, a escola precisa rever suas práticas.

A compreensão do que é construção de identidade é dinâmica; como sendo um processo no qual o indivíduo se situa e atua. Essa construção identitária é contínua e não se posiciona de maneira fixa, estando sempre presente nas relações sociais estabelecidas entre pessoas. “As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 1997, p. 31)”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonia Regina dos Santos. Como a escola contribui para a construção da identidade das crianças afrodescendentes?. In: ENCONTRO EDUCAÇÃO E GÊNERO, 1., 2013, Teresina: UFPI.

ABREU, Antonia Regina dos Santos; BOAKARI, Francis Musa. Debate sobre a Lei 10.639/03 e sua implicação no espaço escolar. In: ENFOR SUP: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5., 2013, Teresina: UFPI.

BOAKARI, Francis Musa et al. Identidades, movimentos e territórios sociais. In: III SEMANA & IV SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA UESPI-CCM, 2012, Teresina.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JUNIOR, Henrique (Orgs.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: EdUFC, 2008. p. 229 – 240.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação** - uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SILVA, Francilene Brito da; BOAKARI, Francis Musa. **Diários de classe**: Seminário Educação, Identidade e Pluralidade Cultural. 2010.

Um ensaio etnofotográfico das “Mulheres do Pontal”

*Cristiano das Neves Bodart¹
Rochele Tenório da Silva²*

A escolha das “Mulheres do Pontal” como objeto de estudo ocorreu pelo fato destas mulheres serem remendadoras de rede de pesca, atividade em processo de extinção na região litoral sul do estado do Espírito Santo (BODART; SILVA, 2015) e por ser uma atividade tipicamente masculina na região. Porém, na comunidade do Pontal esse ofício é realizado quase que exclusivamente pelas mulheres. Assim, as “Mulheres do Pontal” - como são conhecidas as remendadoras de redes de pesca artesanal da comunidade de Pontal da Barra de Itapemirim (ES) - fogem à regra socialmente estabelecida nas comunidades de seu entorno, a qual define que tal ofício compete aos homens. Constituindo uma comunidade de pescadores que levam dias no alto mar, por este motivo, tais mulheres engajaram-se na atividade de remendo de rede, a fim de complementar a renda familiar, sem contudo abandonar outros papéis sociais: de esposa e mãe. O presente ensaio foi realizado durante um fim de semana. A aproximação inicial dos pesquisadores foi bastante difícil, predominando a desconfiança, fato explicado pelo constantemente monitoramento de órgãos de defesa ao meio ambiente que proíbe o remendo de alguns tipos de rede de pesca, ainda que artesanal. Com nossa presença notamos que muitas mulheres guardaram às pressas, dentro de suas casas, as redes que remendavam. Para a aproximação usamos a identidade de “filho de pescador” de um dos autores desta fotoetnografia. Ao conversarmos por cerca de uma hora com duas mulheres, um dos maridos, pescador, se manteve a uma distância que o possibilitava acompanhar nossa conversa. Durante esta, trocamos símbolos (linguagem, gestos, valores etc) próprios do ofício, sendo construído uma relação de confiança via reconhecimento identitário, o que foi fundamental para o contato. (GUSTAVSON; JOSEPH, 2003). A partir desse momento o pescador deixou de nos acompanhar com seu olhar desconfiado. Explicamos o objetivo das fotografias, de nossa observação e do diálogo que se seguiria, o que as deixou interessadas em conferir, posteriormente, o resultado final. Cada vez que escrevíamos no caderno de campo, as mulheres pediam para que o lêssemos, assim como conferir os registros fotográficos. Nesse momento, não se tratava mais de desconfiança, mas de satisfação em ver seu ofício sendo o centro das atenções. As conversas, o registros fotográficos e as anotações de campo se estenderam durante toda aquela tarde. A seguir apresentamos um ensaio fotoetnográfico fruto de uma pesquisa de campo mais abrangente. (BODART; SILVA, 2015).

¹ Doutorando em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP).

² Graduando em Fotografia pela Universidade de Vila Velha (UVV).



Preparo para a realização do ofício: Durante a noite, com os olhos nas novelas, “enchem” as agulhas com o *nylon* que se transformará no dia seguinte em parte das redes de pesca.



Ferramentas do ofício: As ferramentas utilizadas são bastante simples. Usa-se uma agulha de plástico (há algum tempo estas eram fabricadas pelas próprias mulheres a partir do bambu), *nylon* de dois ou três tipos, dependendo da composição da rede de pesca.



Papeis sociais: Enquanto realiza o ofício, vigia seu filho que brinca ao lado em um campo de futebol construído para comunidade, no qual foi usado retalhos de redes de pesca para constituir a rede do “gol” e cordas de pesca para delimitar o campo. Sua tarefa não fica muito longe da cozinha, pois os ouvidos precisam estar atentos à panela de pressão.



A interação social: Na realização do ofício, as mulheres que muitas vezes dividem o espaço, mantêm-se informadas do que ocorre na comunidade. Busca-se manter a “fofoca em dia”, como relatou uma delas.



Habilidade: Habilidosas, mantém-se de pé por horas seguidas, na busca complementar a renda familiar (quando contratada por outros pescadores das comunidades vizinhas) ou “arrumar” a rede do marido pescador.



O ofício: O ofício das “Mulheres do Pontal” pode ser assim descrito: limpar a rede (retirar os *nylons* rompidos); encabeçar a rede (prender o pano de rede na encala [corda]); reproduzir as malhas rompidas; trocar as boias e as chumbadas danificadas.



Marcas do ofício: Após anos de ofício que demanda ficar de pé, nota-se as pernas das mulheres marcadas por varizes. A reclamação de ardência nas pernas e dor nas costas é recorrente àquelas que não possuem garantias trabalhistas.



O lugar de cada gênero: Aos maridos, quando “estão em terra” (não estão no mar pescando) cabe auxiliar na tarefa de colher a rede após toda a atividade concluída pelas mulheres.

Referências

BODART, Cristiano das Neves Bodart; SILVA, Rochele Tenório. Fabricante e remendador de redes de pesca: um olhar a partir da etnografia visual. *Iluminuras*, v. 16, n. 37, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/53151>> Acesso em: 15 jul. 2015.

GUSTAVSON, Leif C; JOSEPH D. Cytrynbaum. "Illuminating Spaces: Relational Spaces, Complicity, and Multisited Ethnography." *Field Methods*, v. 15, n. 3, 2003. Disponível em: <http://fm.sagepub.com/content/15/3/252.abstract>> . Acesso em 15 jul. 2015.

POESIA

Ser esquerda

Roniel Sampaio Silva¹

Estamos em extinção?
Na angústia dos gritos dos inválidos,
Dos prantos homéricos revolucionários,
Contra a mais sutil e explícita dominação.
Estamos ali, bradando!.

Aos devaneios dizem que estamos
Contra moínho de ventos dizem que lutamos
“-Mudar o mundo, amigo Sancho,
não é loucura nem utopia, senão justiça”
Essa é nossa premissa,

Às vezes que fracassamos
Nem por isso, deixando de seguir,
Caminhando, cantando e lutando
Seguindo a canção,
a derrota não é o fim
Muito menos oportuna
De certo modo
Ela faz parte de mim
Por que meus fracassos são minhas vitórias,
Dentre algumas lutas,
Fracassei miseravelmente,
Mas detestaria estar do lado de quem venceu
Isso é o que define meu eu.

Ser esquerda é ser pela maioria, respeitando a
minoria

Ser menos “coisa”, ser mais gente
Ser esquerda é ser pronome, “nós”
Nos mais “eus” particulares
Das pluralidades mais singulares
As quais alguém pertenceu.

Ser de esquerda é ver o mundo diferente,
Analisar o mundo pelo todo,
Continente, país e remetente
Para finalmente chegar no eu.

É saber abrir mão,
Analisar
Duvidar,
Reivindicar,
Autocriticar-se
Agir no pensar
E pensar no agir
Ser esquerda é ser utopia, é ter nostalgia de um
futuro melhor
Sem tirar os pés do chão,
Com o otimismo da prática
E o pessimismo da razão.

Estamos em extinção?
Não, enquanto houver tamanha opressão.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Cândido Mendes, professor do Instituto Federal do Piauí, graduado e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí e membro da Associação Piauiense de Software livre.

POESIA

Segredos

*Francisco Leandro Sousa Silva*¹

Esqueço minhas pegadas
Rumo a terra sem espelhos
Onde as paredes não ouvem
Só guardam segredos
Fotografo o calor
Recorte no tempo
Nossos corpos
Suspenso numa dimensão
Onde não somos
Só sentimos
Escolhemos esquecer
Sem culpa
Sem pecado

¹ Graduando no curso Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

POESIA

Amor incondicional

*Wellington Carvalho de Arêa Leão*¹

Amote
Amoeu
Eusemte
Naosoueu

Euteamo

Assim:
sem espaço,
vírgula,
ou ponto final.

¹ Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras: Português e Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo - IESM/Timon-Ma (2014). Pós-graduação lato sensu em Português Jurídico pela AVM - Faculdade A Vez do Mestre (Brasília-DF) e outra em andamento em Estudos Linguísticos e Literários pela UESPI - Universidade Estadual do Piauí (Teresina-Pi). É músico da Orquestra Sinfônica de Teresina e tutor a distância do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, polo da cidade de Castelo do Piauí - (UESPI).