

O ENSINO DE HUMANIDADES EM PERSPECTIVA: Formação, Prática e Memória

ORGANIZADORES:

FLÁVIO SILVA OLIVEIRA
ZARA HOFFMAN
ALTHIÉRIS DE SOUZA SARAIVA
DÊNISON NEVES MONTEIRO
FABIANO JOSÉ FERREIRA ARANTES
LAÍSE DO NASCIMENTO CABRAL
WELLINGTON MACHADO LUCENA
CHIRLEY RODRIGUES MENDES
FRANCISCO EDSON LIMA TORCATE



**INSTITUTO
FEDERAL**
Goiano

Campus
Campos Belos

2020 © Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Campos Belos

ISBN 978-85-65871-52-5 (E-book)
978-85-65871-55-6 (Impresso)

Organizadores:

Flávio Silva de Oliveira
Zara Hoffman
Althiéris de Souza Saraiva
Dênisson Neves Monteiro
Fabiano José Ferreira Arantes
Francisco Edson Lima Torcate
Laíse do Nascimento Cabral
Wellington Machado Lucena
Chirley Rodrigues Mendes

Capa:

Adson Pereira de Souza

Diagramação:

Francisco Edson Lima Torcate

Revisão:

Maria Antônia Germano dos Santos Maia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano

E59

O ensino de humanidades em perspectiva: formação, prática e memória / Flávio Silva Oliveira (organizador) et. al. - 1. ed. – Campos Belos, GO: IF Goiano, 2020.

220 p., il.

ISBN: 978-85-65871-52-5 (E-book)
978-85-65871-55-6 (Impresso)

Organizadores: Flávio Silva Oliveira; Zara Hoffman; Althiéris de Souza Saraiva; Dênisson Neves Monteiro; Fabiano José Ferreira Arantes; Laíse do Nascimento Cabral; Wellington Machado Lucena; Chirley Rodrigues Mendes; Francisco Edson Lima Torcate.

1. Educação. 2. Ensino de Humanidades. 3. Educação infantil. I. Oliveira, Flávio Silva. II. Hoffman, Zara. III. Saraiva, Althiéris de Souza. IV. Monteiro, Dênisson Neves. V. Arantes, Fabiano José Ferreira. VI. Cabral, Laíse do Nascimento. VII. Lucena, Wellington Machado. VIII. Mendes, Chirley Rodrigues. IX. Torcate, Francisco Edson Lima. X. IF Goiano.

CDU: 37(81)

Ficha catalográfica elaborada por Johnathan Pereira Alves Diniz – Bibliotecário
CRB-1 nº 2376



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS CAMPOS BELOS

Jair Messias Bolsonaro
Presidente da República

Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub
Ministro da Educação

Ariosto Antunes Culau
Secretário da Educação Profissional e Tecnológica

Vicente Pereira de Almeida
Reitor

Fabiano José Ferreira Arantes
Diretor-Geral de Implantação

Wellington Machado Lucena
Gerente de Ensino

João Rufino Junior
Coordenador de Extensão

Althiéris de Souza Saraiva
Coordenador de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Francisco Edson Lima Torcate
Gerente de Administração e Planejamento

Flávio Silva Oliveira
Coordenador de Curso – O Ensino de Humanidades

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JANDIRA DA SILVA AIRES.....	7
A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NOS COTIDIANOS ESCOLARES POR MEIO DO ENSINO DA LIBRAS.....	32
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS TURMAS DE 1º E 2º ANO DA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS BELOS.....	53
O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A DESIGUALDADE DE INGRESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LITERATURA SOBRE O RACISMO NA ESCOLA.....	74
B.H. FOREMAN, MISSIONÁRIO BATISTA EM CAMPOS BELOS: UMA RUA, UMA VIDA.....	93
“LUZES, CÂMERA, AÇÃO”: CINE REGES – O PRIMEIRO CINEMA DE CAMPOS BELOS – UMA ETNOGRAFIA SOBRE PATRIMÔNIO E MEMÓRIA COLETIVA	113
GENTRIFICAÇÃO: CONHECENDO O PROCESSO	140
O USO DE JOGOS VIRTUAIS COMO AUXÍLIO PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS AMBIENTAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	162
FUNCIONALIDADE DO PODER: APONTAMENTOS DO SISTEMA PRISIONAL EM CAMPOS BELOS (2009 A 2014)	179
A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PERFIL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CENTRO MUNICIPAL ZILMA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA.....	196

PREFÁCIO

O Instituto Federal Goiano - Campus Campos Belos iniciou suas atividades de ensino no mês de agosto de 2014, atendendo a terceira fase da política de expansão da Rede Federal de Educação. Seu funcionamento foi autorizado oficialmente, em 2016, por meio da Portaria, nº 378, de 09 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial de 10 de maio de 2016, página 22, seção 01.

O município de Campos Belos é um polo regional da área nordeste de Goiás, parte do Tocantins e até de uma porção rural do oeste da Bahia. Conta com 19.540 habitantes, segundo o IBGE (2015). É a segunda maior cidade da região Nordeste do estado, e, apesar da população o município ostenta o posto de polo econômico da região, atendendo vasta área do Nordeste de Goiás e sul do Tocantins. Cerca de 100.000 pessoas das cidades ao redor de Campos Belos dependem de seus serviços. É importante para os municípios situados em sua própria microrregião, **particularmente a microrregião da Chapada dos Veadeiros que é composta pelos municípios de Alto Paraíso de Goiás, Campos Belos, Cavalcante, Colinas do Sul, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, São João d'Aliança e Teresina de Goiás. Ao todo são oito municípios e, juntos, ocupam uma área de 21.337 km².** Exerce forte influência sob alguns municípios de outros estados vizinhos, especificamente os situados na microrregião de Dianópolis no Tocantins.

O Campus Campos Belos oferta cursos técnicos nas modalidades: integrado ao Ensino Médio – Informática, Agropecuária e Administração e subsequentes ao ensino médio – Comércio e Informática. Oferece também, cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Humanidades, Ensino de Ciências e Matemática e Produção Sustentável de Bovinos e Gestão de Projetos, além dos cursos superiores, de Administração e Zootecnia. Também são ofertados cursos de Formação Inicial de Continuada visando a formação de professores, qualificação de servidores públicos, gestão de negócios e que atendam as demandas, de agricultores familiares e da Comunidade Kalunga, uma vez que estamos muito próximos do maior território Quilombola do país.

Todo o processo de implantação do *campus* tem levado em consideração estudos feitos sobre os arranjos produtivos locais, afim de colaborar diretamente com o desenvolvimento local e regional, observando os aspectos sociais, econômicos e culturais da região que estamos inseridos.

Este livro, que ora apresenta os trabalhos científicos selecionados que foram orientados pelos nossos docentes e escritos e defendidos pelos nossos discentes da primeira turma do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal Goiano -Campus Campos Belos, representa o resultado positivo de parte desse processo que tem sido desenvolvido a muitas mãos. É gratificante, observar, pelos trabalhos desenvolvidos, que estamos num bom caminho. Os artigos aqui apresentados são produtos de um trabalho desenvolvido com muito rigor científico, comprometimento e dedicação. Parabéns a todos os envolvidos.

Uma excelente leitura a todos!

Prof. Fabiano José Ferreira Arantes
Diretor-Geral de Implantação

**O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO
RECURSO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL
PROFESSORA JANDIRA DA SILVA AIRES**

**O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
COMO RECURSO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL
PROFESSORA JANDIRA DA SILVA AIRES**

Ewerton Henrique da Silva Cruz¹
Zara Hoffman²

RESUMO

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC estão presentes em todas as partes da sociedade, e as mudanças ocasionadas provocaram alterações nos hábitos, tal que os sujeitos necessitam de se adaptar ao uso das ferramentas tecnológicas para desenvolver com facilidade e rapidez as atividades do cotidiano. Neste artigo, buscou-se levantar dados e discutir acerca do uso das TIC na educação e como os professores da Escola Municipal Professora Jandira da Silva Aires tem utilizados os recursos tecnológicos disponíveis na escola para melhorar a sua prática e promover a aprendizagem aos alunos. Para a efetivação da pesquisa utilizou-se a pesquisa bibliográfica, ao qual utiliza conceito de obras já publicadas sobre o tema, e também a abordagem qualitativa, onde utilizou-se de questionários para o levantamento de informações específicas da escola e dos profissionais envolvidos. Nesse sentido, verificou-se que há constante presença das TIC na instituição, para tanto a formação dos docentes para o uso das tecnologias no espaço escolar necessita ser colocada em prática, já que a tecnologia dispõe de aparatos que chamam a atenção de grande parte do público de alunos.

Palavras-Chave: Educação. Escola. Tecnologias. Capacitação. Ensino.

1. INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC³) como ferramentas pedagógicas têm sido alvo de amplas discussões nos debates referentes ao processo de organização pedagógicas, onde o processo de ensino e aprendizagem requer práticas inovadoras, pela sociedade vigente. Apesar dos espaços escolares estarem permeados de recursos tecnológicos, é necessário pensar que o professor, sendo a peça fundamental no

¹ Licenciado em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, pela Universidade Cândido Mendes. Aluno do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos. E-mail: ewerton_rick@hotmail.com.

² Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela PRPG/UFG. Professora efetiva do quadro docente do Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos. E-mail: z.quimica@gmail.com.

³ Será utilizado o termo TIC para a expressão “Tecnologias da Informação e Comunicação”.

processo de ensino e aprendizagem, necessita uma preparação para manusear tais tecnologias de modo que estas tornem o processo educativo mais eficaz.

Apesar das instituições escolares encontrarem repletas de tecnologias, o uso dos recursos tecnológicos nem sempre tem sido realizado de forma adequada, visto que a formação do docente é um fator primordial para que o papel das tecnologias no processo de educação seja efetivado de maneira coerente, onde os professores estejam preparados para manusear os equipamentos disponíveis, e as tecnologias possam proporcionar o acesso e consequentemente a aprendizagem aos alunos.

A pesquisa em questão expõe que a falta de formação é o principal fator que distancia o uso das tecnologias no processo educativo, uma vez que a ausência de formação dos professores tem feito que estes restrinjam o uso de ferramentas importantes a apenas métodos de exposição de conteúdo, perdendo as tecnologias grande parte da sua funcionalidade.

Desta forma, surgiu a necessidade de averiguar como ocorre a utilização das tecnologias no ambiente escolar e compreender as restrições que distanciam o uso das tecnologias do processo educativo, pois apesar das instituições disponibilizarem de recursos tecnológicos, nem sempre são usados de forma que o aluno possa adquirir aprendizagem e expandir conhecimento por meio das tecnologias disponíveis.

Neste contexto, este estudo teve como objetivo principal verificar a estrutura tecnológica da Escola Municipal Professora Jandira da Silva Aires, situada na cidade de Campos Belos-GO, e como ocorre a prática pedagógica dos docentes desta instituição, uma vez que as tecnologias por fazerem parte da vida do homem moderno é considerado um importante recurso para organização da prática pedagógica.

Para a construção deste trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, que permitiu conhecimentos de conceitos importantes com relação ao tema, e também a averiguação da realidade da escola e dos profissionais investigados durante o processo de pesquisa, onde foram aplicados questionários com questões objetivas e discursivas, tendo em vista compreender o processo de ensino por meio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Entretanto, os resultados levantados com esta pesquisa permitiram compreender a importância da formação de docentes para atuar do processo educativo, uma vez que prepara os profissionais para atuarem de forma eficaz e condizente com a realidade vivenciada. A pesquisa colaborou ainda para uma análise das práticas

utilizadas pelos profissionais tanto no planejamento como também em sua prática educativa, o que poderá possibilitar alterações na prática pedagógica e consequentemente melhores resultados com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

2. CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA

Sabemos que a tecnologia desempenha um papel ímpar na sociedade contemporânea, uma vez que a mesma contribui para o desenvolvimento ao mesmo tempo em que proporciona a diminuição das barreiras geográficas. A partir desse pressuposto, constata-se também que a tecnologia está presente em vários contextos sociais, inclusive nas escolas, onde desenvolve o um papel de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem possibilitando a construção de novas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, as escolas não devem ser indiferentes a evolução tecnológica, uma vez que essas instituições de ensino, como aponta Perrenoud (2000, p. 125), não podem “ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação que transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar”.

Para tanto, a fim de compreender o conceito de tecnologia que encontra-se presente no âmbito educacional destacamos a ideia de Kenski (2012, p. 18), que esses equipamentos estão presentes em nosso cotidiano na execução as atividades mais comuns, sobretudo, porque “[a]s tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que são coisas naturais”. Sendo assim, os aparatos tecnológicos configuram-se como extremamente importantes e indispensáveis na sociedade moderna, possibilitando a integração social e a realização de atividades anteriormente impossibilitadas pela ausência de tecnologia.

Tendo em vista que de acordo com o Dicionário Aurélio (2010, p. 846), entende-se que a tecnologia é uma “ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais”, o que demonstra que o conceito de tecnologia também encontra - se pautado sobre a perspectiva da construção do conhecimento por meio de sua utilização para o desenvolvimento de determinada atividade.

Sobre essa conceituação, Kenski (2012, p.18, grifos do autor) complementa que “ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de “tecnologia””. Por conseguinte, ao utilizar determinado equipamento em certa atividade, depreende-se que estamos usando uma tecnologia.

Colaborando com o ideal desenvolvido por Kenski (2012), Sancho (1998, *apud* BRIGNOL, 2004, p. 27) ratifica que “[...] a tecnologia constitui um novo tipo de sistema cultural que reestrutura o mundo social e ao escolhermos as nossas tecnologias nos tornamos o que somos e desta forma fazemos uma configuração do nosso futuro”. Sendo assim, constata-se que as tecnologias se internalizaram na cultura contemporânea de modo natural, e cada indivíduo, a partir do momento que utiliza certo equipamento tecnológico, constitui modelos singulares na estruturação de seu contexto.

Além disso, Kenski (2012, p. 25) afirma que “[...] o conceito de novas tecnologias é variável e contextual”, ou seja, é perceptível a variações de acordo com o contexto ou época. Contudo, observa-se que a conceituação de tecnologia se direciona à construção do conhecimento e sobre a utilização dos equipamentos tecnológicos no desenvolvimento de determinada atividade, por meio disso infere-se que o campo social não pode ser indiferente a evolução tecnológica e a sua inserção nos diferentes contextos sociais.

3. ESCOLA E TECNOLOGIA

Atualmente a sociedade vive a era tecnológica, em que em todas as esferas as tecnologias estão presentes. A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC vem mudando o comportamento e consequentemente as rotinas do homem.

A escola, por se tratar de um espaço destinado a propagar conhecimento e instruir os educandos na construção da aprendizagem, precisa se adaptar às novas tendências para que o processo de ensino seja efetivado com eficácia. Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 250) reitera que: “Na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de oferecer informações “úteis” à competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral” (GADOTTI, 2000, p. 250). Nesse sentido, as instituições escolares começaram a desempenhar novos papéis com

relação ao processo de ensino, e têm buscado trabalhar numa perspectiva que auxilie os educandos para uma formação que desenvolva variados aspectos necessários dentro e fora dos espaços escolares.

Na escola, as TIC têm provocado uma sequência de mudanças e alterado positivamente o trabalho em todos os setores, o que implica novas formas de planejamento e novas práticas adotadas pelos professores. Do ponto de vista de Cortelazzo (1996), a utilização das TIC na escola,

pode contribuir para melhorar a aprendizagem devido a versatilidade de linguagens envolvidas. Elas podem ser usadas para integrar vários conteúdos, ensinando, revisando, corrigindo e reforçando conhecimentos, usando diferentes tipos de representações que são trabalhadas por diferentes estilos de aprendizagem e diferentes talentos. Isso porque revestem os processos educativos com movimentos, cores, sons, emoções, relacionamentos com pessoas e dados concretos, além de permitirem que a aprendizagem se constitua por meio de outras abordagens (CORTELAZZO, 1996, p.57).

Desta forma, a utilização das tecnologias no ambiente educacional, especificamente pelo professor em sala de aula, condiz com as possibilidades que tais instrumentos podem propiciar ao docente desde o momento em que planeja, desenvolve sua prática até a avaliação das atividades realizadas pelos alunos. Ainda, segundo a ideia de Santos (2002) o uso das TIC no ambiente escolar:

[...] pode representar um movimento ímpar, uma vez que nos permite pensar na redução das distâncias, numa maior integração das escolas em si e o com o mundo contemporâneo; não somente como consumidoras, mas como possibilidades de produzir conhecimento e de fazer de cada espaço escolar um lugar de produção coletiva, no qual sejam constituídas interações não-lineares e onde sejam fortalecidas essas redes de relações (SANTOS, 2002, p. 49).

A partir disso, compreendemos que a inserção tecnológica em instituições de ensino colabora com o desenvolvimento social, contribuindo para a propagação de mudanças em contextos possivelmente isolados. Desse modo, estabelece uma relação singular entre a escola e a tecnologia, uma vez que essa última proporciona a interação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, colaborando para a construção coletiva de conhecimento.

4. O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O avanço tecnológico tem alterado de forma rápida todas as esferas que constituem as sociedades e o uso das TIC tem-se feito presente nas mais diversificadas atividades desenvolvidas pelo homem, inclusive na vida dos alunos e na sala de aula. Gestores e docentes têm utilizado mais aparatos tecnológicos para organizarem seus trabalhos e consequentemente despertar os alunos para os conteúdos a serem abordados em sala de aula.

Sobre o uso das TIC no contexto escolar, Kenski (2015) coloca que:

A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. Já não depende apenas de um único professor, isolado em uma sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados. Essa formulação já mostra a instrumentação técnica é uma parte muito pequena do aprendizado docente para a ação bem-sucedida na mediação entre educação e tecnologia (KENSKI, 2015, p.105).

A mesma autora ainda acrescenta que as tecnologias presentes na sociedade contemporânea, apresentam-se como “midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (KENSKI, 2012, p. 23). Desse modo, as TIC vêm se transformando em instrumentos com grandes potenciais, os quais possibilitam que homem possa através da mesma alcançar melhores resultados e desempenhos.

Juntamente com a evolução da sociedade, com a chegada das tecnologias e sua constante evolução, o homem passou a utilizá-las para aperfeiçoar suas atividades, e a escola, por sua vez, necessitou alterar seus paradigmas diante das novas formas de relações sociais para suprir as necessidades dos educandos.

Com a inserção das tecnologias na escola, Veiga (2012) afirma que,

é importante destacar as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação (VEIGA, 2012, p.112).

Complementando esta ideia, Kenski (2012) coloca que as novas tecnologias são ferramentas que alteram constantemente as relações sociais, e podem ser consideradas ferramentas de apoio na construção do conhecimento do homem, criando

então uma nova cultura denominada tecnológica. Nesse sentido, Oliveira (2003) acrescenta sobre as novas metodologias que:

O dinamismo, [é] caracterizado também pela crescente evolução da informação e da tecnologia, provoca profundas mudanças no mundo do trabalho e no âmbito da educação. São perplexidades e desafios que exigem a produção de novos conhecimentos e, além disso, uma busca de proposições educacionais que atendem às necessidades dos novos tempos e cenários (OLIVEIRA, 2003. p. 33).

No entanto a escola necessita trabalhar de acordo com as necessidades do público que atende, atentando-se para as condições dos sujeitos envolvidos no processo e adequando-se de acordo com o acesso dos alunos a tais tecnologias.

Sobre a inserção das TIC no ambiente escolar, Pretto (1996) assegura que:

Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos midiáticos para fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros tempos, porque é evidente que a educação numa sociedade dos *mass media*⁴, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação (PRETTO, 1996, p. 112).

Nesse aspecto, novos hábitos e novos espaços foram criados dentro das instituições escolares de forma a contribuir com a aprendizagem e qualificação dos alunos e, muitos profissionais docentes passaram-se a qualificar-se para o uso das novas tecnologias dentro da sala de aula. O uso das mesmas além de facilitar o trabalho de mediação do docente, pode ser considerada uma forma alternativa para que o aluno possa efetivar a construção de conhecimento, além de se aperfeiçoar para utilizá-las com determinados fins na sociedade na qual encontra-se inserido.

O uso das tecnologias na escola, nem sempre é aderido por todos os docentes, pois mesmo diante de recursos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, muitos professores não sabem utilizá-los. Desse modo, para que haja uma eficácia no processo de ensino, Kenski (2003) sustenta a ideia de que:

é necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino (KENSKI, 2012, p. 77)

⁴ De acordo com o Dicionário Priberam, o termo *mass media* refere-se ao conjunto dos meios de comunicação social.

Para tanto, a utilização das tecnologias não pode recair apenas sobre a sua inserção no contexto escolar, é necessário que elas sejam inseridas nas atividades pedagógicas, sobretudo naquelas desenvolvidas em sala de aula e em outros espaços da escola.

As TIC são ferramentas que permitem o usuário ter acesso a um número grande informações, sejam elas da realidade local ou não, o que de fato possibilita que o mesmo aprenda sobre e com pessoas de outras realidades. Na sala de aula ou nos espaços escolares, as TIC vêm sendo consideradas como novas metodologias e ou estratégias para chamar a atenção dos alunos e consequentemente contribuir com as demandas da sociedade. A escola tem se encontrado com novas realidades e novas possibilidades de contribuir com a vasta diversidade e necessidade do homem moderno. Com essas novas metodologias, o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação Especial afirmam que:

(...)torna-se incontestável o potencial das tecnologias (...)enquanto ferramentas para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e sociais do aluno com necessidades educacionais especiais (...)no sentido de romper com o isolamento do indivíduo com deficiências, permitindo que ele possa interagir e comunicar-se com o outro, sejam quais forem suas limitações. (BRASIL, 2004).

A presença crescente da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) aponta para a escola diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como novas concepções e possibilidades pedagógicas. A escola, no entanto, tem a tarefa de conhecer, analisar e se adaptar ao uso das TIC tendo em vista o melhor processo de aprendizagem dos alunos. Sendo uma instituição de ensino, a escola precisa inovar de acordo com a sociedade. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação requer além da aquisição dos recursos, a qualificação profissional dos docentes e uma análise do currículo, que se adeque o uso para o tipo de sujeito que deseja formar. É o que podemos perceber no discurso de Mercado (1999) sobre a utilização das Tecnologias no ambiente escolar:

Não é simplesmente modernizando as técnicas, que acontecerão melhorias no processo educativo. Para introduzir novas tecnologias na escola, é preciso que a própria escola defina que tipo de indivíduos ela quer formar, e que as novas tecnologias apareçam fazendo parte de um processo de mudança na organização escolar e inovadora no trabalho docente. É muito importante que a escola acompanhe a evolução científica e tecnológica para que os jovens se preparem para as transformações que estão ocorrendo e as que provavelmente virão a ocorrer com a introdução em massa de novos recursos tecnológicos na sociedade (MERCADO, 1999, p.31).

Para que o processo de inclusão tecnológica aconteça de maneira adequada faz-se necessário a capacitação dos profissionais docentes, e de acordo com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO⁵, esse processo deve:

redimensionar o papel que o professor deverá desempenhar na formação do cidadão do século XXI. É, de fato, um desafio à pedagogia tradicional, porque significa introduzir mudanças no processo ensino-aprendizagem e, ainda, nos modos de estruturação e funcionamento da escola e de suas relações com a comunidade (BRASIL, 1996, p.12).

Por consequência, a partir da utilização dos novos aparatos tecnológicos, a escola e os professores vão deixando o tradicionalismo e a concepção da transmissão de conhecimentos, passando a ser uma instituição que viabiliza a troca de conhecimentos. Partindo desta ideia, Behrens (2000) pontua que:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação do docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta (BEHRENS, 2000, p. 77).

Complementando essa ideia, Mercado (1999) afirma que a escola como instituição de ensino deve funcionar como:

agência de socialização, de inserção das novas gerações nos valores do grupo social, tem o compromisso de propiciar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências, como: domínio da leitura, que implica compreensão da escrita; capacidade de comunicar-se; domínio das novas tecnologias da informação e de produção; habilidade de trabalhar em grupo; competência para identificar e resolver problemas; leitura crítica dos meios de comunicação de massa; capacidade de criticar a mudança social. (MERCADO, 1999, p. 27)

Dessa maneira, a escola enquanto espaço de formação do indivíduo, deve abrir espaço para a renovação de suas práticas e para a inovação tecnológica, de modo que o ensino não aconteça de maneira programada e acabada, mas, que seja um processo reflexivo, voltado para a formação do sujeito com as características da sociedade em que se encontra inserido. Para Perrenoud (2000), utilizar as tecnologias no processo

⁵ PROINFO - É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo>>. Acesso em: 03 de Abril de 2017.

educacional, é alterar os métodos de ensino e ampliar as possibilidades do aluno em conhecer, aprender e refletir. Sobre isso, o autor aponta que:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000).

Desta forma, verifica-se que o uso das TIC na escola perpassa o pressuposto de metodologias, uma vez que possibilita tanto o professor quanto o aluno conhecer e adquirir conhecimento, já que as tecnologias são artefatos capazes trazer à tona cada vez mais um número de informações. Ainda sobre o uso das TIC na escola, Kenski (2015) complementa a ideia afirmando que:

não basta assimilar informática, Internet e outras tecnologias do conhecimento; as novas tecnologias trazem transformações nas formas de trabalhar o conhecimento exigindo trazendo por sua vez, novas formas de trabalhar o conhecimento e exigindo novas formas de organização do tempo, do espaço, das relações internas da escola (KENSKI, 2015, p. 46).

Contudo, é imprescindível a formação e qualificação para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no espaço escolar, pois a utilização das TIC's perpassa a inserção das mesmas na escola e vai até a mediação que o professor utiliza a partir destes recursos no processo de ensino.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para obter melhores esclarecimentos e compreensão da realidade investigada, foi utilizado o método de pesquisa qualitativa, onde teve como principal objetivo averiguar e interpretar as informações levantadas no local da pesquisa. Com relação a este método de pesquisa, Oliveira (2008) aponta que:

pode ser caracterizado como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2008, p.60).

Para Günther (2006), a pesquisa qualitativa faz uso de diversas estratégias de investigação que compartilham determinadas características. A fonte direta de coleta de dados é o ambiente natural onde ocorrem os fenômenos (Lüdke e André, 1986),

levando-se em conta o contexto sócio-histórico (Günther, 2006) e durante o processo da pesquisa em si, o pesquisador é o instrumento principal. Lüdke e André (1986) deixam claro que as informações obtidas nesta forma de pesquisa, são essencialmente descritivas e o significado tem importância vital. O investigador se interessa mais pelo processo do que pelos produtos e tende a analisar seus dados de forma indutiva, partindo do particular para o geral, sem usar controle de variáveis ou teste de hipóteses, como na investigação quantitativa (Günther, 2006; Lüdke e André, 1986).

De acordo com Luna (2011), após selecionar os procedimentos e os instrumentos para coleta de informações, é necessário o tratamento das mesmas, que irá variar, conforme os procedimentos e o referencial teórico utilizados.

Neste caso, o estudo em questão buscou verificar especificamente questões relacionadas ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de uma determinada instituição escolar, tendo em vista examinar se o uso de tais ferramentas tecnológicas tem colaborado para a efetivação de um ensino e aprendizagem eficaz.

Para o levantamento de dados utilizou-se como instrumento o questionário aplicado aos docentes da escola e a pesquisa documental da própria escola. Os questionários elaborados pelo pesquisador, foram compostos por questões objetivas e discursivas, o que ofereceu aos entrevistados possibilidades para exposição de determinadas situações, e, conseqüentemente respostas suficientes para atender as necessidades do pesquisador em compreender as questões levantadas.

Com relação ao uso do questionário como instrumentos para o levantamento de dados, Oliveira (2008) o apresenta como:

uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais (OLIVEIRA, 2008, p. 83, grifos nossos).

Através dos questionários aplicados, obteve-se resposta de maneira rápida e precisa das questões esclarecidas neste trabalho, a partir desta ferramenta, as informações são precisamente reais, e não sofrem alterações e nem intervenções do pesquisador.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Contextualização e histórico da escola investigada

A Instituição escolar investigada, é uma unidade da rede de ensino do município de Campos Belos-GO, denominada como “Escola Municipal Professora Jandira da Silva Aires”, localizada no Município de Campos Belos de Goiás. De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2017) a instituição foi criada pela Lei nº 250 de 11 de dezembro de 1979, e recebeu o nome de uma das pioneiras da educação no município. A escola iniciou suas atividades com uma infraestrutura pequena, e contava apenas com 2 salas de aula, 1 cantina e 2 banheiros (masculino e feminino). No ano de 1986, a escola passou por uma reforma e ampliação, onde recebeu mais 2 salas de aula, 1 sala para os professores, 1 sala destinada a turma da pré-escola, 1 quadra de esportes, horta comunitária e muro.

Atualmente, a unidade escolar conta com a estrutura descrita no Quadro 1:

Quadro 1 – Infraestrutura da Escola

Qtd.	Descrição
1	Sala de Diretoria
1	Sala de secretaria , com banheiro, almoxarifado
1	Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)
1	Sala dos professores
11	Salas de aula
1	Laboratório de informática
1	Biblioteca
1	Cantina de merenda escolar
1	Depósito de merenda escolar
2	Banheiros para funcionários (Masc. e Fem.).
2	Banheiros para alunos (masc. e fem.).

Fonte: Informações retiradas do PPP (2017)

De acordo com o PPP (2017) a escola atualmente oferece apenas a modalidade de ensino fundamental (I e II), que se trata do ensino de 1º ao 9º ano, e conta com cerca de 468 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino.

Dentre o público atendido na escola, 70 % residem no Setor Bem Bom, próximo à escola, e os outros 30% se dividem entre alunos de outros bairros e residentes nas fazendas mais próximas do município.

Com relação a estrutura tecnológica existente na escola, a unidade conta com um laboratório de informática, oriundos por meio do PROINFO/MEC, parceria entre os Governos Federal e Municipal. O espaço é utilizado por alunos, professores, funcionários e também pela comunidade local, tendo em vista o melhoramento das atividades e consequentemente a aquisição de conhecimentos por meio do uso de ferramentas utilizadas no dia-a-dia desses sujeitos.

Em se tratando dos recursos tecnológicos encontrados na escola, o PPP (2017) relaciona os seguintes itens, conforme Quadro 2:

Quadro 2 - Recursos materiais didático-tecnológico

08	Computadores Intel Core TM 560 3.33GHz Proinfo 71/2010
18	Monitores Samsung 15 Proinfo 71/2010
01	Monitor Samsung 18 Proinfo 71/2010
18	Kits Periféricos (Mouse USB + Teclado USB)
01	Aparelho de TV LED
01	Aparelho de TV CRT
03	Caixas Amplificadas de Som
02	Microfones com Fio
02	Microfones sem Fio
02	Projetores de Imagens (<i>Datashow</i>)
01	Retroprojektor
03	Aparelhos Mini system CD Player
01	Câmera Fotográfica
01	Tela de Projeção (Tripé Móvel)
02	Impressoras Epson <i>Stylus Office</i> TX620FWD
01	Impressora HP <i>Laserjet</i> P1102w
01	Impressora Multifuncional HP Deskjet 1510

Fonte: Informações retiradas do PPP (2017)

Sujeitos envolvidos

Neste estudo, foram entrevistados os docentes da instituição, que lecionam no 9º ano.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2017, p. 26), que trata dos profissionais que desenvolvem atividades na unidade escolar, a instituição conta com 19 (dezenove) profissionais docentes, porém, dessa quantidade apenas 15 (quinze) aceitaram e participaram da pesquisa.

Para o levantamento de dados nesta instituição, primeiramente foram encaminhados à Secretaria Municipal de Educação de Campos Belos-GO e a direção da escola um pedido de autorização, ao qual, somente depois de autorizado a pesquisa prosseguiu.

Ao convidar-lhes para a participação desta pesquisa, professores assinaram um termo de consentimento, ao qual aceitaram responder às questões levantadas, sem quaisquer prejuízos, tendo de nossa parte como pesquisadores, a responsabilidade de garantias de sigilo e retirada da pesquisa caso alguém se sentisse constrangido.

Para preservação dos sujeitos entrevistados, os instrumentos de coleta de dados não tiveram nenhuma identificação, e quanto ao tratamento dos dados informados, o entrevistador utilizou siglas simbólicas seguidas de uma numeração, como P1, P2, ...referindo-se aos professores entrevistados por P1, P2, ... seguindo as regras éticas.

7. ANÁLISE DE DADOS

O que dizem os professores

Sabemos, portanto, que o desenvolvimento de uma pesquisa em caráter qualitativa se efetiva na contribuição dos dados coletados por intermédio dos mecanismos utilizados, como o questionário no caso desta pesquisa. Os entrevistados responderam questões objetivas e discursivas, contidas nos questionários, assim os dados coletados estão sistematizados nos quadros a seguir.

A *priori*, destacaremos a seguir, no Quadro 1, o perfil profissional dos professores entrevistados e que atuam na instituição escolar:

QUADRO 1 – Perfil dos professores

Nome docente	Sexo	Tempo que atua na educação	Tipo de servidor	Formação acadêmica	Especialização
P1	Feminino	15 anos	Efetivo	Pedagogia	Não informou
P2	Feminino	09 anos	Efetivo	Pedagogia	Gestão escolar Educação Infantil
P3	Feminino	17 anos	Efetiva	Letras Português/Ingl	Linguística, Inglês

**O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JANDIRA DA SILVA AIRES**

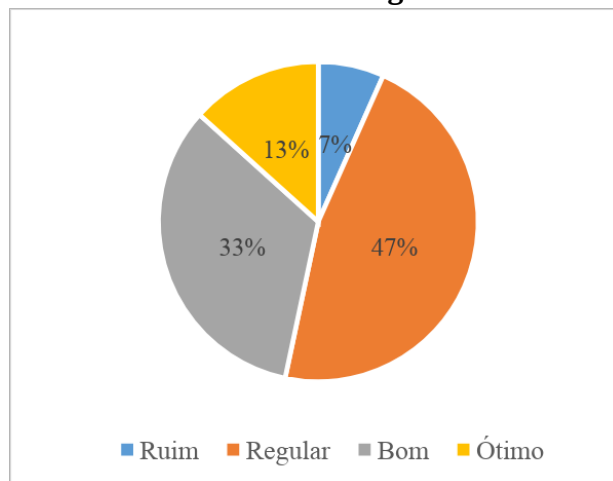
				ês	
P4	Feminino	13 anos	Efetiva	Pedagogia	Não possui
P5	Feminina	Não informou	Contrato	Pedagogia	Não possui
P6	Feminino	13 anos	Efetivo	Pedagogia	Possui, mas não informou
P7	Masculino	15 anos	Efetivo	Pedagogia	Possui, mas não informou
P8	Feminino	20 anos	Efetivo	Pedagogia	Possui, mas não informou
P9	Feminino	11 anos	Efetivo	Matemática	Psicopedagogia
P10	Feminino	Não informou	Efetivo	Pedagogia	Gestão escolar
P11	Feminino	15 anos	Efetivo	Pedagogia	Orientação Educacional
P12	Feminino	25 anos	Efetivo	Pedagogia	Estrutura Socioeconômica do Brasil
P13	Masculino	14 anos	Efetivo	Pedagogia / Gestão Pública	Evasão escolar na EJA
P14	Feminino	27 anos	Efetivo	Pedagogia	Administração Educacional
P15	Feminino	15 anos	Efetivo	Pedagogia	Artes e ensino de língua portuguesa

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2017), com base nos dados coletados

Os dados indicam que a maioria dos docentes são do sexo feminino e profissionais com vínculo efetivo no município, com atuação na educação no mínimo de 9 anos e máximo de 27 anos. Destes 15, apenas 1 possui formação em Matemática e 1 em Letras, os outros 13 possuem formação em Pedagogia, com especializações em diferentes áreas do campo educacional. Embora a instituição escolar ofereça a 1ª e a 2ª fase do ensino fundamental, nota-se que grande parte dos profissionais não possuem habilidades específicas para atuarem de fato na 2ª fase. Quando indagados sobre a utilização das tecnologias, todos os professores entrevistados afirmaram que de alguma forma utilizam as ferramentas tecnológicas, dentre elas *hardwares* e ou *softwares*, em algum tipo de atividade em seu cotidiano.

Mesmo diante da escassez de capacitação, verifica-se que muitos docentes utilizam as tecnologias para melhorar as atividades desenvolvidas no âmbito escolar, o gráfico 1, a seguir, demonstra como os docentes consideram suas aptidões para o manuseio das tecnologias:

Gráfico 1 – Nível de domínio dos 15 docentes com relação ao uso dos recursos tecnológicos



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2017), com base nos dados coletados.

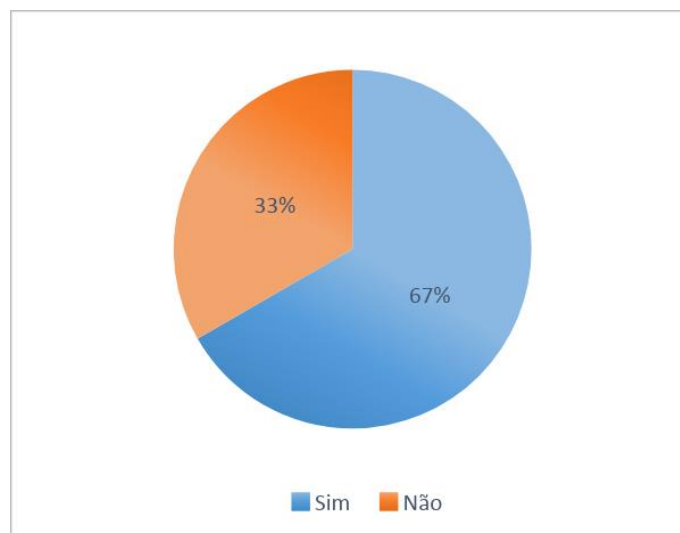
Verifica-se que a maioria dos docentes entrevistados possuem algum conhecimento acerca do uso das tecnologias, e, mesmo possuindo uma formação mínima em detrimento ao uso das ferramentas tecnológicas, consideram que sabem manusear e utilizar tais recursos de modo apropriado.

Apesar de todos os professores já utilizarem recursos tecnológicos no seu cotidiano, seja dentro ou fora do contexto educacional, apenas 8 docentes relataram ter realizado algum curso ou capacitação ligada a área tecnológica, como por exemplo “Curso de Informática Básica” e *softwares* como “Office Word”, “Office Power Point”, “Libre Office”, “Nuvem aplicada”, “Utilização das TIC na Escola” entre outros. Os 7 demais professores, asseguraram não possuir nenhum tipo de capacitação voltadas para o uso de algum tipo de tecnologia.

Os entrevistados afirmaram que a instituição dispõe de vários recursos tecnológicos, e por se tratar de uma instituição pública, a qual depende dos órgãos gestores para que a aquisição de produtos e materiais tecnológicos, a escola possui um acervo relevante de tecnologias capazes de contribuir com as atividades a serem desenvolvidas. As principais tecnologias utilizadas na escola são: computadores, notebooks, Datashow, Tv, DvD e aparelhos de som.

Em se tratando da quantidade de tecnologias existentes na escola o Gráfico 2, abaixo, apresenta informações que confirmam uma das dificuldades da utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 2 – Disponibilidade de recursos tecnológicos para atender a demanda dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2017), com base nos dados coletados

A partir das informações do gráfico acima, com base na maioria das respostas dos professores, verifica-se que os recursos tecnológicos disponíveis na escola são suficientes para atender a demanda de todo o público, e que a quantidade de tecnologias ofertada pela escola é considerável para atender uma sala com um número maior de alunos. No entanto, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (2017), e com base no levantamento dos recursos tecnológicos presente na escola, a quantidade de instrumentos tecnológicos nem sempre é suficiente para atender uma turma completa, que em geral é composta por média de 25 alunos, principalmente quando se refere ao uso do laboratório de informática, que comporta apenas 16 alunos.

Quanto aos professores que afirmaram que a quantidade de computadores não é suficiente para suprir as necessidades do processo de ensino e aprendizagem, os mesmos reiteram que as tecnologias que podem ser utilizadas na própria sala de aula também não são suficientes, e que a falta de tais recursos dificulta a execução do planejamento das atividades, como por exemplo, a insuficiência de *Datashow* para a quantidade de turmas existentes na escola.

Todos os professores entrevistados afirmaram que utilizam as TIC na organização da prática pedagógica e que são importantes recursos na prática

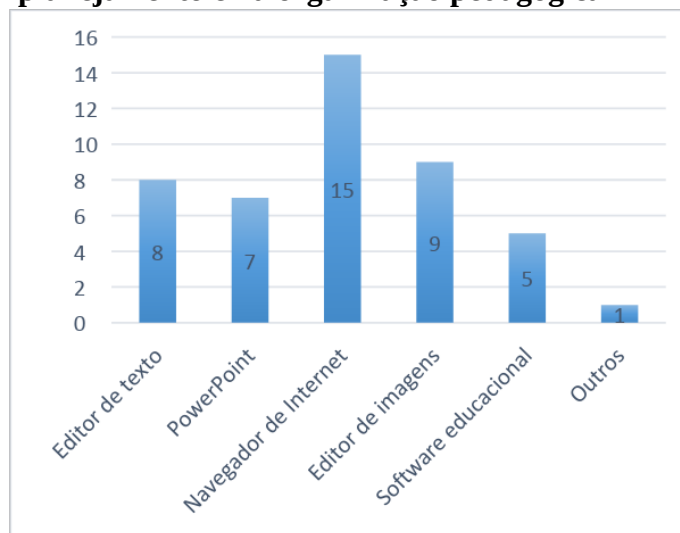
educacional. Os professores entrevistados em sua maioria afirmaram utilizar as TIC no planejamento escolar como forma de melhorar a qualidade do ensino e consequentemente facilitar a aprendizagem dos conteúdos propostos pela secretaria de educação. Para complementar esse assunto, destaca-se a fala do seguinte professor, uma vez que essa é comum à maioria dos profissionais:

P1 - “Geralmente pesquisando atividades, conteúdos e informações exigidos pela matriz curricular”.

Percebemos que os docentes, na maioria das vezes, utilizam as TIC como apoio no processo de planejamento das aulas, uma vez que as utilizam como forma de pesquisar os conteúdos propostos na matriz curricular, complementar os conteúdos propostos nos livros didáticos adotados pela rede municipal, como metodologia para dinamização das aulas e para elaboração de diários de classe.

As tecnologias são ferramentas que podem colaborar com o docente tanto na prática pedagógica como também antes do processo de ensino, onde os professores utilizam variadas ferramentas tecnológicas para preparar conteúdo e organizá-los. Citamos algumas das tecnologias mais usadas pelos docentes, e o Gráfico 3, a seguir, revelou as seguintes respostas dos professores com relação às tecnologias mais utilizadas:

Gráfico 3 – Recursos tecnológicos mais utilizados pelos 15 professores no planejamento e na organização pedagógica



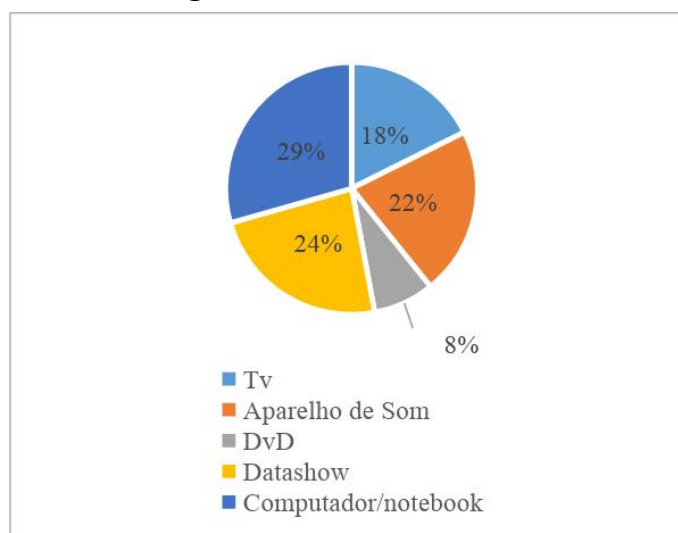
Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2017), com base nos dados coletados

O computador atualmente é um instrumento que os docentes têm mais convívio tanto no seu planejamento como também no exercício da prática pedagógica, no

entanto, ao citar as tecnologias mais conhecidas como *software*, nota-se que o navegador de internet é o recurso mais utilizado no planejamento e organização pedagógica, seguido do editor de imagens. Verifica-se, portanto, que os docentes utilizam as TIC na busca de conteúdos significativos para aprendizagem dos alunos, uma vez que é também através das tecnologias que o mesmo consegue despertar a curiosidade e o desejo de aprender do aluno.

Sobre o uso das TIC em sala de aula, todos os professores certificaram o uso frequente nas suas aulas como recursos de apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, no entanto, “P2” relatou que utiliza apenas o computador numa sala específica, denominada como sala de projeção. Dentre as tecnologias mais utilizadas em sala de aula, o Gráfico 4, logo abaixo, mostra as com uso mais frequente:

Gráfico 4 – Tecnologias mais usadas em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2017), com base nos dados coletados

Por meio disso, depreende-se que o uso das tecnologias recai na utilização do computador e do *Datashow*. A partir desse pressuposto entendemos que os equipamentos tecnológicos utilizados na sala de aula são meramente para exposição de conteúdo, o que segundo os professores é uma metodologia inovadora. Todavia, a tecnologia não deve ser usada como meio de exposição de conteúdo, mas é preciso que tais ferramentas contribuam de maneira significativa para a aquisição de novos conhecimentos, por parte do aluno. Para isso, é necessário que o docente insira a tecnologia no processo educacional com diferentes metodologias de ensino, tais como pesquisa escolar, jogos interativos, produção de vídeos educativos entre outros.

Ao indagar os docentes entrevistados sobre a importância das TIC no processo de ensino e aprendizagem, os mesmos reiteram que estes recursos facilitam e contribuem para uma aprendizagem significativa dos alunos, uma vez que a partir deles os discentes têm acesso a uma variedade de informações.

No Quadro 2, que se refere ao uso das TIC como ferramenta para a construção de um conhecimento efetivo, os professores certificaram que:

Quadro 2 – O que dizem os professores sobre a contribuição dos recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem

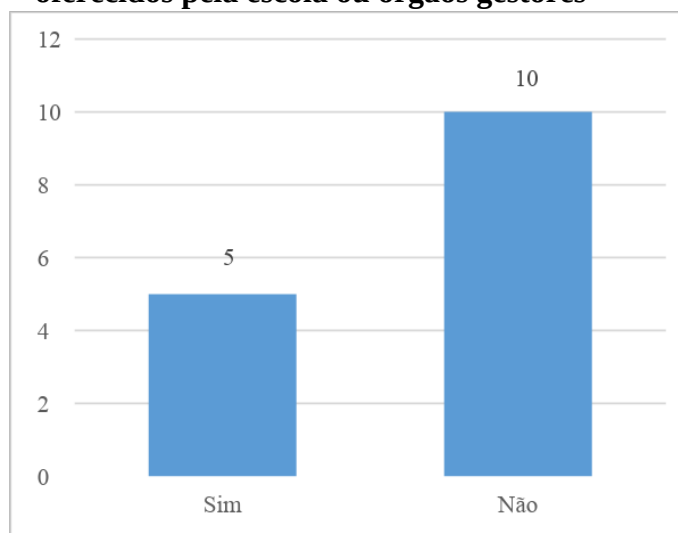
P 1	“É uma ferramenta a mais que pode ser explorada, saindo um pouco da rotina”.
P 3	“Além de auxiliar o professor no enriquecimento e dinamização das aulas, estimula os alunos à pesquisa, na participação ativa das aulas e no interesse com os conteúdos”.
P 5	“Hoje vivemos num mundo dominado pelas tecnologias, dessa forma, devemos fazer o uso das mesmas para acompanhar nossos alunos e despertar a atenção dos mesmos”.
P 6	“É um recurso que ainda atrai nossos jovens. Ainda que não são todas as vezes que conseguimos atraí-los”.
P 7	“ São ferramentas que ajudam a aula ficar atrativa, dinâmica e atual”.
P 10	“Contribui para melhorar nosso trabalho, prende mais a atenção do aluno. Colabora para facilitar o trabalho do professor e o aprendizado do aluno”.
P 11	“Uma vez que mudou a forma de se vê, experimentar e entender o mundo, é necessário a mudança no momento de ensinar e aprender”.
P 12	“ Uma vez que vivemos na era da informação, os educandos precisam aprender a transformar informações em conhecimento melhorando assim o ensino aprendizagem”.
P 14	“ Favorece a pesquisa; dinamiza o processo de ensino aprendizagem; contribui com o desenvolvimento de novas habilidades”.
P 15	“O processo ensino-aprendizagem requer a utilização das TIC, uma vez que vivemos na era da informação. E os alunos precisam aprender transformar informação em conhecimento”.

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2017), com base nos dados coletados

Assim, de acordo com as ideias dos professores entrevistados, não são extraídas todas as possibilidades que as TIC podem oferecer para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que além da pequena quantidade de equipamentos e recursos tecnológicos, é evidente a falta de capacitação dos profissionais para desenvolver o trabalho pedagógico a partir do uso das TIC.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa foi possível constatar questões essenciais acerca da utilização das tecnologias no contexto escolar. No entanto, um impasse considerável sobre esse pressuposto refere-se à ausência de capacitação dos docentes. Para tanto, o Gráfico 5, destacado abaixo, retrata a situação da oferta de cursos e/ou capacitação:

Gráfico 5 – Existência de curso/capacitação para o uso das tecnologias oferecidos pela escola ou órgãos gestores



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa (2017), com base nos dados coletados

Contudo, de acordo com a resposta dos professores quanto a questão da oferta de capacitação, 10 dos docentes afirmaram que a escola e a rede municipal de ensino não disponibilizam os cursos, no entanto, 5 (cinco) dos professores afirmaram ter participado de cursos oferecidos em parceria com empresas, sendo uma delas a Infotec⁶ e também em parceria com o município de Monte Alegre-GO, que foi oferecido por meio do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)⁷.

⁶ Empresa privada de informática, que oferece cursos de capacitações e serviços de manutenção de computadores.

⁷ O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) é o setor responsável por assessorar, acompanhar, monitorar, avaliar e garantir a assistência às unidades escolares, quanto ao uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em consonância com os programas desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de compreender alguns aspectos relacionados ao uso das TIC e verificar como os professores utilizam de tais recursos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, concluímos que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017), a escola possui uma variedade de tecnologias tais como: computadores e *Notebook's*; *Datashow*; aparelho de som; Tv; Dvd entre outros, que beneficiam tanto alunos quanto os professores da instituição. Mas, embora a escola conte com uma variedade de tecnologias, inclusive de *softwares*, tal utilização dos recursos se restringe mais ao uso dos computadores e *Datashow*, que segundo a maioria dos professores entrevistados são tecnologias capazes de dinamizar as aulas. Já no processo de planejamento pedagógico, o recurso tecnológico mais utilizado é o os computadores, por meio do navegador de internet e uso de imagens, utilizados como ferramentas que possibilitam o professor apenas incrementar suas aulas, no sentido de apresentação de conteúdos de forma mais organizada.

Apesar da escola possuir algumas das principais tecnologias que permeiam a sociedade contemporânea, verificou-se que existem alguns impasses que dificultam o uso das tecnologias pelos professores tanto no planejamento quanto na prática em sala de aula. A falta de capacitação dos profissionais é o primeiro e principal aspecto que deve ser melhorado para que o uso das TIC possa de fato ser feito com eficácia, colaborando com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois, mesmo que a maioria dos profissionais se referirem de docentes licenciados e efetivados em sua maioria há mais de nove anos na rede pública de ensino, grande parte não possuem cursos voltados para o uso das tecnologias, o que de fato impede sua utilização de modo que complemente o processo de ensino.

O segundo ponto que necessita de melhoria, se refere a quantidade de tecnologias existentes na escola. De acordo com informações do PPP da instituição, a quantidade de recursos especificados não supre a demanda das turmas, pois o número de alunos é bem elevado e as tecnologias se restringe a poucos equipamentos.

Embora a escola possua um profissional específico, capacitado para o uso das tecnologias, verificou-se que este profissional apenas auxilia os professores regentes no manuseio das máquinas durante as atividades desenvolvidas no laboratório de informática e na sala de projeção (audiovisuais). Entretanto, não existe um profissional

na escola e nem mesmo disponibilizado pela secretaria municipal de educação capacitado para a manutenção das tecnologias existentes na escola, o que dificulta e reduz cada vez mais o número de recursos tecnológicos. Uma vez que por se tratarem de *softwares* e *hardwares* com atualizações antigas e/ou desatualizadas não se pode efetuar o processo de ensino e aprendizagem pautado na utilização de tais equipamentos, pois a manutenção dar-se-á mediante profissional especializado contratado pela própria instituição de ensino ou pela Secretária de Educação.

Apesar disso, constata-se que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar surge como novas metodologias capazes de facilitar e viabilizar o acesso ao conhecimento, pelos alunos e professores, sendo estas ferramentas uma forma pela qual o conhecimento pode ser mediado.

Contudo, apesar desta pesquisa ter sido direcionada a apenas uma instituição de ensino, pode servir de argumento para a realização futura de projetos que envolvam mais instituições da rede municipal de ensino, com o objetivo de capacitar professores quanto ao uso dos recursos tecnológicos em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e mediação pedagógica, Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL, MEC/SEED. **PROINFO** – Programa Nacional de Informática na Escola, Brasília, 1996.

BRASIL, MEC/SEED. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas**. Brasília. MEC/SEESP, 2004. Acesso em 30 de março de 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORTELAZZO, I. B. C. **Redes de comunicação e educação escolar: a atuação de professores em comunicações Telemáticas**. 1996. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

FERREIRA, A. B. H. (2010). *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Positivo.

GADOTTI, Moacir. **Perspectiva Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22 n. 2, p. 201-210, Mai-Ago 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acessado em 10 de out. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2015.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Editora Papirus, 2012.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2 ed. São Paulo: Educ, 2011.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formatação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió-AL: Edufall 1999.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância de Transição paradigmática**. Campinas. SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futura**. Campinas: Papirus, 1996.
SANCHO, J. M.; HERNÁNDES, F. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Selma Ferro. **Processos de desenvolvimento de novas práticas: apropriação e uso de novas tecnologias**. In: FILHO, Aldo Victorio; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Orgs). *Cultura e conhecimento de professoras*. Rio de Janeiro: DP&, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS BELOS-GO. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Professora Jandira da Silva Aires. Campos Belos: 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Aventura de Formar Professores**. 2ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

**A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NOS COTIDIANOS ESCOLARES POR
MEIO DO ENSINO DA LIBRAS**

A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO NOS COTIDIANOS ESCOLARES POR MEIO DO ENSINO DA LIBRAS

Valéria Geralda de Souza⁸
Wellington Machado Lucena⁹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal ressaltar a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo de educação de alunos surdos, e como a utilização dessa língua pode possibilitar a interação e o aprendizado entre professores, alunos surdos e ouvintes na rede regular de ensino. Este trabalho foi construído a partir do método de pesquisa bibliográfica, ao qual buscou relatar a origem e utilização da língua de sinais no âmbito escolar e como esta tem colaborado para formação e emancipação do sujeito surdo na escola e na sociedade brasileira. Para a fundamentação deste trabalho, foram utilizadas teorias de alguns autores que retratam o assunto, dentre eles pode-se destacar: Borne (2002); Caporali (2005); Choi (2011); Mantoan (2003); Mitler (2003) Sasaki (1997); Silva (2000) entre outros, e também as legislações que regem a educação no Brasil e as políticas públicas voltadas à inclusão do indivíduo surdo. O uso da Libras como a língua oficial dos surdos visa a interação entre os sujeitos da escola no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando assim que as pessoas com surdez explorem e desenvolvam seus potenciais de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Libras. Surdo. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Ao observamos a sociedade contemporânea verificamos a diversidade de sujeitos com a qual é composta esse contexto, e com essa diversificação são necessárias novas propostas no ambiente educacional. Sobre a diversidade, Mir (1997) acrescenta que esta:

[...] não pode ser definida unilateralmente, destacando a diferença como própria a uma só condição (gênero, capacidade, ritmo de aprendizagem, lugar de procedência), [...] bem como fruto de combinações peculiares complexas das condições internas e externas que confluem para cada pessoa (MIR, 1997, p. 45).

Nesse sentido a educação inclusiva propõe uma transformação no sistema de ensino visando o reconhecimento das diferenças e a pluralidade dos saberes, bem como a construção de uma educação de qualidade para todas as pessoas, sem exceção, pois, de acordo com Candau (2005) “a igualdade não está oposta à diferença, e sim a desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade [...]” (CANDAU, 2005, p. 17).

Quando se refere à inclusão social, o reconhecimento da língua de sinais utilizada pelos surdos foi uma grandiosa e merecedora conquista para a Cultura e Comunidade Surda¹⁰.

⁸ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, aluna do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal Goiano, Campus Campos Belos.

⁹ Doutor em Educação PPGE/UFES. Professor do Instituto Federal Goiano, Campus Campos Belos.

No Brasil as pessoas surdas se comunicam através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que foi oficializada em 2002, e regulamentada a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2005).

Para isso, inúmeras pesquisas foram realizadas a fim de compreender esse sistema linguístico e oficializar as línguas de sinais, pois não são como um conjunto de gestos, os quais interpretam as línguas orais, ao contrário disso, elas possuem estruturas próprias, são, portanto, um sistema linguístico altamente estruturado e legítimo que possibilita expressar qualquer conceito seja esse complexo ou abstrato. Tais características apontam para uma língua específica e com características próprias.

Neste sentido, Quadros (2004) afirma que “[a] língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo.” (QUADROS, 2004, p. 19). Sendo assim, compreende-se a sua acessibilidade às pessoas surdas, pois não necessita de integridade auditiva.

Diante desse pressuposto e de acordo com Skliar (2005), desfrutar da língua de sinais “é um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores e escolas” (SKLIAR, 2005, p. 27). Ao verificar essa conjuntura constatamos, pois, que a língua de sinais configura-se como uma forma imaterial de comunicação e é, sobretudo, um direito adquirido ao longo da história da humanidade.

A Libras constituiu-se, ao longo do tempo, como um meio de promover a inserção do surdo no contexto social. Para tanto, o presente estudo buscará investigar como a Libras tem colaborado no processo de educação de estudantes surdos e de qual forma a mesma contribui para a construção do conhecimento e da aprendizagem dos surdos nos cotidianos escolares.

Logo, o objetivo geral desse estudo justifica-se pela construção de uma problematização relacionada a utilização da Libras nos ambientes escolares. Em consonância a isso, averigua-se também a importância da Libras para a inserção do aluno surdo na realidade escolar, destacando assim como isso colabora para a sua inserção social.

Para tanto, a presente pesquisa teve como objetivos específicos identificar a origem da língua de sinais, uma vez que se deve compreender o surgimento dessa língua para a constituição desse contexto de discussão. Além disso, destacar-se-á os aspectos, os quais colaboraram para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, destacando assim as

¹⁰ De acordo com a linguista surda Carol Padden, existe uma diferença entre cultura e comunidade. Para ela “uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possui sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições”. Enquanto, “uma comunidade é um sistema social geral, no qual pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras” (PADDEN, 1989, p. 05).

ponderações que constituíram a base histórica que compõem a educação de surdos, sobretudo, no Brasil.

Ademais, destacaremos a extrema importância da Libras no processo de educação dos surdos nas escolas regulares, ressaltando, assim, a relevância da Libras para o desenvolvimento do surdo partindo da constatação de que a língua natural dos surdos é a língua de sinais. A partir disso, construiremos uma abordagem reflexiva objetivando analisar o ambiente escolar, o qual atende o aluno surdo.

Para a realização desta pesquisa, foi indispensável a escolha de uma metodologia, a qual direcionou por meio de procedimentos até o determinado fim que é a compreensão do problema levantado.

Com relação ao desenvolvimento metodológico da pesquisa, Luna (2011) destaca que se refere a um trabalho que “[v]isa à produção de conhecimento novo, relevante teórica e socialmente e fidedigno [...]” (LUNA, 2011, p. 15). Desse modo, este trabalho foi elaborado a partir do método de pesquisa bibliográfica, onde foi utilizado de conceitos publicados por outros autores em livros e artigos científicos, além das legislações brasileiras referentes à educação de sujeitos surdos.

Sobre o método de pesquisa bibliográfica, Boccato (2006) aponta que:

busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

A partir dos referenciais teóricos que fundamentaram o trabalho, foi discutido acerca da inclusão da língua de sinais nas escolas, buscando compreender a importância do seu uso nas instituições escolares.

A essência desse trabalho está pautada na necessidade em investigar a relevância do ensino da Libras para alunos surdos. Isso se deve ao fato de que a língua de sinais pode ser capaz de auxiliar no processo de ensino aprendizagem bem como no processo de inclusão, pois como se presencia atualmente, aumenta-se constantemente o número de pessoas com necessidades educacionais especiais, e estas necessitam de oportunidades educacionais condizentes com suas necessidades de aprendizagem.

Além disso, entender a concretização da língua de sinais é algo ímpar para proporcionarmos aos estudantes surdos oportunidades singulares de aprendizagem diante do

contexto social em que se encontram inseridos. Sendo assim, elaborar essa pesquisa fornece oportunidades para construir uma discussão sobre o ensino de Libras na educação básica, e a sua contribuição para a formação social dos alunos surdos.

Por outro lado, ao fazer uma pesquisa sobre esse pressuposto ofereceremos espaço para realizar uma abordagem significativa sobre o assunto em questão. A partir de então, refletir sobre a importância da Libras para a educação do aluno surdo é, sobretudo, conhecer o seu processo de formação histórica e a sua edificação enquanto língua direcionada a pessoas surdas. Por meio disso, não só abordaremos a Libras como língua de sinais como destacaremos também suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

2. A ORIGEM DA LÍNGUA DE SINAIS E SUA ACEITAÇÃO NO ÂMBITO SOCIAL

A Língua Brasileira de Sinais, a Libras, surgiu no país como uma forma inovadora que favorece a inclusão do surdo na sociedade. Assim, as diversas mudanças ocasionadas após o seu surgimento fazem com que se instaure novos paradigmas no que se refere ao processo de qualificação da pessoa com surdez, no entanto, não foi sempre assim, esses sujeitos sofreram pela falta de comunicação ativa com outros indivíduos com os quais conviviam, principalmente, por serem, em sua maioria, ouvintes que utilizavam a língua de modalidade oral-auditiva.

Dentro desse contexto, é importante compreendermos que:

[a] Língua Brasileira de Sinais é um sistema linguístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual-visual e com estrutura gramatical independente da Língua portuguesa falada no Brasil. A Libras, Língua Brasileira de Sinais, possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural-científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence (AZEREDO, 2006, p. 09, grifos nossos).

Percebe-se, portanto, que através desse sistema linguístico amplia-se a capacidade de desenvolvimento da pessoa com surdez. Entretanto, isso ocorreu somente a partir do surgimento da língua de sinais, pois até o final do século XV não havia escolas especializadas para ensinar crianças surdas, uma vez que naquela época acreditava-se que a inteligência estava ligada à habilidade de se comunicar com voz.

A partir disso Felipe (2007) destaca que durante muito tempo as pessoas surdas foram consideradas incapazes de serem ensinadas, por esse motivo foram excluídas do meio social. Existiam leis que proibiam essas pessoas de herdarem ou possuírem algum tipo de

propriedade, votar e até mesmo de se casarem. Em alguns momentos da história, as línguas de sinais foram proibidas nas escolas de surdos, porque acreditavam que se tratavam de apenas gestos e não de uma língua autêntica. Desse modo, é evidente a desconsideração desse sistema comunicativo em alguns momentos da história da humanidade, porém, a utilização da língua de sinais pelos alunos surdos acontecia longe dos olhares dos professores.

Nesse sentido Gesser (2009) afirma que “[...] dentre algumas narrativas históricas, conta-se que a sinalização era vista como um “código secreto” mesmo entre os surdos, pois era usada às escondidas, por causa de sua proibição. [...]” (GESSER, 2009, p. 26). Isso dificultava o desenvolvimento do sujeito surdo e, conseqüentemente, impossibilitava a aquisição de conhecimentos nas instituições de ensino, pois nesse contexto ainda se restringia a utilização de tal processo comunicacional.

Durante muito tempo havia nas instituições escolares determinadas restrições em relação às pessoas surdas, onde o ensino era voltado apenas para os ouvintes, já que a escola acreditava que a língua de sinais utilizada pelos surdos poderia ser utilizada apenas por pessoas surdas, essa concepção equivocada impedia a aquisição cognitiva do surdo diante do contexto de ensino.

Entretanto, ocorre melhorias com o surgimento de professores direcionados, especificamente, para o ensino de surdos. Sobre esse pressuposto Streiechen (2013) afirma que:

[...] os primeiros educadores de surdos surgiram na Europa, no século XVI, criando diferentes metodologias de ensino. Alguns utilizavam a língua oral, língua de sinais, datilologia (alfabeto manual) e outros códigos visuais, podendo ou não associar esses diferentes meios de comunicação (STREIECHEN, 2013, p. 19).

Assim sendo, a utilização de diferentes métodos de ensino propiciou melhores condições de aprendizagem. A partir de então surge oportunidades singulares de aprendizagens, as quais os surdos estão inseridos. Nesse processo de reconhecimento da língua de sinais como elemento fundamental no ensino de pessoas surdas, Choi *et al* (2011) relata que o francês Charles Michel de L'Épée teve grande importância para o reconhecimento da língua de sinais. Ele defendeu esse sistema linguístico como sendo a língua natural das pessoas surdas.

Ainda segundo Choi *et al* (2011):

Com L'Épée, teve início o período conhecido como a “Época de ouro da educação de surdos”, de 1780 até 1880, quando os surdos formados em seu Instituto de Surdos de Paris atingiram cargos que anteriormente eram ocupados apenas por ouvintes (CHOI *et al*, 2011, p. 08).

Essa mudança foi extremamente significativa para a inserção do surdo na sociedade, mas sobretudo no mercado de trabalho. Dessa maneira houve um desenvolvimento educacional, o qual proporcionou oportunidades únicas no contexto social, possibilitando aos surdos o alcance de outros patamares, anteriormente impossibilitado.

No que se refere à educação de pessoas surdas, destaca-se o Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão no ano de 1880. Neste, abordou-se temas diversos como, por exemplo, internato para os surdos, o tempo de instrução, métodos de ensino, medidas curativas e preventivas a surdez, quantidade de alunos por classe. Nesse sentido, Figueira (2011) aborda que esse congresso:

[...] foi um momento obscuro na História dos surdos, pois, lá, um grupo de ouvintes, tomou a decisão de excluir a língua gestual do ensino de surdos, substituindo-a pelo oralismo (o comitê do congresso era unicamente constituído por ouvintes.). Em consequência disso, o oralismo foi a técnica preferida na educação dos Surdos durante fins do século XIX e grande parte do século XX (FIGUEIRA, 2011, p. 326).

Além disso, o Congresso teve o objetivo de analisar a importância de três métodos completamente diferentes: a língua de sinais, o oralismo e a mista (língua de sinais e o oralismo). Os debates voltaram-se principalmente para o último citado, como destaca Borne (2002) “Apesar da variedade de temas, as discussões voltaram-se às questões do oralismo e da língua de sinais” (BORNE, 2002, p. 51).

Após este evento houve uma ruptura na evolução da educação de surdos, que se prolongou por mais de cem anos, nos quais esses sujeitos foram obrigados a abandonar a sua cultura e identidade surda e submeteram-se às práticas ouvintistas. A partir disso e após “[u]ma década depois do Congresso de Milão, acreditava-se que o ensino da língua gestual quase tinha desaparecido das escolas em toda a Europa, e o oralismo espalhava-se para outros continentes”. (FIGUEIRA, 2011, p. 327).

Em um equívoco social, a preocupação passou a ser: curar as pessoas surdas e não em educá-las. Com a proibição das línguas de sinais, vários países adotaram o método oral nas salas de aula para ensinar os surdos. Nesse sentido, Goldfeld (1997) nos explica que:

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30-31).

Apesar das estratégias de ensino que foram submetidos esses alunos surdos, houve muitos fracassos no desenvolvimento da oralização. Iniciou-se então, a luta dos indivíduos surdos para defenderem o seu direito linguístico cultural. A luta das comunidades surdas resultou na valorização da cultura, da identidade surda e da língua de sinais, porém,

continuou-se o uso dos métodos oralistas. Diante disso, o objetivo do povo surdo se tornou a construção de uma nova história cultural livre da opressão ouvintista, com o reconhecimento e respeito as diferenças e a valorização da sua língua.

O reconhecimento e oficialização da língua de sinais foi um avanço significativo para a inclusão dos surdos no meio social e trouxe por meio da sociedade ouvinte a compreensão de que a língua utilizada pelos surdos é um sistema linguístico altamente estruturado e legítimo, e é, portanto, uma língua.

Concordando com a ideia de Gesser (2009) “[l]inguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana” (GESSER, 2009, p. 27, grifos do autor). Tais características apontam para uma língua específica e com características próprias:

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais [...] (GESSER, 2009, p. 21-22).

Com o reconhecimento da língua de sinais busca-se proporcionar possibilidades de igualdade no que se refere às oportunidades, e portanto, a melhoria da qualidade de vida das pessoas surdas na defesa de seus direitos e deveres.

2.1. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A história da educação de surdos no Brasil, de acordo com Figueira (2011), se inicia com a chegada do professor francês Edward Huet, o qual também era surdo, e que veio ao país a convite de Dom Pedro II a fim de educar as pessoas surdas. Com Huet veio a proposta da língua de sinais, e posteriormente houve a fundação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), inicialmente chamado de Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1857. A constituição desse instituto contribuiu significativamente para a construção da educação de surdos no nosso país.

A partir dessas transformações, Streiechen (2013) afirma, categoricamente, que “[...] os ensinamentos de Huet fizeram com que a língua de sinais se difundisse no Brasil”. (STREIECHEN, 2013, p. 25). Sendo assim, observa-se as contribuições do professor francês na consolidação do ensino da língua de sinais na sociedade brasileira.

Entretanto, Huet, em 1862, deixou a direção do Instituto, que foi ocupada pelo Dr. Manuel de Magalhães Couto. Esse, por sua vez, desconhecia os aspectos que envolviam a

surdez, assim Couto não conseguiu obter resultados significantes e após seis anos consideraram o Instituto apenas como um asilo de surdos.

Já no ano de 1911, sob influência das decisões adotadas no Congresso em Milão há mais de uma década, o INES começou a seguir a tendência do oralismo, que se espalhava fortemente pelo mundo. Então, a língua de sinais continuava a ser utilizada até o ano de 1957 quando é proibida oficialmente no Brasil.

Em 1980, o bilinguismo começa a ser abordado no Brasil. Segundo Cordova e Tacca (2011) o bilinguismo é importante para os surdos pois:

[...] Com o domínio da língua de sinais e da língua portuguesa (especialmente em sua modalidade escrita), possibilita-se ao sujeito surdo ter ao seu alcance uma gama maior de vias comunicativas, o que facilitaria o seu relacionamento com os outros, e proporcionaria bases mais consistentes para o seu pensar (CORDOVA; TACCA, 2011, p. 219).

Dessa forma, a partir do momento que o indivíduo surdo estabelece o domínio tanto da língua de sinais quanto da língua portuguesa, de modo simultâneo, favorece o seu desenvolvimento social juntamente com o seu crescimento pessoal, e isso pode contribuir para a construção de oportunidades significativas, como a inserção no mercado de trabalho.

Com essas modificações e com a importância fornecida à educação de pessoas surdas no Brasil, Figueira (2011) ratifica que os “[...] Linguistas brasileiros começaram a se interessar pelo estudo da Língua de Sinais Brasileira (Libras) e da sua contribuição para a educação do surdo [...]” (FIGUEIRA, 2011, p. 332). Essa evolução foi extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, uma vez que os mesmos precisam estar presentes no ambiente educacional, para que, desse modo, desenvolvam a aprendizagem da língua de sinais.

Além disso, as associações de surdos como, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS¹¹), fundada em 1987, que é uma entidade não governamental, e constitui-se como um local onde esses sujeitos podiam usar a sua língua natural livremente, além de poderem desenvolver a sua identidade e personalidade. Sobre essa instituição, Streiechen (2013) aponta que “[...] Esse órgão foi crescendo e expandindo seu trabalho em todo o território nacional, concentrando todos seus esforços na luta pelo resgate da cidadania do surdo e seu reconhecimento como força produtiva” (STREIECHEN, 2013, p. 25).

¹¹ A Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa da comunidade surda brasileira. É filiada à Federação Mundial dos Surdos, contando com uma rede de seis Administrações Regionais, as quais estão encarregadas de desenvolver diversas ações, especialmente educativas, com intuito de valorizar o ser humano e estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir. Disponível em: <http://sp.feneis.org.br/>. Acesso em: 09 de novembro 2017.

A FENEIS, entidade que defende a comunidade surda brasileira, solicitou a oficialização da Libras desde 1987, porém, o seu reconhecimento somente aconteceu em 24 de abril de 2002 com a Lei nº 10.436, que destaca em seu Artigo 1º o seguinte pressuposto. Observemos:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Assim sendo, a concessão dessa lei instaura, na sociedade brasileira, um grande avanço para a comunidade surda do país, pois a partir de então houve reformulações nas instituições de ensino visando o atendimento educacional especializado, para que o aluno surdo pudesse desenvolver habilidades cognitivas, mas sobretudo, o aprendizado da Libras que oportunizou a interação social desse indivíduo.

Essa conquista foi extremamente importante, uma vez que possibilita ao surdo “traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas” (BRASIL, 2006, p. 17). Deste modo, observa-se que é por meio da Libras que o surdo se insere no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ocorra a interação e comunicação com ouvintes.

2.2. O SURDO COMO SUJEITO INSERIDO NA SOCIEDADE

Segundo Sasaki (1997) a inclusão social configura-se como um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade pautada nas “transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais” (SSASSAKI, 1997, p. 42). Assim, inclusão social não é apenas inserir a pessoa surda em sociedade, para isso necessariamente ocorrer é fundamental a constituição de meios para que essa inclusão não seja fragmentada.

Isso se deve ao fato de que o sujeito surdo precisa ser aceito no contexto social tal qual como ele é, com sua identidade. Sobre isso Hall (2000) nos explica que a identidade “[é] definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”.

(HALL, 2000, p. 12). Desse modo, a pessoa surda adquire sua identidade de acordo com o contexto em que se encontra inserida, portanto, há a influência das condições sociais sobre ela.

Pensar no processo de inclusão desses indivíduos é, principalmente, reconhecer a sua dignidade enquanto surdo e a compreensão por meio dos ouvintes de que são diferentes. Isso infere automaticamente na necessidade em perceber que os mesmos possuem a sua própria cultura. Sobre esse pressuposto, Silva (2000) destaca que “[a] questão da Identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável” (SILVA, 2000, p. 97).

No entanto, a partir do momento que a construção de uma identidade de determinada comunidade torna-se um problema social haverá, conseqüentemente, interferências imprescindíveis na inclusão social desse indivíduo. Diante dessa problemática é necessário pensarmos, de acordo com Lane (1992), pois a mesma aponta que “[a] identidade dos surdos é ela própria muito importante, os surdos parecem concordar que uma pessoa que não seja surda nunca pode adquirir na totalidade aquela identidade e tornar-se um membro habilitado da comunidade dos surdos” (LANE, 1992, p. 32).

Sobre esse processo de construção da identidade do surdo Woodward (2000) afirma que “[a] identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”. (WOOWARD, 2000, p. 14). Por conseguinte, a existência de desigualdades, as quais resultam nas diferentes identidades dos sujeitos, são notadas facilmente e quando não aceitas ocorre a exclusão social. É diante desse pressuposto que Woodward (2000) relembra que “[é] por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOOWARD, 2000, p. 16). Pois, assim a inserção do surdo em sociedade e de seus significantes se dá por meio do contexto no qual encontra-se inserido, e a partir disso se constitui a sua identidade enquanto sujeito social.

A autora ainda complementa essa fala com as seguintes indagações:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 16).

Os surdos têm a sua própria forma de compreender e interpretar o mundo, através das expressões faciais e corporais das pessoas. Esses sujeitos também se diferem entre si, sendo assim, existem diversas identidades surdas, tornando mais complexo o seu entendimento.

Além de que, a forma de se comunicarem diferencia-se uma da outra, uma vez que as necessidades comunicativas variam em dependência do contexto, e há também as mais diferentes particularidades em cada indivíduo.

As diferentes identidades surdas, como, por exemplo, surdos filhos de pais surdos, surdos filhos de pais ouvintes, surdos que não têm nenhum contato com surdo, surdos que não têm contato com a língua de sinais, ou que tiveram contato com língua de sinais desde a infância, surdos que aprenderam a língua portuguesa, ou aqueles que não aprenderam, surdos oralizados, surdos que fazem leitura labial. Enfim, essas identidades são diversas e variadas, no entanto, a cultura dessa comunidade é construída de forma mais precisa quando ocorre a interação entre si.

Assim percebemos que a identidade surda não é estável, está em contínua transformação. Os surdos não podem ser considerados um grupo de identidade homogênea. O respeito às diferentes identidades deve ser primordial para poder buscar compreender essa rica diversidade.

Por conseguinte, conviver com sujeitos surdos envolve uma mudança de paradigma, é necessário fazer-se ouvir a comunidade surda promovendo a interação dessas pessoas. Caporali e Dizeu (2005) afirmam que:

A criança ouvinte desde o seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações no seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem. A nossa sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhe oferecendo condições para que se desenvolva e consolide sua linguagem (CAPORALI; DIZEU, 2005, p. 05).

A carência de conhecimento acerca das línguas de sinais pelas pessoas ouvintes é o principal motivo de surdos não serem incluídos verdadeiramente na sociedade, pois muitos desconhecem o processo comunicativo. Desta forma, Karnopp (2005) aponta que:

A Língua de Sinais deve ser adquirida tão cedo quanto possível, e a criança surda deve estar exposta e interagir com sinalizadores fluentes, quer sejam os pais, professores ou outras pessoas, preferencialmente surdas. Depois de adquirir os sinais, a aquisição da leitura, escrita e da fala (opcionalmente) pode se seguir. Neste sentido, resalto a importância de Escolas de Surdos, ou mesmo de creches com turmas de surdos e com professores surdos para que essa criança tenha um ambiente linguístico apropriado à aquisição e desenvolvimento da linguagem (KARNOOP, 2005, p. 09).

Contudo, a interação com pessoas que também são surdas é o principal meio para se superar as carências de aquisição da língua de sinais, uma vez que para se concretizar os meios simbólicos de aprendizagem essa interação é imprescindível. Assim, se tratando do

processo de educação de indivíduos com surdez, é de suma importância que o contato ocorra o quanto antes, pois a utilização da língua de sinais no início do processo educacional possibilitará que a criança surda desenvolva não apenas a capacidade de compreensão da língua, mas também a capacidade da escrita, além de constituir outros aprendizados por meio desse relacionamento com pessoas de sua própria comunidade.

Para que haja a concretização desse processo de inclusão social por meio da construção da identidade do surdo, torna-se importante ressaltar ainda que a “inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITLER, 2003, p. 25). Assim, não se pode apenas inserir o sujeito surdo em ambientes educacionais, é necessário que seja disponibilizado a este todas as possibilidades disponíveis nas instituições de ensino, para que assim possa se desenvolver de modo adequado e visando não só a inserção social, mas sobretudo, a efetivação de sua identidade enquanto sujeito integrante de uma determinada comunidade.

Portanto, destaca-se que a “inclusão é a capacidade que temos de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (MANTOAN, 2003, p. 24). Assim, não podemos desconsiderar a necessidade de inclusão da pessoa surda em sociedade, pois é através dessa inserção que ela pode desenvolver capacidades singulares de conhecimento e construção de sua identidade.

2.3. OS COTIDIANOS DA ESCOLA COMO *ESPAÇOTEMPO*¹² QUE PRIVILEGIA A DIVERSIDADE

A escola pós-moderna não pode ser considerada como um espaço homogêneo, pois é um ambiente permeado pela diversidade. Isso ocorre porque “a década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos” (FERREIRA, 2006, p. 91). Essas mudanças ocasionadas no fim do século passado contribuíram para (re)configuração da escola como um espaço singular em que se passou a perpetuar o ideal de educação para todos os indivíduos. Para Alves (2008) é preciso

¹² Forma de escrita que aprendemos com Nilda Alves na tentativa de, ao unir palavras, inventar outras tantas (ALVES, 2008).

considerar “[...] os modos de lidar com a diversidade, a diferença, e a heterogeneidade, dos cotidianos e de seus praticantes, tanto quanto suas múltiplas e diferentes relações” (ALVES, 2008, p. 43).

Sendo assim, a partir do momento em que se desconsidera este fator contribuímos para a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas contemporâneas, uma vez que a composição dos sujeitos no ambiente educacional tem como pressuposto as diferentes culturas, classe social e limitações de cada um. Para tanto, a diversidade torna-se um dos principais desafios das instituições de ensino da atualidade, pois esse pressuposto dissemina a concepção de que os professores devem, obrigatoriamente, estarem preparados para propiciar um ensino de qualidade para esta nova constituição escolar.

Além disso, salientamos, pois, que as diferenças não podem ser ignoradas, porque é a partir dessa configuração que o contexto atual se constitui. Nesse sentido, destacamos, de acordo com as considerações realizadas por Imbernón (2000) que:

A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial quanto microssocial. [...] É preciso considerar a diversidade como um projeto socioeducativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia (IMBERNÓN, 2000, p. 86-87, grifos nossos).

Assim, há uma relação significativa entre a diversidade e o ensino ofertado, principalmente porque esse último deve estar propício a atender as exigências sociais do momento. É por meio disso que acreditamos que a escola deve se constituir como um espaço de emancipação, e isso pode ocorrer a partir do momento que as condições de ensino contemplam as diversidades existentes, contribuindo dessa forma para a não exclusão de alunos e alunas oriundos de diferentes contextos sociais existentes.

A escola é, portanto, um espaço no qual se perpetua a diversidade. Assim, torna-se importante destacar que essa constituição escolar contribui para a construção de instituições de ensino sobre um caráter heterogêneo, sobre isso Gadotti (1992) afirma que “[a] escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista” (GADOTTI, 1992, p. 21). É por meio dessa característica que a escola se aproxima das tendências atuais direcionadas às diferenças.

Todavia, a representatividade social da escola é desconstruída quando se averigua instituições de ensino tradicionalistas, impedindo assim a propagação de um ensino que

contemple as diferenças encontradas no âmbito social. Quando isso ocorre constata-se, de acordo com Almeida (2012), que há então:

[...] uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar. (ALMEIDA, p. 2012, p. 151).

Contudo, quando se desenvolve um ensino sobre tal viés afirmamos, conseqüentemente, que o mesmo coopera para a não universalização do ensino à diversidade existente. É por meio disso que a individualidade de cada um não é respeitada, concretizando assim um discurso de caráter homogêneo e confirmando os métodos tradicionalistas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN's (1997, p. 20), é necessário “[t]ratar da diversidade, reconhecendo-a e valorizando-a da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão, tarefa necessária ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática”.

Por conseguinte, é preciso reconhecer a diversidade no âmbito educacional para que dessa forma se possa efetivar mecanismos para a sua minimização, assim é importante destacar, ainda em conformidade com os PCN's (1997, p. 20), que isso configura-se um “trabalho educativo, voltado para a cidadania uma vez que tanto a desvalorização cultural - traço bem característico de país colonizado - quanto à discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação”.

Nesse caso não podemos ser indiferentes à responsabilidade social da escola enquanto instituição formadora de cidadãos, pois a mesma se insere em um contexto permeado por inúmeras responsabilidades, as quais exigem da escola, e do campo educacional em geral, a preparação no sentido formador para lidar com os embates atuais. Diante disso, é necessário que a escola não ignore a diversidade que se encontra inserida em seu ambiente, porque ao fazer isso o contexto educacional torna-se fragmentado e não colabora para a emancipação de todos os indivíduos por meio da dinamização do ensino.

A escola, enquanto espaço caracterizado pela diversidade, se responsabiliza em ofertar um ensino de caráter universal e não homogêneo. Entretanto, segundo Souza, Pinho e Galvão (2008) quando se refere aos sistemas educacionais esses conflitos relacionados à universalização do ensino se agravam visto que “sem saber lidar com a heterogeneidade [as escolas] enfrentam dificuldades na gestão de seus projetos educacionais” (GALVÃO, 2008, p. 79). Quando isso ocorre fraciona-se o ensino destinado à diversidade.

No entanto, Leite (2002) afirma que se a escola não se adequar ao atendimento educacional destinado às diferenças, a educação não cumprirá o seu papel. Observemos:

Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura, subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais (LEITE, 2002, p. 97).

É necessário, portanto, a ruptura dos métodos tradicionais, pois somente assim será possível atender a diversidade e diferenças que permeiam a escola proporcionando um ensino pautado no atendimento heterogêneo. Se as instituições de ensino não se esforçarem para proporcionar tais adequações será impossível a universalização do ensino tendo em vista a diversidade que se encontra atualmente nas escolas.

Para ocorrer a configuração da escola, visando o atendimento as diferenças que fazem parte da sociedade, é necessário que a mesma perceba que a diversidade existente rompe as barreiras sociais e inserem-se na sala de aula, a partir de então se torna imprescindível o seu acolhimento e a diversificação dos métodos educacionais para que assim se possa ofertar uma educação de qualidade a todos que estão inseridos nas escolas contemporâneas.

Contudo, para essas mudanças ocorrerem, as mesmas passam primeiro pela reestruturação dos currículos educacionais, pois a partir desses se pode construir uma educação direcionada para a diversidade, pois de acordo com Sacristán (2013) o currículo é por um lado a ponte entre determinada cultura e a sociedade exterior às instituições educacionais, já “por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Então o currículo se configura como um meio essencial para a construção de uma educação direcionada às diferenças. Entretanto, além de inserir essa problematização nos currículos devemos considerar que o trabalho que se deve fazer com a diversidade “não se trata apenas de desenvolver projetos curriculares nas escolas com base em aspectos da cultura, mas, também, de colocar em análise esses mesmos projetos nas condições concretas de sua realização”. (FERRAÇO; NUNES, 2012, p. 74), pois assim poderá haver a problematização relacionada às diferenças existentes na escola por meio de uma análise das atividades desenvolvidas nesse contexto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou o levantamento de discussões e reflexões acerca da educação das pessoas surdas nas escolas brasileiras, sobretudo, mostrando a importância da utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo educacional de alunos surdos. A legislação brasileira assegura de acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96, criada em 20 de dezembro de 1996, que todos os cidadãos tenham direito ao acesso e permanência ao sistema de ensino, tendo em vista o desenvolvimento integral.

As pessoas surdas por sua vez, também tem seus direitos resguardados por lei, onde o sistema educacional deve oferecer condições apropriadas de ensino, haja vista que atenda as necessidades específicas de cada educando. Atualmente existem políticas públicas voltadas para inserção e inclusão dos surdos na rede regular de ensino, no entanto, ainda existem impasses que dificultam o processo de inclusão e consequentemente de ensino da pessoa surda.

A utilização da Libras como língua a ser inserida nos currículos escolares, seria uma possibilidade ao qual alunos surdos, ouvintes, professores e membros da sociedade teriam de se comunicar e, a partir disso, trocar experiências e construir conhecimentos básicos, dentro e fora do contexto escolar.

Apesar do sistema de ensino brasileiro ainda passar por modificações e adaptações relacionadas à inclusão de pessoas com determinado tipo de necessidades educacionais especiais, percebe-se que no caso da educação das pessoas surdas, faz-se necessário primeiramente mudanças pedagógicas, ou seja, no currículo desenvolvido no sistema, e também de mudanças atitudinais, onde os profissionais busquem a capacitação necessária para contribuir com o ensino dos indivíduos surdos e também trabalhe a Libras com o objetivo de fazer com que os alunos ouvintes possam comunicar com os surdos, possibilitando novas formas de aprendizagem, já que a partir do uso da Libras as pessoas surdas podem compreender e expor seus conhecimentos.

Contudo, apesar de grande parte dos surdos de fato não utilizarem da oralidade para se comunicar com as demais pessoas, o Brasil, dispõe de uma língua de sinais, a Libras, ao qual possibilita que os surdos possam compreender e se comunicarem com a sociedade em que se encontram inseridos. Para tanto, ainda existem alguns obstáculos que precisam ser

alcançados para que esses sujeitos possam utilizar o ambiente escolar para adquirir formação e consequentemente construir sua identidade a partir dos direitos que lhes são assegurados.

Cabe então às secretarias de educação ofertarem capacitação para os profissionais e melhores condições físicas e tecnológicas às escolas, de modo que estas possam promover uma educação que contemple a toda diversidade de alunos que atendem, possibilitando ao aluno surdo a interação com a escola e com a sociedade ao qual encontra-se inserido, a partir da utilização de uma comunicação apropriada para suas necessidades, onde o uso da Libras como a língua oficial das pessoas surdas possa articular a interação entre os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando assim que esses sujeitos explorem e desenvolvam seus potenciais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vera Maria de Moura. **Dificuldades escolares e o Desenvolvimento da Criança**. Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG. n. 1-2, 2012. p. 61-66.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA. I. B.; ALVES. N. (orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 39-48.

AZEREDO, Eduardo. **Língua Brasileira de Sinais**: uma conquista histórica. Senado Federal - Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações Praça dos Três Poderes, 2006.

BOCCATO, Vera R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3. 2006. p. 265-274.

BORNE, Roseclélia Maria Malucelli. **Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social**. Dissertação de mestrado da UTP, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 de novembro de 2017.

_____. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Imprensa Nacional, n. 191-A. 1988.

_____. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 09 de novembro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, V. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-37.

CAPORALI, Sueli A.; DIZEU, Liliane C. T. de Brito. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n. 91, 2005. p. 583-597.

CHOI, Dani *et al.* **Libras: Conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

CORDOVA, Bianca C.; TACCA, Maria C. V. R. O intérprete de Língua de Sinais e a Ação Pedagógica no Processo de Aprendizagem do Sujeito Surdo. In: MARTÍNEZ, Albertina. M.; TACCA, Maria C. V. R. (Orgs). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante**. 8ª. Edição - Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em: <http://sp.feneis.org.br/>. Acesso em: 09 de novembro 2017.

FERRAÇO, Carlos E.; NUNES, Kezia R. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimento dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. RODRIGUES, David (org.). São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. **Material de apoio para o aprendizado de Libras**. São Paulo: Phorte, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GESSER, Audrei. **Libras?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI**: Os desafios do futuro imediato. 2 ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

KARNOPP, Lodenir. **Aquisição da Linguagem de Sinais**: uma entrevista com Lodenir Karnopp. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 3, n. 5, 2005.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda ameaçada. Tradução Cristina Reis. [S.I.]: Instituto Piaget, 1992.

LEITE, C. **O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. S.l.: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa, 2002.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MIR, C. **Diversidad o Heterogeneidad? Cuadernos de Pedagogía**, n. 263, p. 44-50, 1997. In: FÁVERO, Osmar et al (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PADDEN, C. **The deaf community and the culture of deaf people**. In: WILCOX, S. (Ed.). American Deaf Culture: an anthology. Burtonsville: Lindtok Press, 1989. p. 5. Tradução T. A. FELIPE.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP; Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez**: um Olhar Sobre as Diferenças. Editora Mediação. 3ª ed. Porto Alegre, 2005.

SOUZA, E. C.; PINHO, A. S. T. de; GALVÃO, I. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C.

L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Libras**: aprender está em suas mãos. Curitiba, PR: CRV, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. p. 7-72. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

**ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O PERFIL DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES DAS TURMAS DE 1º E 2º ANO DA REDE MUNICIPAL DE
CAMPOS BELOS**

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E O PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS TURMAS DE 1º E 2º ANO DA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS BELOS

Heloisa Pereira dos Santos¹³
Fabiano José Ferreira Arantes¹⁴

RESUMO

Este artigo discute uma pesquisa realizada com os professores que atuam nas classes de alfabetização da rede municipal de Campos Belos. Destaca o perfil destes profissionais partindo de sua formação acadêmica. Apresenta reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas por estes profissionais bem como recursos didáticos utilizados por eles e os maiores desafios que estes encontram para alfabetizar. Para a realização deste trabalho utilizamos duas estratégias metodológicas a saber: Revisão bibliográfica de teóricos que tratam do assunto e proposição de questionário estruturado para os profissionais que participaram da pesquisa. As questões que norteiam este trabalho são: qual é o perfil do professor alfabetizador da rede municipal de Campos Belos? O que é a alfabetização e o letramento? Qual o papel social do professor alfabetizador? Que recursos estes profissionais utilizam para alfabetizar os alunos? Como é a participação da família na vida escolar dos alunos que estão em processo de alfabetização?

Palavras-chave: Alfabetização. Professor Alfabetizador. Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

Escola, formação de professores, prática docente, são palavras presentes no centro das discussões na busca de alternativas que favoreçam o processo de ensino aprendizagem escolar. As condições de trabalho, a participação da família, o perfil dos docentes que atuam na educação, contribuem diretamente para o sucesso da aprendizagem, ou não, do aluno, em qualquer etapa da educação básica.

Foram estas inquietações que provocaram este trabalho, que tem por objetivo principal conhecer o perfil dos professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º e 2º ano na rede municipal de Campos Belos, além de: i) investigar se os professores estão de acordo com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que diz respeito à formação inicial e

¹³Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins e Pós-Graduada em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos.

¹⁴Orientador. Licenciado em Pedagogia e Geografia. Mestre em Educação. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos.

continuada, ii) conhecer como acontece o processo de alfabetização nas escolas pesquisadas, iii) verificar se a secretaria oferece cursos de formação continuada e, além disso, identificar como é a participação da família no processo de alfabetização.

Ao pensar sobre alfabetização, é possível refletir sobre algumas questões como: Alfabetização e Letramento são a mesma coisa? Qual o papel do professor alfabetizador no processo ensino aprendizagem que buscaremos responder adiante.

De acordo com Soares (2009, p.36),

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que não sabe ler nem escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura, responde adequadamente as demandas da leitura e da escrita.

Por alfabetização entende-se o processo de aquisição da leitura e escrita, por parte do educando, o que não consiste apenas em aprender as palavras e números, mas saber utilizá-los no cotidiano. O ato de alfabetizar engloba também o letrar, ou seja, o discente ao ler o texto deve ser capaz de interpretá-lo. Nesse sentido Maciel (2008) afirma que:

Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política. Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas (MACIEL, e LUCIO, 2008, p. 16).

Nesse contexto pedagógico, é evidente que a didática aplicada pelos educadores alfabetizadores precisa ser voltada para uma prática bastante clara, debruçada nos objetivos traçados pela equipe escolar que esteja comprometida politicamente com anseios da clientela atendida já que a fase da alfabetização é crucial para o processo de escolarização dos educandos.

A necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas, fez surgir o letramento. A população embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para participação efetiva no convívio e nas práticas sociais, buscando suprir essa deficiência, o termo letramento proporciona ao indivíduo, o uso da escrita na sua sociedade o qual está inserido. Com relação ao letramento, emprestamos o conceito definido por Kleiman como

um conjunto de práticas sociais” que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos desse modo o sujeito letrado tem possibilidade de apropriar-se dos bens materiais, proporcionados pela decodificação do código escrito e leitura, estabelecendo uma mudança no seu cotidiano, através das relações sociais que são dadas a partir desse envolvimento que o leitor tem de acordo com seu letramento. (KLEIMAN, 1995, p.19).

Visando responder a nossa segunda pergunta, é importante conhecer o perfil do professor alfabetizador. Para isso é necessário refletir sobre a sua formação profissional, suas habilidades, competências e dificuldades enfrentadas por ele para exercer seu ofício. No que diz respeito à formação profissional do professor alfabetizador Brussio (2013) afirma que:

O saber profissional específico dos professores alfabetizadores não pode ser compreendido se for desligado da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia à tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolva o educando na multiplicidade e na interatividade das suas dimensões, cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e ética. (BRUSSIO, 2013, p. 21).

Acreditamos que este saber, só se desenvolve a partir de uma formação específica para que o mesmo tenha condições de desenvolver sua atividade profissional embasada cientificamente, uma vez que alfabetizar requer, além de decisão política, comprometimento.

Em se tratando das competências desses educadores, entende-se que há uma grande responsabilidade por parte deles em buscar inovar sua prática pedagógica e levar sempre em consideração as necessidades dos seus alunos que estão em processo de alfabetização e letramento.

Nessa perspectiva, Tardif (2012, p.49) afirma que “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”.

Ao discutir o conceito de alfabetização e como deve ser conduzido o trabalho do professor alfabetizador, faz-se necessário refletir acerca do ofício desse profissional nos dias atuais. A palavra ofício vem do latim que significa dever, obrigação moral, e Arroyo (2013) nos chama atenção no sentido de fazermos entender que:

O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Daí que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque há um tempo espaço programado do encontro de gerações. (ARROYO, 2013, p. 54).

A partir desta afirmação compreendemos que é nessa trama complexa de relacionamentos que se consolida a prática, o papel do docente e os saberes, que são

reconstruídos ao longo da trajetória de formação profissional destes educadores bem como sua atuação profissional.

2. O PROFESSOR ALFABETIZADOR E SEU PAPEL SOCIAL

A alfabetização é, inegavelmente, uma das ações mais importantes desenvolvidas pela escola, uma vez que, é por meio desse processo, que o ser humano se apropria da leitura e da escrita. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica entendem que:

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e o letramento, a aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão[...] (BRASIL 2013 p.109).

No entanto, ler e escrever não são práticas que o aluno aprende sozinho. É necessário desvelar as regras do código, e a inserção neste mundo letrado que se dá pelo trabalho do professor e sua prática pedagógica. Lerner (2002, p.95) afirma que:

Realmente, para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade aos seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com ele uma relação “de leitor para leitor”.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor alfabetizador leve em consideração o conhecimento que seus alunos trazem do dia a dia uma vez que em nossa sociedade a leitura e a escrita servem para compreender e registrar informações, partilhar sentimentos, emoções, vivências, divulgar conhecimentos e para que o indivíduo organize sua rotina e para que a alfabetização seja eficaz o professor não pode descartar o conhecimento trazido pelo aluno. Assim, se o professor alfabetizador almeja ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos da leitura e da escrita, deve tomar como ponto de partida a compreensão de que cada tipo de situação social demanda um tipo de escrita. Daí, surge a necessidade de o professor alfabetizador ao desempenhar seu papel, orientar seus alunos a compreender e valorizar os diferentes usos e funções da leitura e da escrita. Cabe a ele colocar à disposição dos alunos leituras variadas como: histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos entre outros propiciando dessa forma, um contato diário rico e significativo com a língua escrita.

Quando o professor alfabetizador proporciona aos seus alunos o reconhecimento dos gêneros está proporcionando a eles um saber importante que agrega a capacidade de ler diversos tipos de textos com compreensão. “Ao ler para as crianças, o professor “ensina”

como se faz para ler” (LERNER, 2002, p.95) e deste modo insere o aluno no processo da leitura e da escrita. Ao discutir sobre estas questões tão importantes que são de grande importância, devemos refletir sobre qual é o papel do professor e da escola neste processo? Que qualidade o ensino da leitura e da escrita deve ter além de propiciar o aluno interpretação e compreensão de códigos?

Sabe-se que, atualmente, um dos maiores desafios que a escola tem enfrentado é qualificar o ensino ministrado, pois os educadores, não compreendem o que é um ensino qualificado e não conseguem desempenhar bem o seu papel. Uma boa parte dos educadores estão preocupados em ensinar somente a leitura e a escrita e acreditam que esta seja a única habilidade que o educando precisa para atuar na sociedade. Ao trabalhar apenas conteúdos o professor tira a oportunidade de formar integralmente este aluno. (PILETTI, 1988, p. 25) afirma que:

Cabe ao professor favorecer o aprendizado do aluno, relacionando os conteúdos com seu cotidiano, em como considerar a realidade e a história de vida de cada criança. Nessa relação entre aluno/professor e conteúdo a criança sente, vê, percebe, aprende, forma opinião sobre a escola, a professora, as atividades, e se transforma em sujeito.

Deste modo, para que o professor tenha sucesso e eficiência no ensino e mais precisamente na alfabetização que é a etapa crucial no desenvolvimento do aluno, precisa partir do pressuposto de que a cultura deve aparecer como direito ou seja, o ensino deve compreender que a alfabetização não se inicia na escola, mas na vida cotidiana fora dela. O que o professor faz é contribuir para que esse conhecimento traga bons resultados para o aluno. É papel do professor propiciar e construir um elo entre a cultura que o aluno possui e o conteúdo que será ministrado na sala de aula. Deve construir junto com o aluno um aprendizado significativo que seja capaz de ajudá-lo como cidadão.

Já o papel da escola é pensar e repensar as práticas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e propor atividades e ações que de fato, ajudem os alunos a consolidarem sua identidade como seres humanos, colaborando assim com o trabalho do docente, principalmente no que diz respeito a sua formação continuada.

Nesse sentido, a equipe diretiva da escola pode unir esforços para implementar uma concepção de gestão escolar voltada para o bom desempenho dos alunos. Assim, a gestão deve ser democrática e participativa para que a escola alcance seus objetivos e metas. Também faz parte deste processo o bom relacionamento entre todos os envolvidos na construção do conhecimento, ou seja, a gestão não pode ser centrada apenas nas mãos de um

só gestor, mas democrática e participativa para que o esforço de cada pessoa que compõe a totalidade da escola seja reconhecido.

Portanto, a escola juntamente com sua equipe de profissionais tem por obrigação receber seus alunos de maneira afetiva e organizada, ganhando a confiança destes, para que possam interagir uns com os outros e terem a escola como o ambiente de troca de conhecimentos e experiências.

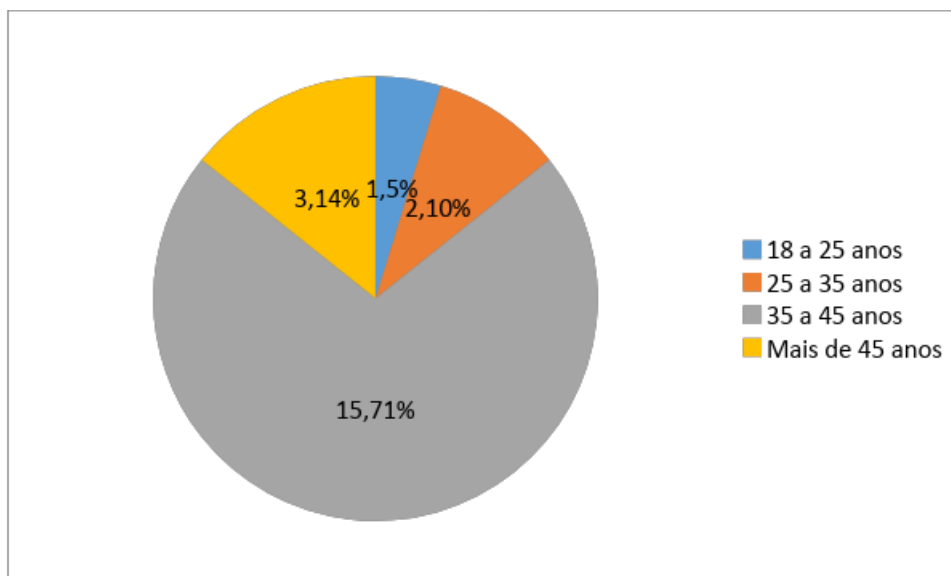
3. O PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS BELOS

Na busca por conhecer o perfil dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Campos Belos, visitamos 7 escolas em que foram aplicados 24 questionários, com 15 perguntas, aos docentes que atuam nas classes de alfabetização nas turmas de 1º e 2º ano. Obtivemos resposta de 21 e 4 optaram por não responder às questões. Antes da aplicação dos questionários obtivemos autorização da Secretaria Municipal de Educação, além da ciência das respectivas direções, vale salientar que nosso projeto de pesquisa foi devidamente aprovado através de parecer emitido pelo Comitê de Ética em pesquisa do Instituto Federal Goiano.

Apresentaremos todas as questões que estão presentes no questionário, através de gráficos; porém, discutiremos com mais precisão as que estão relacionadas aos questionamentos que seguem: i) como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que estão em processo de alfabetização, ii) a faixa etária dos professores que estão atuando nestas turmas, iii) se estes participam de algum curso de formação oferecido pela secretaria a que estão vinculados, e iv) como é a participação da família neste processo.

Com relação ao gênero dos professores alfabetizadores, constatamos que 95% da classe é do sexo feminino. Só um deles é do sexo masculino. Em relação à faixa etária destes profissionais que atuam nas classes de alfabetização, 71% têm mais de 35 anos de idade e apenas 15% têm entre 18 e 35 anos.

Gráfico 1. Faixa etária

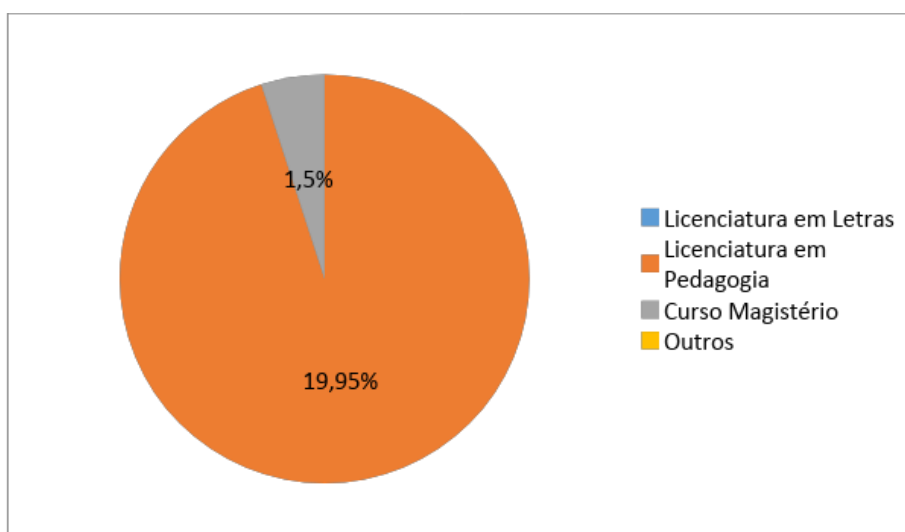


FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017)

Ao serem questionados sobre a formação acadêmica, 95% deles tem licenciatura em Pedagogia, e 5% possuem magistério, conforme apresentado no gráfico 2. Estando de acordo com a LDB que em seu Artigo 62 estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e Institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

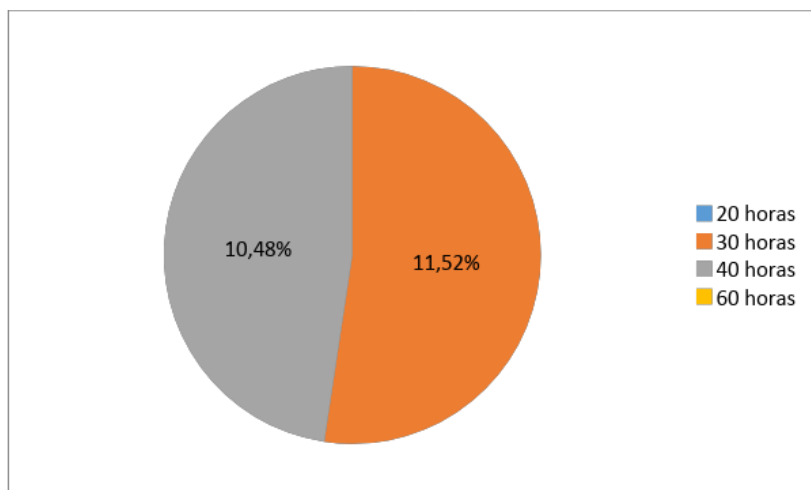
Gráfico 2. Qual sua formação acadêmica?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017).

No que se refere à carga horária dos profissionais alfabetizadores, ficou comprovado que 52/% deles cumprem uma carga horária de 40 horas semanais, e 48% cumprem uma carga horária de 30 horas semanais, 95% deles atuam em uma só escola. Isso é de grande valia para que o professor tenha maior tempo para se dedicar a melhoria e aperfeiçoamento de sua prática educativa.

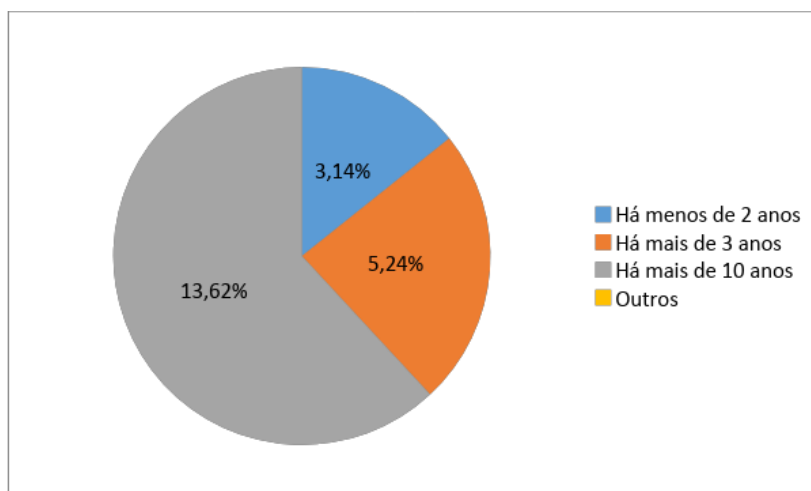
Gráfico 3. Qual sua carga horária de trabalho semanal?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017).

Diante do resultado do gráfico 4, 62% dos professores alfabetizadores possuem mais de 10 anos de experiência com a alfabetização, 14% alfabetizam há menos de dois anos e 25% entre 3 e 10 anos.

Gráfico 4. Tempo de atuação na alfabetização.



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017)

Observamos que a grande maioria dos docentes possuem grande experiência com o processo de ensinar a leitura e a escrita, e aqui cabe uma provocação: Essa experiência tem se revertido nos índices de alfabetização da rede municipal?

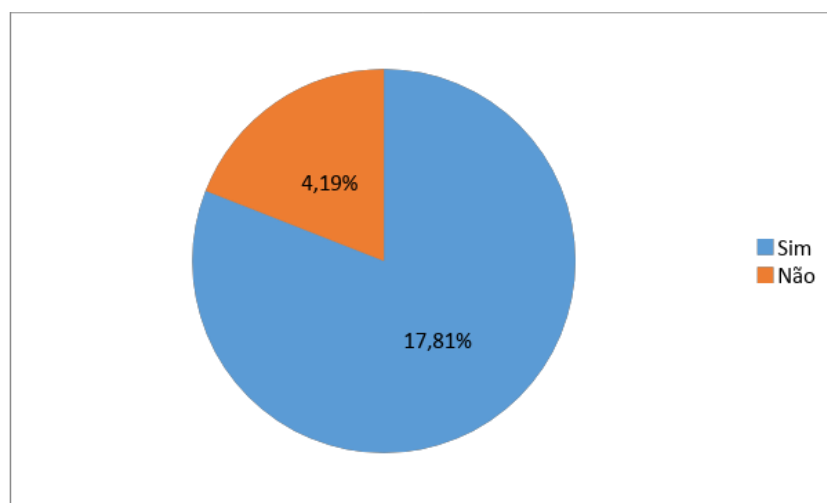
A experiência é de grande importância na vida do profissional do alfabetizador e é através dela que o docente se apropria de uma prática educativa que esteja ligada a um bom desempenho de seus alunos. Porém esta deve estar atrelada às condições de trabalho, formação continuada. Não queremos dizer que os professores pesquisados não são bons leitores. O que devemos refletir é o que estamos fazendo para melhorar a nossa prática? De acordo com Kramer, o professor alfabetizador deve ter:

Compreensão da prática pedagógica como prática social e identificação do professor como ator vital nesse processo. Convicção de que a escola tem uma função social e política determinada pelo seu papel de formadora do indivíduo para o exercício da cidadania. (2011, p.72).

A autora nos faz refletir que se queremos uma prática pedagógica alfabetizadora eficaz precisamos entender qual é o nosso papel como professores e que este não pode ser conduzido e desenvolvido separado da função da escola. Tanto o professor alfabetizador quanto a instituição de ensino a qual este está vinculado devem estar comprometidos e terem como compromisso a formação do indivíduo para o seu pleno exercício da cidadania.

Com relação a formação continuada, 81% dos professores disseram que possuem algum curso de formação continuada para atuar nas classes de alfabetização.

Gráfico 5. Você já realizou algum curso de capacitação ou formação continuada na área da alfabetização?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017).

Vale ressaltar que esse é um ponto importante a ser refletido, pois a formação continuada possibilita a esses alfabetizadores refletirem e aperfeiçoarem sua prática educativa. Além do aprendizado voltado para os conteúdos a serem ensinados, o professor, por meio da formação continuada, adquire também conhecimentos de novas metodologias para inserir no processo de ensino.

No contexto atual, a tarefa docente vai muito além do que definir os conteúdos e delimitar os procedimentos metodológicos a serem utilizados. O professor ainda tem que enfrentar um novo desafio: o de ter a percepção de que nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo momento, no mesmo ritmo.

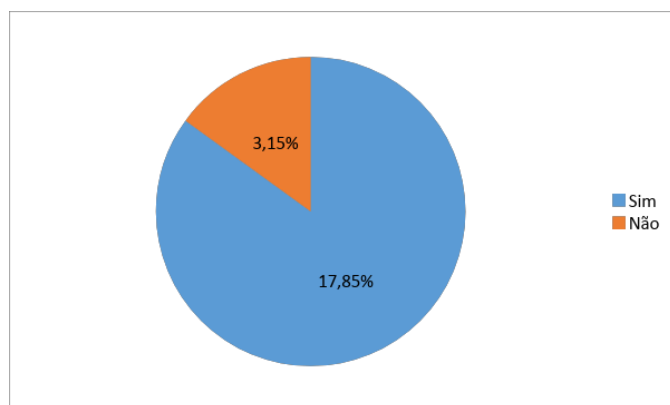
É importante evidenciar que a leitura e a escrita são só uma parte do processo, ou seja, elas devem estar atreladas aos valores e a qualificação do ensino capaz de formar este aluno para atuar na sociedade. Nessa perspectiva, Hass (1999) traz uma contribuição relacionada às políticas públicas de formação dos professores que, conforme autora, precisa:

Desenvolver um educador que saiba lidar com as diferenças individuais de seus alunos e adotar metodologias diversificadas, além de assegurar uma formação que possibilite ao profissional da educação ser capaz de refletir constantemente sobre a prática escolar, compartilhar experiências, conquistar e enfrentar dificuldades, rompendo, assim, com uma visão individualista de formação e de exercício profissional (HASS,1999, p.86-87).

O professor alfabetizador precisa estar preparado tanto teoricamente quanto em sua prática para interagir de forma positiva na dinâmica de construção do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

Quando questionados se atuavam somente nas classes de alfabetização, 85% dos professores disseram que sim e outros 15% afirmaram atuar em outras turmas.

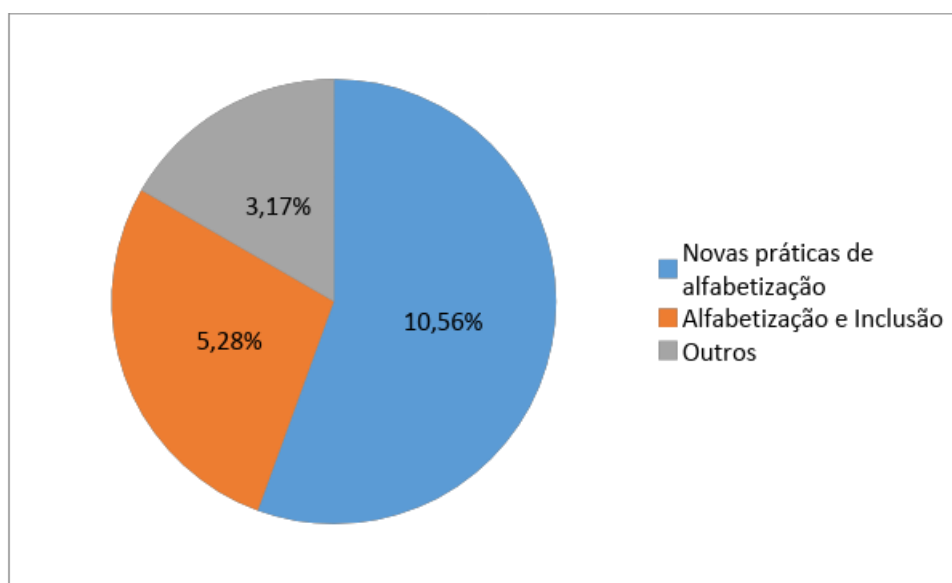
Gráfico 6. Você atua exclusivamente nas classes de alfabetização?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017).

O gráfico 7 questiona se o curso de graduação que o professor frequentou conta com alguma habilitação específica, 55% dos professores disseram que durante a graduação cursaram disciplinas ligadas a novas práticas de alfabetização, 28% afirmaram ter cursado disciplinas de alfabetização com foco na inclusão e 17% afirmaram ter cursado outras disciplinas.

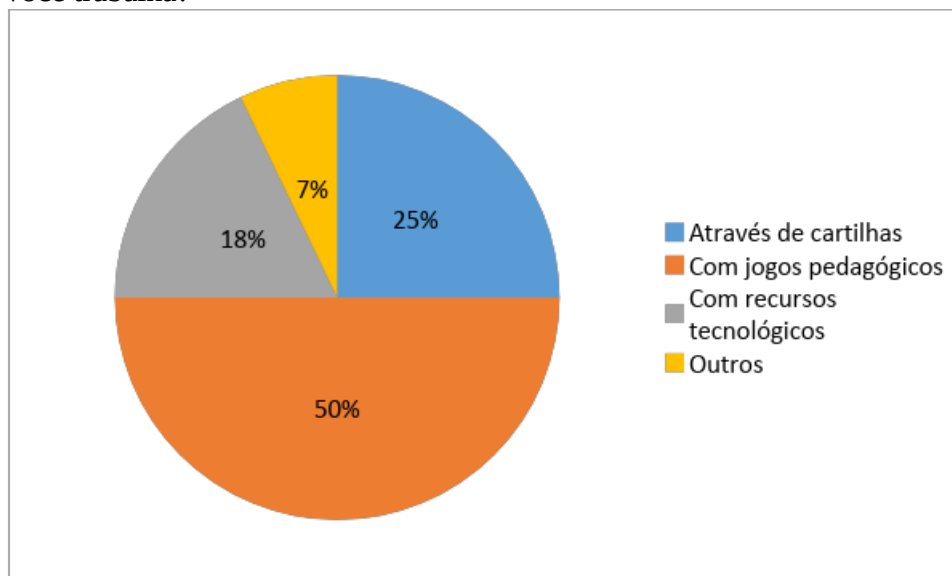
Gráfico 7. O curso de graduação que frequentou conta com alguma habilitação específica como:



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017).

Com relação aos recursos e materiais utilizados pelos professores na alfabetização, conforme se verifica no gráfico 8, 50% dos profissionais disseram utilizar os jogos pedagógicos no processo de aquisição da leitura e da escrita, 25% o uso de cartilhas e 18% dos profissionais afirmaram utilizar recursos tecnológicos.

Gráfico 8. Como acontece o processo de alfabetização na Instituição que você trabalha?

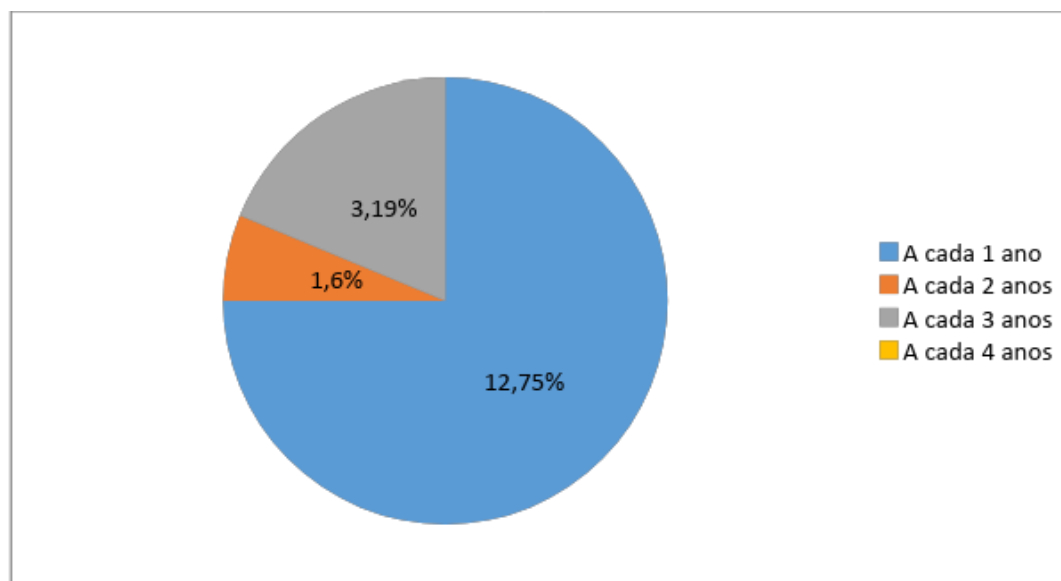


FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017).

Embora 18% tenham confirmado o uso de recursos tecnológicos, é preciso observar quais tipos de recursos são estes, se nas escolas possuem acesso facilitado aos mesmos, e se encontram em pleno funcionamento. Em relação ao uso da cartilha por 25% dos docentes no processo de alfabetização, percebe-se ainda certa dependência há um método tradicional, cabendo aqui um estudo mais aprofundado sobre os resultados obtidos a partir deste método. Os 50% referentes ao uso de jogos pedagógicos, caracterizam a exploração do lúdico no processo de alfabetização, que são comuns nesta etapa da educação básica.

No gráfico 5, 81% dos docentes afirmaram já ter participado de algum curso de formação continuada para melhorar a prática de alfabetização e no gráfico 9 questionamos a eles se estes cursos realizados foram ofertados pela secretaria e com que frequência estes acontecem, 75% dos docentes afirmaram ser a cada 1 ano.

Gráfico 9. A Secretaria de Educação que você está vinculado (a) oferece cursos de formação continuada com que frequência?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017).

É um dado que num primeiro momento apresenta-se como positivo, no entanto quando se procura saber quais tipos de cursos são ofertados pelo órgão municipal, observamos que o curso ao qual os profissionais se referem, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (PNAIC) que prevê uma formação continuada com duração de três anos e tem como objetivo alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, no entanto não é um curso de formação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, mas pelo Governo Federal.

Entendendo que o aperfeiçoamento docente passa pela formação continuada, e considerando as dificuldades relacionadas à distância dos grandes centros, que dificultam aos docentes acesso a cursos de formação continuada, acreditamos que as políticas de formação continuada sejam parte de um conjunto de ações da Secretaria Municipal de Educação. Consideramos que há no município de Campos Belos a Universidade Estadual de Goiás, que oferta o curso de Pedagogia e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, que é por si uma instituição também formadora, além de existir a 25 km, no município de Arraias, a Universidade Federal do Tocantins, que também oferta o curso de Pedagogia, a essa circunstância nos perguntamos: por que não são realizados cursos de Formação Inicial e Continuada, a partir de demandas levantadas dentro da própria rede, a partir de parcerias entre tais instituições e poder municipal? Cabe ainda pontuar, a responsabilidade também ao docente se dispor, havendo as condições necessárias, investir em seu itinerário formativo profissional. Avaliamos que só o PNAIC, como curso que visa o aperfeiçoamento da prática

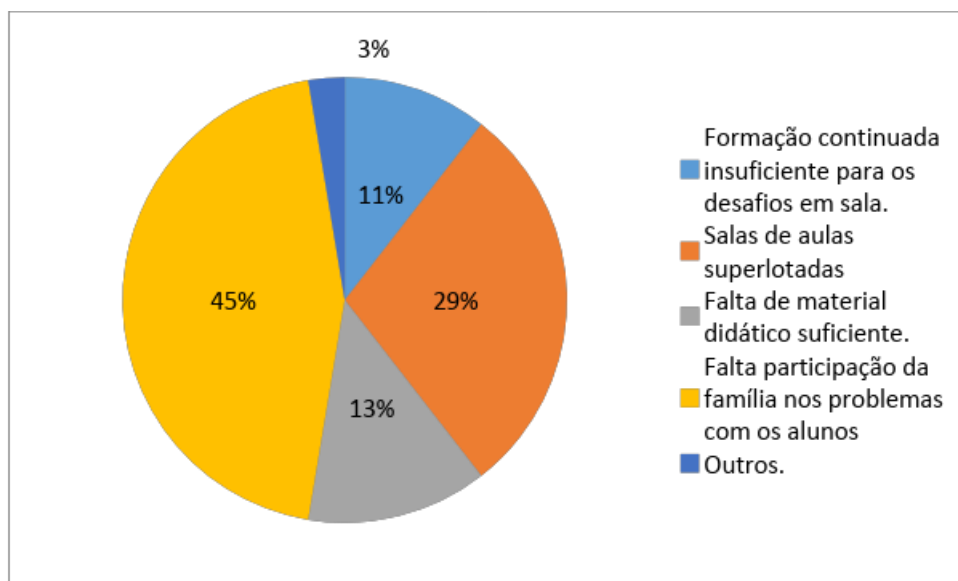
docente, por si só, não é suficiente para minimizar os entraves e dificuldades enfrentados pelos alfabetizadores na sala de aula.

Acreditamos que uma formação continuada para a carreira do docente precisa estar vinculada ao assessoramento, a cursos, palestras e ações pedagógicas das mais diversas, realizadas, principalmente, com o objetivo de contribuir com a reflexão crítica do professor, uma vez que:

a formação não se constrói por acumulação, (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.25).

Outra questão levantada junto aos professores alfabetizadores, foi buscar compreender qual as maiores dificuldades enfrentadas por ele em alfabetizar um aluno: 45% dos profissionais afirmaram ser a participação da família na vida escolar dos filhos.

Gráfico 10. Ensinar a ler bem é um dos maiores desafios que as escolas têm enfrentado. Partindo desse pressuposto qual tem sido sua maior dificuldade em alfabetizar um aluno?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017)

Este é um problema que é presente na maioria das escolas nos dias atuais, pois algumas famílias ainda não compreenderam a sua importância nesse processo. O Estatuto da Criança e do Adolescente (2007) reafirma em seus termos que a família atua no desenvolvimento da criança em contexto familiar abrangendo todos os ensinamentos de seus filhos, sendo esta a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos

das crianças, cabe, portanto, às instituições estabelecer um diálogo aberto com as famílias considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo. Uma família bem ajustada é o suporte, o caminho para que venha desenvolver uma boa educação.

A criança traz consigo ideias e conhecimentos que adquire no seu próprio meio, ao longo de sua vivência familiar e que são bastante diferentes da cultura escolar. Esses conhecimentos são importantes para elas, portanto, quando esta chega à escola o professor, deverá analisá-la com muito carinho apurando a qualidade e o grau desses conhecimentos e aproveitá-los conforme seja necessário.

Uma questão que faz a maior diferença nos resultados da educação nas escolas é a proximidade dos pais no esforço diário dos professores, o que dificilmente acontece, pois são poucas as escolas que podem contar com esse valioso apoio dos pais, ou de realizar algumas ações nesse sentido. Entretanto, ações, concretas visando atrair os pais para a escola, podem ser uma saída para formar melhor os alunos dentro dos padrões se estudos esperados e no sentido da cidadania. Pais e escolas devem estar juntos na tarefa de transmitir conhecimentos e valores necessários para a boa formação do indivíduo.

Se ambos estiverem unidos e afinados quanto aos valores que querem transmitir e construir aos seus alunos e filhos, haverá um vínculo de co- responsabilidade entre as partes, escola/família/professor e aluno, em que poderão transmitir valores correspondentes ao que um ser humano necessita, fazendo assim predominar aspectos que venham de encontro ao que um indivíduo possa responder frente a sociedade.

Por outro lado, em relação aos professores, aos pais e às mães, eles aprendem a conhecer novas dimensões de seu filho; não há dúvidas de que a escola representa uma ampliação importantíssima do meio com o qual a criança interage: adultos diferentes, outros companheiros, espaços físicos e objetos distintos novas pautas de relação (TIBA,2002, p.208).

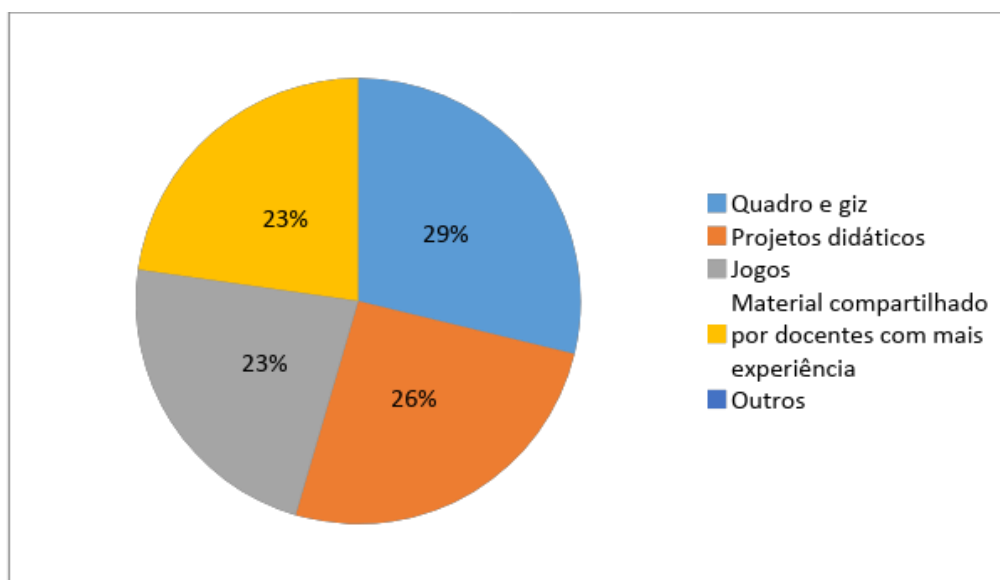
Portanto, a participação mútua implica numa construção por todas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento dos educandos. Participar é saber ouvir no momento certo, e isso possibilita uma ação coletivamente construída de opiniões e respostas cabíveis ao assunto interessado a ser resolvido em prol de pais, educadores e alunos, direcionarem a um só objetivo, sendo este o rendimento escolar.

Ainda sobre o gráfico 10, percebemos que 10% dos profissionais disseram que a formação continuada está sendo insuficiente para que o trabalho seja bem desempenhado e 13% destes profissionais afirmam que o material didático também não é suficiente para que o trabalho seja desenvolvido de forma satisfatória.

Vale chamarmos atenção para um problema que ainda é crônico, 29% dos profissionais afirmaram ser a sala de aula superlotada outro fator importante na dificuldade no processo da alfabetização.

Sobre os recursos metodológicos utilizados no trabalho com alfabetização, o gráfico 11 apresenta que 23% dos professores utilizam material compartilhado por docentes com mais experiência 22% destes utilizam os jogos pedagógicos para melhorar a prática na sala de aula 26% dos docentes afirmaram que trabalham com metodologia de projetos, embora não tenha sido identificado experiências com essa forma de trabalho, sabe que ela pode ser fundamental para o trabalho com as crianças que estão em processo de aquisição da leitura e da escrita.

Gráfico 11. Quais recursos você utiliza em seu trabalho com a alfabetização?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores alfabetizadores das Turmas de 1º e 2º ano da rede Municipal de Campos Belos-GO (2017)

Nesse sentido, Nogueira (2003) destaca que o docente que trabalha com a metodologia de projeto leva o educando a construir ativamente o seu conhecimento, a desenvolver a autonomia e o conduz ao caminho da criticidade e de atuação no mundo em que vive, contribuindo assim para a sua formação integral.

O projeto possibilita, mesmo com velhos conteúdos, trabalhá-los de maneira mais atraente e interessante. Possibilita ao docente estimular o aprendiz, a trabalhar de forma interdisciplinar, a identificar os problemas de aprendizagem, a utilizar as novas tecnologias como ferramentas auxiliares e a ter uma postura de mediador (NOGUEIRA, 2003, p.72)

Outras considerações que obtivemos a partir da análise do gráfico 11 é que 29% dos professores disseram utilizar outras ações propostas no PPP da escola, como gincanas,

soletrando, a partir de conteúdos trabalhados na sala de aula. Acreditamos que é a partir dos materiais didáticos e dos conteúdos que os professores utilizam dentro da sala associados à sua metodologia de ensino, que se constitui uma prática pedagógica docente, favorável ou não à formação de indivíduos críticos, participativos e preparados para o exercício da cidadania.

Diante disso, vale destacar que o importante no método de ensinar não é a quantidade de conteúdos e recursos os quais o aluno é submetido, mas sim a ação de apropriar-se criticamente do mundo como sujeito da história e a capacidade de absorver determinados conteúdos promover um processo de transformação da sociedade.

Concordamos com Freire (1996 p.27) que diz, que faz parte da tarefa docente “não apenas ensina conteúdos, mas ensina a pensar certo” e uma das condições necessárias para pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas. Freire (1996, p.28) afirma que “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a escola foi por muito tempo lugar privilegiado e destinado à elite dominante, assumindo diferentes papéis na formação do homem e da sociedade, conforme a realidade da cada época. Porém, com o reconhecimento legal da educação como uma das condições essenciais para o desenvolvimento do país, a escola pública tornou-se abrangente, tendo como princípio legal, oferecer a todos os brasileiros (crianças, jovens e adultos) igualdade de condições para o acesso e permanência com sucesso no espaço escolar, visando uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a alfabetização foi concebida como uma etapa importante da educação básica por propiciar ao aluno não só a leitura e escrita de códigos como também utilizar este saber no seu dia e dia como cidadão.

É nessa perspectiva que o presente trabalho buscou conhecer o perfil dos profissionais que atuam nas classes de alfabetização da rede municipal de Campos Belos. Para conhecer quem é o professor alfabetizador da referida rede de ensino fizemos uma pesquisa conhecendo o gênero, a faixa etária, a formação acadêmica, o tempo de atuação na alfabetização, os recursos didáticos utilizados por eles e se estes participam de cursos de formação continuada.

Após a pesquisa ficou evidente que 95% destes profissionais são do sexo feminino, 71% destes tem mais de 35 anos. No que diz respeito à experiência e a aos cursos de graduação, constatou-se que 95% dos professores possuem Licenciatura em Pedagogia e 62% dos professores possuem mais de 10 anos de experiência nas turmas de alfabetização. Observou-se também que 52% destes professores cumprem carga horária de 40 horas semanais e 95% deles trabalham só em uma instituição.

No que se refere aos cursos de formação continuada ficou evidente que 81% dos professores possuem algum curso de formação continuada na área da alfabetização, apesar de estar diretamente relacionado ao PNAIC, e 55% afirmam já terem cursado alguma disciplina de alfabetização na graduação.

Quanto aos recursos pedagógicos utilizados pelos profissionais observou-se que 50% dos professores utilizam os jogos pedagógicos como recurso didático na alfabetização.

Em relação às dificuldades encontradas para atuar nas classes de alfabetização, constatou-se que 45% dos professores afirmaram ser a falta de participação da família na vida escolar dos alunos. 29% dos profissionais afirmaram ter dificuldade para alfabetizar com salas superlotadas de alunos.

A presente pesquisa buscou refletir sobre o perfil do professor alfabetizador nas turmas de alfabetização da rede municipal de Campos Belos com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica que estes desempenham e as possíveis transformações que tanto os profissionais quanto os órgãos competentes a qual estão vinculados podem oferecer, acreditamos que de alguma forma os resultados podem colaborar para a melhoria da educação em nosso município.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. **NBR 6028**: resumos. Rio de Janeiro, 1990.

ABNT. **NBR 14724**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: Imagens e auto- imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei Darci Ribeiro, LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº9.394 de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRUSSIO, Maria Eunice Campos. **Construção dos saberes e das competências do professor alfabetizador em sala de aula da rede de ensino municipal**. São Luís, Maranhão Brasil. Tese de doutorado sobre professor alfabetizador. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/pdf> Acesso em 15 abr. 2017.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Senado Federal. Leomar Quintanilha. Brasília DF, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.41.

HASS. Celia Maria. **A formação interdisciplinar de professores: Um encontro com Paulo Freire**. ECCOS: REVISTA CIENTÍFICA. Vol.1, nº1 (1. Sem. 1990) São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 1999. Disponível em <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/488/470>. Acesso em 20 Outubro de 2017.

KLEIMAN, Angela. B. (Org). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER. Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2001.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACIEL, F. I. P; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L., MACIEL, F. I. P. E A, MARTINS, R. M. F. (Org.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 4. ed. São Paulo: Érica, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In Nóvoa, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, jan/abr. 2004.

SILVA, Mônica Caetano Vieira da URBANETZ, Sandra Terezinha. **O estágio no curso de Pedagogia**. Curitiba: Ibpx,2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. São Paulo: Gente, 2002.

**O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A DESIGUALDADE DE INGRESSO,
PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA
LITERATURA SOBRE O RACISMO NA ESCOLA**

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A DESIGUALDADE DE INGRESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LITERATURA SOBRE O RACISMO NA ESCOLA

Mariana Ferreira Damascena¹⁵
Bruno G. A. da Veiga¹⁶

RESUMO

A educação brasileira está marcada pelo mito da democracia racial e pelos efeitos da ideologia de branqueamento. Mesmo com os avanços obtidos pelos movimentos negros junto à educação, configurados pelas leis e resoluções que celebram a diversidade étnico-racial, a escola ainda é um espaço de desigualdade. Este artigo configura-se como uma revisão sistematizada de literatura acadêmica sobre a percepção do racismo na escola sob a fundamentação principal de Jessé Souza e sua defesa do racismo de classes. Os artigos analisados corroboraram para a hipótese de que a educação antirracista ainda está longe de ser uma realidade, mas nem sempre a questão étnico-racial é vista como um obstáculo para a aprendizagem de alunos e alunas negras na educação básica.

Palavras-chave: Racismo. Educação. Desigualdade de oportunidades educacionais.

1. INTRODUÇÃO

O racismo é, sem dúvida, uma aberração social. Nesse sentido, quaisquer correntes de pensamento que procurem descrever o racismo e condená-lo em um tom mais científico, sempre restará a indignação de como a prática do preconceito e da discriminação racial, causadoras de desigualdades nas diferentes dimensões da vida social, permanece ativa e mais vívida do que nunca na contemporaneidade.

Embora o preconceito de raça seja referenciado como um fenômeno histórico que remonta do início da ocupação brasileira pelos portugueses desde os primórdios dos anos 1500, sua origem não pode ser desvinculada da brutal invasão e dominação da África por nações europeias, o esquitejamento de seus territórios e a violência com que as diversas

¹⁵ Docente da Educação Básica e aluna do Curso de Especialização no Ensino de Humanidades do Instituto Federal Goiano.

¹⁶ Professor do Curso de Especialização no Ensino de Humanidades do Instituto Federal Goiano.

etnias foram massacradas, escravizadas, transportadas e comercializadas em diferentes continentes pelo mundo.

De fato, a violência física e o tratamento sub-humano dado aos povos tribais africanos ao longo dos últimos séculos transformaram-se, paulatinamente, nas formas de violência simbólica que permeiam hoje a relações sociais entre brancos e negros – a exemplo do Brasil – gerando desigualdade de oportunidades nas variadas áreas de nossa sociedade, com destaque aqui para a questão do acesso, permanência e êxito na educação e suas implicações para a formação de identidade e socialização de crianças e jovens negros e negras nos sistemas educacionais.

Tal desigualdade de oportunidades que diferenciam brancos e negros nos sistemas educacionais, da educação infantil ao ensino superior – quando neste último, negros conseguem chegar a ocupar vagas sobretudo pelos atuais sistemas de cotas – são percebidas de formas diferenciadas pelos estudiosos do tema, e, muitas vezes, não em todas as dimensões necessárias para o desvendamento dos efeitos da ideologia de dominação histórica exercida sobre a população negra. Sobre este fato Souza (2011) afirma que:

A instituição escolar, nesse contexto, é ineficiente, porque essas crianças já chegam como “perdedoras” nas escolas, enquanto as crianças de classe média já chegam “vencedoras” pelo exemplo e estímulo paterno e materno afetivamente construído. Mas não apenas isso. A instituição escolar pública – precária no Brasil e crescentemente nos países ditos avançados – passa a ser marcada pela “má-fé institucional”, no sentido que Bourdieu e Foucault utilizam esse termo, de tal modo que prometem a redenção dessa classe pela educação enquanto, na verdade, possibilitam transformar, com o carimbo do Estado e a anuência de toda a sociedade, o abandono em “culpa individual” de alunos supostamente burros e preguiçosos.

Se boa parte dos escritos hoje que tratam da relação entre educação e racismo procuram colocar em xeque não só as teorias racistas, mas sobretudo, o mito da democracia racial que faz parte do ideário nacional junto com o processo de branqueamento da sociedade, vale a pena analisar não só os contextos em que as desigualdades geradas por séculos de história oprimem afrodescendentes, mas também os efeitos perversos que nem sempre são devidamente nominados.

Que o racismo é socialmente construído e culturalmente reproduzido – mesmo que não de forma linear – é fato, seja ele no âmbito individual seja no institucional, mas na perspectiva da educação crítica não podem passar despercebidos os interesses e a ideologia hegemônica desde a sua instituição e perpetuação até os dias de hoje.

Entre outros autores, Munanga (2005, p.45) nos diz que o racismo “é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão de obra barata por meio da

exploração dos povos colonizados”. Nada faz mais sentido na contemporaneidade das economias neoliberais do que o velho capitalismo assumindo novas roupagens, mas mantendo seus princípios básicos, entre eles o da maximização do lucro que está intimamente associado à minimização de um dos fatores mais dispendiosos nos sistemas de produção: a mão de obra.

Nessa análise, convém salientar que Souza (2006) defende que o preconceito de classe é mais primário do que o preconceito de cor, utilizando-se do conceito de “racismo de classes”, que de certa forma já era alertado em Ribeiro (1995). Sob tal perspectiva, a instituição escolar, que reproduz o projeto de sociedade vigente e todas as suas mazelas, contribui historicamente para a manutenção da formação de indivíduos sem capital cultural suficiente para avançarem no mercado de trabalho, permanecendo como mão de obra barata assim como foram os escravos para o desenvolvimento das colônias portuguesas¹⁷.

Entre outros argumentos, é fundamental ir além do que hoje a sociedade convém considerar como efeitos subjetivos da discriminação racial, evidenciando não somente a necessidade de honrar a dívida histórica que a sociedade brasileira mantém com a população afrodescendente, mas estabelecer importante relação causal nos sistemas de ensino entre o racismo – ideologicamente vigente mesmo que despercebido, velado, oculto – e o fracasso escolar da classe mais pobre, em que está situada a maioria da população negra.

Tida como avanço neste campo após a visibilidade dos movimentos de luta pelos direitos da população negra dada pela cena política desde o início dos anos 2000, a Lei Federal nº 10.639 de 2003¹⁸, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, ou mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução nº 1/2004), não podem ser consideradas como geradoras de práticas exitosas devido a uma série de fatores que serão apresentados adiante. Mas, certamente, contribuiu-se até aqui, e ainda pretende-se desenvolver melhor o tema, para o entendimento que a cultura escolar hegemônica brasileira guarda ranços históricos que são difíceis de serem combatidos e eliminados sem uma enérgica intervenção política, econômica, cultural e social.

¹⁷ Vale lembrar que Portugal foi o último país europeu a conceder independência a todas as nações por ele colonizadas, e consequentemente o que apresenta pior desempenho no apoio ao desenvolvimento destas após processos de dominação e exploração econômica.

¹⁸ Alterada mais tarde pela Lei Federal nº 11.645/08, com a inclusão da questão indígena ao pleito.

Este artigo tem como objetivo, portanto, analisar de que formas o preconceito e a discriminação racial ocorrem no contexto escolar e como vem sendo descrita na literatura sua relação com o desempenho de alunos negros e negras nos sistemas educacionais, contribuindo para uma melhor compreensão dos efeitos do racismo institucional na escola e da adequação de políticas públicas afetas ao tema.

Para tanto, o artigo foi construído por meio de uma análise da literatura sobre o tema, utilizando-se de bases de busca via internet com as palavras “educação”, “racismo” e “percepção”. Foram selecionados 30 títulos, apenas artigos na íntegra em um intervalo de publicação dos últimos 10 anos, tendo como critério de escolha a apresentação não só da temática desejada como também dados qualitativos e/ou quantitativos.

Com base na aplicação destes critérios os artigos foram revisados mais criteriosamente e escolhidos, aleatoriamente, 10 para compor a discussão crítica realizada na presente revisão bibliográfica sobre o tema. Nesse sentido Gil (2008) defende que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituída principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p. 50).

A partir desta revisão foi identificado como os autores se preocuparam em conceituar o racismo historicamente e de forma crítica, a percepção sobre o preconceito e a discriminação racial, a análise do contexto escolar e da própria percepção dos sujeitos pesquisados, os resultados e conclusões a respeito de pesquisas e contribuição deles para a qualificação do debate sobre o tema.

Embora muitos autores comuns aos trabalhos revisados também tenham sido utilizados aqui como referenciais de análise, é no pensamento de Jessé de Souza e da contribuição dele para o entendimento da ideologia hegemônica que mantém as classes mais baixas – *a ralé brasileira* – sem possibilidades de ascensão social que baseamos a análise mais crítica dos artigos selecionados.

Foi possível encontrar em boa parte dos trabalhos revisados uma diferença entre os fatores observados – desde nuances até questões de base, assim como muitas semelhanças. De fato, a maioria dos trabalhos aponta para a existência do racismo na escola, a dificuldade em lidar com as situações-problema, a inadequação ou ausência da formação de professores para lidar com a temática, mas são pouquíssimos autores que usam seu referencial teórico para relacionar racismo, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, como visto adiante.

2. RACISMO E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: REFERENCIAIS TEÓRICOS

A ideia de uma nação conciliadora entre as raças que constituíram seu povo – uma democracia racial – em que não existiu segregação racial a exemplo da história dos Estados Unidos da América ou do *Apartheid* na África do Sul (1948-1994) é bastante sedutora e contribuiu para confortar a sociedade em relação aos conflitos de interesses entre brancos e negros não devidamente evidenciados. Não é a imagem contraditória que vemos em Ribeiro (1995) a respeito das relações entre brancos e negros no Brasil colonial.

No período da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), em que a participação social foi praticamente anulada, reclamar condições de igualdade entre brancos e negros ou evidenciar o racismo era considerado subversão (RAMOS et al., 2011) e somente a partir da redemocratização do país no final dos anos 1980 os movimentos sociais de igualdades de direitos entre negros e brancos passam a reivindicar visibilidade e sua inserção na política e demais áreas públicas.

No campo acadêmico alguns autores defenderam os primórdios da ideologia (mito) da democracia racial, influenciando uma corrente de pensamento que já não mais rangia os dentes contra negros e mestiços, mas celebrava a miscigenação de raças como uma virtude para a formação do povo brasileiro. Esse processo de transição no pensamento que criticava a forma com que o negro sempre fora visto – naturalmente inferior, sem humanidade, sujo, sem caráter, explorável – e mesmo rejeitava a mestiçagem entre negros e brancos, gera um projeto de nação onde o branqueamento da população por meio da mestiçagem agora seria visto com bons olhos, e significaria a eliminação do componente negro da sociedade brasileira (CRUSOÉ, 2014; RAMOS, 2011; MOREIRA, 2010; COQUEIRO, 2008).

Ribeiro (1995) exemplifica como a sociedade colonial no Brasil tolerava até casamentos entre brancos e índios, mas dificilmente entre brancos e negros. Por outro lado, é a obra do sociólogo Gilberto Freyre – *Casa Grande e Senzala* (1933) que se torna uma referência para a ideia de democracia racial e influencia outros autores criticados pela sua defesa (SOUZA, 2006; 2011). A obra de Freyre é bibliografia obrigatória na graduação e pós-graduação de áreas de conhecimento afetas ao tema, mas a respeito de sua teoria, vale a pena resgatar a entrevista de seu contemporâneo Octávio Ianni, renomado sociólogo brasileiro, dada a Alfredo Bosi (IANNI, 2004):

Farei agora uma digressão. Assisti a última conferência que Gilberto Freyre fez em São Paulo num clube de empresários. (Quase não me deixaram entrar porque exigiam gravata.) Ele iniciou sua fala com muita graça: “Dizem que sou saudosos da escravatura” e depois de um silêncio longo: “Sou. Sou sim”!. Passou então a relatar sua infância, sua convivência com pessoas oriundas do escravismo (da casa-grande), contando as histórias de Felicidade, uma negra chamada afetivamente por ele de Dadade. Ao narrar essas experiências afetivas, algumas até engraçadas, outras alusivas ao erótico etc. – notei que não havia referência alguma ao eito, ao trabalho pesado do escravismo. Observei algo que tem a ver com a literatura, com a oralidade dos contadores de causos. Percebi que quando falava de Dadade ele estava fortemente impressionado com aquelas histórias que ele assimilou, com aquela oralidade que transcreveu em seus escritos, principalmente da primeira fase. A questão racial vem junto com a ideia de que a escravatura no Brasil foi diferente, a ideia de que houve revoluções brancas (também de Gilberto Freyre) e a ideia de índole pacífica do povo brasileiro. Há vários emblemas do que seria a ideologia das elites dominantes no Brasil que tem a ver com uma certa invenção de tradições e uma pasteurização da realidade. Nesse contexto, se vocês permitem a provocação, é que o homem cordial faz parte dessa visão. Não foi essa a intenção de Ribeiro Couto nem de Sérgio Buarque, mas vendo esses emblemas, tomados em conjunto na história do pensamento brasileiro, concluímos que há uma tradição forte de se pensar o Brasil como um país diferente, com uma história incruenta. A produção de Ciências Sociais na USP começou a pôr em causa essa visão, tanto no que se refere à questão racial, quanto à questão social. Colocou em causa inclusive a ideia de nação que vinha sendo elaborada. Enfim, começamos a formular (na base de Caio Prado, de Manuel Bonfim e de uma literatura de esquerda) a hipótese de que o país podia ser diferente. Isto é, um país mais democrático, com um estado de bem-estar social mais avançado – quem sabe até uma nação socialista etc. Coloco a seguinte interrogação: como é possível afirmar e reafirmar a democracia racial num país em que as experiências de democracia política são precárias e que a democracia social, se existe, é incipiente? Isso é minimamente uma contradição, um paradoxo num país oriundo da escravatura, autocrático, com ciclos de autoritarismos muito acentuados. Acrescento ainda (algo muito pessoal) que o mito da democracia racial não é só das elites dominantes. Quando pensamos que as relações sociais estão impregnadas pela ideia de democracia racial, descobrimos, então, que se trata de um mito cruel porque neutraliza o outro.

Em 1951 o Brasil aprovava sua primeira lei antirracista (Lei nº 1.390/1951, hoje Lei nº 7.437/1995), que transformou em contravenção penal qualquer prática resultante de preconceito de raça ou cor, mesmo assim ainda hoje o movimento social negro acusa o judiciário brasileiro de evitar as condenações devidas nos casos de racismo, o que Souza (2008) considera como uma abstração do racismo no Brasil, um disfarçamento e mesmo uma desfaçatez, encoberto por uma cultura ideologizada e ideologizante de democracia racial com fundamentos, entre outros, na obra de Freyre.

Reconhecer e rejeitar o mito da democracia racial é essencial para discutir adequadamente o racismo no Brasil e sua influência sobre a educação nacional. Nesse sentido, a ampla maioria dos trabalhos analisados sobre a percepção do racismo na educação apresentava, pelo menos, mínimo suporte teórico para questionar e rejeitar a ideia de democracia racial e de embranquecimento da sociedade brasileira.

Todos os trabalhos foram escritos por professores e professoras da educação infantil ao ensino médio. Alguns dos trabalhos analisados de fato apresentam bastante engajamento político em sua elaboração, presumindo-se que seus autores sejam negros e negras alinhados com o debate do movimento negro brasileiro, inclusive representando resistência dentro do corpo docente e frente a gestão escolar.

Alves e Frota (2011) e Jorge (2016) ao criticarem a ideia de democracia racial discutem o conceito de “racismo cordial” com origem nos trabalhos de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, e Ramos et al (2011) discute a hegemonia da ideologização racistas da sociedade brasileira. No entanto, é Moreira (2010) talvez o autor mais crítico considerando que mesmo os avanços da inserção da temática étnico-racial na educação da última década não é senão a continuidade da ideia de igualdade racial.

Os autores convergem, portanto, para a consideração quase que geral de que a instituição escolar não é um espaço de igualdades, e, sim, de reprodução das desigualdades em que o silêncio e o desconforto marcam a relação da educação com o preconceito e a discriminação de raça.

3. EDUCAÇÃO E RACISMO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESIGUALDADES

A educação brasileira avançou muito em termos de legislação e políticas públicas; todavia, a instituição escolar sempre reproduziu as desigualdades sociais e seus efeitos perversos, tornando ineficazes tais avanços. Em relação a políticas públicas voltadas às questões étnico-raciais sua implementação veio de fato a ocorrer a partir dos primórdios dos anos 2000, como Gomes (2011) mesmo ressalta:

[...] até a década de 1990, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. É nesse momento que as ações afirmativas [...] começam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política, transformando-se, no final dos anos 1990 e no século seguinte, em ações e intervenções concretas (GOMES, 2011, p. 113).

Dados do ano de 2015 acompanhados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação, uma plataforma de *advocacy* constituída por organizações idôneas, aponta que enquanto brancos de 18 a 29 anos possuíam 10,8 anos de escolaridade média, pretos

apresentavam 9,5 anos para a mesma faixa etária (Observatório PNE, 2017). No entanto, esse é um dado superestimado, pois além do desvio padrão não ser apresentado, a autodeclaração ainda é um desafio no Brasil inclusive nas escolas. Se observarmos os mesmos dados para os 25% mais pobres, a média de anos de escolaridade cai para 8,5 e chega a meros 7,8 anos de escolaridade média nos estados do Nordeste brasileiro.

Isso corrobora para a tese de Souza (2006) de que o racismo de classe é cruel e implacável. Ser pobre e negro constitui-se em mais desafios e esforços pessoais para alcançar a educação, permanecer nela e obter êxito, ou seja, como o autor mesmo nos diz, acumular capital cultural para uma possível ascensão social. Acrescente-se que os dados para os auto-declarados pardos são iguais aos dos auto-declarados negros no mesmo período de pesquisa.

Essa e outras constatações foram feitas pelos autores dos trabalhos analisados. Ramos et al (2011) percebeu que o autopreconceito e a negação da identidade de alunos e alunas negras começavam na própria família, enquanto Alves e Foster (2011) encontraram distorções nas autodeclarações de cor entre os alunos entrevistados. Considerar-se negro em uma sociedade racista e conviver com a autodeclaração na socialização tem suas consequências para crianças e jovens, mas afeta de forma profunda as análises sobre as questões étnico- raciais.

Torna-se interessante apresentar, brevemente, os pontos principais abordados e levantados pelos autores e autoras em cada um dos trabalhos analisados, que contribuem para repensar a visão sobre a escola como espaço da igualdade e de que forma os sistemas educacionais e as políticas públicas podem e devem ser mais responsáveis para o tratamento da questão étnico-racial.

Em uma escola de ensino infantil, em um município do Pará, Pinho e Santos (2014) realizaram uma observação participante ofertando bonecos de diferentes cores para crianças brincarem e verificaram inicialmente que o espaço escolar não possuía nenhuma referência à diversidade, identidade ou cultura negras, ressaltando que “não ter imagens de crianças negras parece inocente, sem poder de influência educacional, mas [...] essas sutilezas são estruturantes de [...] marcadores de um tipo racial”. Todos os seus adornos e representações espalhadas pela escola faziam referência a crianças e a pessoas brancas, e das 17 crianças acompanhadas durante a pesquisa, 10 revelaram o desejo de serem brancas, sendo três brancas somente. Não é necessário enfatizar a rejeição das crianças pelas bonecas e bonecos de cor preta.

Autoras chamaram a atenção para a imagem do negro na sociedade, cujo significado se traduz em maldade, sujeira, diabo, luto quando se fala a palavra preto, e destacaram

dificuldades como a falta de autonomia do professor para tratar a questão perante a obrigatoriedade do currículo e de conteúdos com visão de mundo eurocêntrica dos materiais pedagógicos que só reproduzem a ideologia de branqueamento.

Macedo (2017) analisou de forma crítica e corajosa sua própria escola de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental localizada no Distrito Federal. Mulher negra e professora, esbarrou nos limitantes impostos pela própria gestão escolar para o cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003 durante sua pesquisa, cujo diretor era um professor negro. A autora ressaltou pontos muito importantes que são comuns a outros trabalhos, que enumero a seguir: (i) o racismo se apresenta na escola e é naturalizado pela mesma, (ii) a educação anti- racista recai sempre sobre a figura do professor, e acaba sendo tratada pelos poucos afetos ao tema; (iii) no planejamento pedagógico – do Projeto Político da Escola (PPP) às intervenções pedagógicas periódicas – as questões étnico-raciais são apenas um adorno que enfeita mas não se traduz em ações concretas e processuais; a educação antirracista se configura em duas ou três datas no ano relacionadas ao folclore ou conquistas do movimento negro.

Fora isso, a situação específica da escola nos mostra segundo a autora que, das 30 professoras presentes, apenas duas tratam das questões étnico-raciais. Isso se deve ao despreparo, ao desconhecimento, ao preconceito e ao medo de lidar inadequadamente com o que se refere a palavra negro. A escola que é pública possui um tom quase que confessional já que professa a religião cristã e inclui orações durante as atividades diárias dos alunos e não essencializa as religiões de matriz africana que não considera apropriadas ou importantes para mudar o problema do racismo no Brasil.

Santos e Rodrigues (2016) analisaram o racismo em uma escola de ensino fundamental e médio em um município do estado de Goiás, e ao identificarem situações de preconceito e discriminação racial, constataram que a responsabilidade em lidar com elas recaía sempre sobre os professores, que não se consideravam preparados ou tinham receio de intervir adequadamente. Mas para os mesmos professores entrevistados essas situações à época da pesquisa se apresentavam de forma mais sutil e não necessitavam de enfrentamento, defendendo que “na escola não haja punição, e que ao punir acaba-se criando outro problema ainda maior”. Sob que perspectivas a Lei nº 10.639/2003 poderia representar alguma saída em casos como esse.

Já no estado do Paraná, Coqueiro (2008) entrevistou professores de escolas públicas sobre o racismo camuflado nas brincadeiras e piadas entre os alunos de suas escolas que naturalizam a inferioridade da população negra. A professora fez uma notável colocação sobre o mito da democracia racial, o preconceito de cor e de classe e mais do que a

formação de professores para implementação do disposto em leis, ressaltou a importância de desenvolver reflexões e ações pedagógicas que combatam a ideologia e a cultura racistas preservadas na escola. Isso porque em seu estudo de caso – 43 professoras das quais 41 eram brancas – o racismo não era considerado um tema relevante já que as professoras não conseguiam se perceber como parte de uma sociedade racista, dado o poder da ideologia dominante, e o racista é sempre o outro. Nesse sentido é fácil concordar com Souza (2011) de que ninguém no Brasil é racista:

Afinal confessar a marca de sabonete que alguém usa não envolve muita dificuldade para quem responde. Já se queremos saber se a pessoa é racista ou não vamos ter que, forçosamente, desenvolver uma reflexão metodológica diferente já que ninguém gosta de admitir comportamentos estigmatizados (SOUSA, 2011, p. 65).

Com o método da Análise de Conteúdo aplicado ao discurso de professoras do ensino fundamental no estado da Bahia, Crusoé et al (2014) perceberam que a escola não é um espaço de igualdade já que nem todos obtêm por meio da educação recursos para ingressar no mercado de trabalho ou ascender socialmente, uma exclusão simbólica. As professoras entrevistadas identificaram o racismo somente nas situações de violência física e agressões verbais, mas nas expressões e brincadeiras de mau gosto – herança social da sociedade escravista – que inferiorizaram alunos e alunas negros tornava-se apenas necessário fazer uso do discurso da igualdade, evitando-se intervenções.

Uma questão trazida pelas autoras torna-se interessante ser ressaltada: o mito do bom e do mau aluno. Professores, em geral, têm a ideia de comportamentos pré-concebidos para classificar os estudantes em uma classe. Os bons são educados, prestam atenção, sentam-se na frente, cumprem as tarefas; os maus sentam-se atrás, são dispersos, dados a conversa, bagunça e possuem baixo desempenho em tarefas e avaliações. É nesse sentido que o artigo aborda levemente a questão do desempenho escolar de alunos e alunas negras, fruto das condições socioeconômicas e culturais, do preconceito e da discriminação racial. Em geral, os maus alunos deixam de ser objeto de interesse dos professores quando identificados como tal.

Defendem ainda as autoras uma intervenção no currículo como prática para debater o preconceito e a discriminação racial, desvinculando claro o currículo da cultura hegemônica que perpetua o racismo, e compreendendo o professor como mediador do processo ideológico que desmistifica os estereótipos e preconceitos na escola.

Jorge (2016) é professor de história do 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública do interior de São Paulo, e analisando a percepção sobre racismo entre seus alunos vai mais fundo na relação entre racismo e fracasso escolar e declara que o sistema

educacional nega ao mesmo tempo em que pratica o racismo, perpetuando a desigualdade de oportunidades educacionais. Para o autor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não encontram o respaldo que deveriam na escola porque não se percebe o racismo em sala de aula, nas manifestações explícitas ou implícitas.

Em Macapá, Alves e Foster (2011) levantaram dados qualitativos entre estudantes do ensino médio prestes a ingressar no mundo do trabalho, em que os autores dizem que boa parte da população negra se autodeclara morena. Para eles, os jovens sabem que ser negro é crescer pobre, em um processo de naturalização das desigualdades sociais. No entanto, os estudantes não se reconheciam com nenhum tipo de preconceito de cor, mas sabiam identificar nos colegas atitudes ou valores racistas.

A pesquisa dos autores revela que dificilmente os alunos sonham com o ensino superior, percebem que a escola é fraca e que a pobreza de suas famílias os impele a trabalhar para ajudar nas despesas. No entanto, se pudessem alcançar o ensino superior, tentariam entrar em cursos de licenciatura, pois são cursos de baixo prestígio social e menos concorridos. Ainda os autores denunciam a cultura escolar hegemônica em que o mito da democracia racial tem espaço e a ideologia do embranquecimento se perpetua.

Ramos et al (2011) também perpassa pelo conceito de hegemonia ao trabalhar com alunos e professores do Ensino Fundamental I em uma cidade do interior da Bahia. Sua percepção acerca da diversidade é que a diferença deveria figurar como oportunidade de sucesso e não como geradora de desigualdades, mas a herança escravista impregnou a cultura brasileira com a ideia de que negros e mestiços não combinam com progresso e modernização.

Sua discussão gira em torno do padrão de beleza branca e negra, em que estudantes negras e mesmo professores demonstram maior entusiasmo pelo padrão de beleza branco, desprezando os cabelos crespos e sua identidade negra, por meio de comentários que as autoras consideram violência verbal. Também são interessantes suas considerações sobre a visão distorcida do desempenho dos alunos negros, como se este se referisse mais a cor do que aos problemas históricos e condições socioeconômicas e culturais da população negra.

Para os autores que propõem combater energicamente o racismo na escola, os professores compreendem o continente africano como pobre, miserável e homogêneo geograficamente. Não possuem preparação para lidar com as questões étnico-raciais, apresentam preconceitos contra as religiões de matriz africana e não conseguem identificar situações de preconceito ou discriminação de raça em sala de aula. Mais que a

implementação de leis assume que é preciso romper com a cultura escolar hegemônica para resgatar a autoafirmação da identidade das crianças, que:

é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado continuamente. É pelo olhar do outro que me constituo como sujeito. É a qualidade desse olhar que contribui para o grau de auto-estima da criança. A dificuldade de autoaceitação pode ser decorrente de um possível comprometimento de sua identidade devido a atribuições negativas provenientes do seu grupo social (RAMOS et al, 2011, p. 17).

Em tom mais crítico e severo, Moreira (2010) discorre sobre a construção social do indivíduo negro no ambiente escolar, sem referência a um estudo de caso. Em seu artigo teórico acusa o currículo escolar de reproduzir o racismo e os materiais pedagógicos de serem imbuídos de preconceitos. Afirma que os estudantes negros sofreram verdadeiro “estupro cultural” ao tornarem invisível a história e a cultura africana e afrobrasileira, mas não acredita que a Lei 10.639/2003 por si só consiga reverter o quadro que ele descreve como “ritual pedagógico do silêncio”.

Por último e não menos importante, Oliveira (2008) nos convida a entender a etnografia como método da antropologia para analisar as relações raciais na escola, utilizando-se para isso três estudos de casos feitos por outros autores cujos resultados corroboram para boa parte das discussões até aqui apresentadas, com seus resultados sistematizados assim pelo autor:

- 1- Os professores são “cegos” em relação a presença do racismo nas escolas;
- 2- As famílias reproduzem o racismo secular na sociedade brasileira;
- 3- A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola e as crianças percebem esse tratamento;
- 4- Há uma linguagem não-verbal legitimadora de práticas racistas e do silenciamento dessas;
- 5- O professor reproduz o padrão tradicional de relações raciais da sociedade;
- 6- Por conta do público observado, crianças de 4 a 6 anos, a autora afirma que o silêncio escolar quanto a questão do racismo é um “silêncio criminoso”.
- 7- Os estigmas são naturalizados nas relações raciais e sociais;
- 8- Entre alunos é natural a hierarquização pela raça;
- 9- Para os alunos negros o cotidiano escolar é mais difícil de ser vivenciado;
- 10- O preconceito racial alimenta relações de poder desigual entre alunos negros e não negros;
- 11- Os professores reconhecem a existência de desigualdades raciais, mas não há um trabalho pedagógico no trato da questão;
- 12- É necessário que a escola conduza um trabalho de reeducação das relações étnico-raciais.
- 13- Os professores reconhecem que existem conflitos raciais, mas evidenciam suas dificuldades em lidar com as crianças negras;
- 14- Por conta do racismo, as crianças negras têm mais dificuldades de aprendizagem;
- 15- Existem muitas dificuldades de relações entre crianças negras e brancas, inclusive um certo *apartheid* dentro da sala de aula;
- 16- As relações raciais estão articuladas com as relações de gênero; e

17- O autoconceito de crianças negras se constitui a partir de contextos sócio-educativos, nos quais interagem as diversidades de raça, gênero, classe e culturas, e que, portanto, não é possível pensar e agir pedagogicamente com base na noção de igualdade entre todos (OLIVEIRA, 2008).

Embora pareça mais do mesmo, estes resultados consolidam a defesa do proposto aqui neste artigo, e considera-se que todos as afirmações elencadas acima contribuem para aquela de número 14, ou seja, tem influência direta no ingresso, na permanência e no êxito escolar de alunos e alunas negras.

4. RACISMO E DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Racismo e desempenho escolar estão intimamente associados. Em um estudo feito pela UNICEF publicado em 2015, o número de crianças negras nos últimos anos do ensino fundamental com idade superior acima do recomendado era o dobro do número de crianças brancas, e entre estas crianças negras 62% correspondiam a famílias que viviam com ¼ do salário mínimo, consideradas as de mais baixa renda. O racismo é uma aberração, o racismo de classe é ainda mais cruel:

[...] na população que forma o grupo 10% mais pobre, com renda média de R\$ 130 por pessoa na família, os negros continuam majoritariamente. O percentual aumentou nos últimos 10 anos. Em 2004, 73,2% dos mais pobres eram negros, patamar que aumentou para 76% em 2014. Esse número indica que três em cada quatro pessoas que estão na parcela dos 10% mais pobres do país são negras (SOUZA, 2011).

Embora os artigos apresentados na revisão realizada sejam um recorte da bibliografia especializada, eles representam as análises de muitas produções acadêmicas sobre o assunto, mas mesmo com a similaridade de suas conclusões a respeito do racismo no âmbito escolar, foram poucos os autores que conectaram as consequências nefastas da ideologia racista e o fracasso escolar.

Na Educação Inclusiva defendida pelo Ministério da Educação de 2003 a 2007 por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) – diferente do conceito de Educação Especial, mas abrangendo esta – incluem as dificuldades de aprendizagem que impedem o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes de quaisquer condições socioeconômicas, raça ou etnia. Ela promove o acolhimento das diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e pressupõe a preparação adequada de todo o pessoal da educação, não somente os professores.

Nesse sentido cabe salientar que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais

Especiais (NEE) considera entre os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares aquelas que não estão vinculadas a uma causa orgânica específica (Art. 5º). Ou seja, torna obrigatório ao sistema educacional identificar e se adaptar às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, inserindo no planejamento pedagógico estratégias de intervenção capazes de tornarem a aprendizagem uma oportunidade educacional acessível a todos.

No entanto é mais uma diretriz que permanece ainda no plano abstrato por uma série de fatores que vão desde a ausência de capacitação adequada dos professores até a falta de sensibilidade da escola como um todo. Não é difícil constatar que alunos e alunas negras apresentam dificuldades de aprendizagem devido a uma multiplicidade de fatores intimamente associados ao racismo de classes. Crianças pobres e negras têm origem e convivem com ambientes menos escolarizados, como a família que também geralmente não teve acesso à educação ou possui poucos anos de escolaridade em épocas que frequentar a escola não era de fato compulsório. A convivência com pais e parentes instruídos permite uma apropriação de recursos culturais, enquanto o contrário não implica em um acompanhamento do desempenho escolar dos alunos nem mesmo na realização de tarefas em casa.

A pobreza influi na nutrição adequada e mesmo em escolas urbanas, frequentemente, a merenda escolar está muito longe de ser adequada quando vista de perto a realidade dos sistemas educacionais locais, no entanto ainda são as únicas refeições a que estudantes pobres têm acesso por dia.

Além disso, estão intrincadas ao desempenho do aluno e da aluna negra problemas afetivos e emocionais associados à baixa autoestima e identidade racial, bem como de socialização no espaço escolar, o que é considerado de suma importância na perspectiva da Educação Inclusiva. A esse respeito Capelo (2003) *apud* Ramos (2011) ressalta que:

O fracasso escolar brasileiro está relacionado, de um lado, com o quadro de injustiças sociais que caracteriza a realidade. De outro, não se pode descartar a influência de uma determinada cultura escolar que colabora na produção ou reprodução do insucesso escolar. Isso significa que os fazeres e saberes especificamente escolares e pedagógicos não compreendem a complexidade e heterogeneidade sociocultural que só pode manifestar-se na dimensão instituinte do espaço escolar. A presença de formas previamente definidas e planejadas de hierarquização no interior do aparato escolar, bem como a fixação de conteúdos, programas e exigências, sugere a implementação de um novo modelo de escolarização que opere rupturas na cultura escolar hegemônica (CAPELO, 2003, p. 117 *apud* RAMOS, 2011).

A constituição da identidade de alunos e alunas negras propiciadas pela escola está longe de ser adequada, perpetuando a imagem do negro inferior ao branco e mesmo na

história brasileira o negro nunca aparece como protagonista de sua construção. Para o movimento negro a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei nº 10.639/2003, distorce a imagem do negro quando em seu texto afirma que o negro prestou uma contribuição à construção da história do Brasil ao invés de participação ativa na mesma. O Brasil foi construído pelos negros, dominado e chicoteado pelos brancos europeus.

Essa ideologia se perpetua não só nas práticas escolares como nos materiais didático- pedagógicos, livros, e na televisão, arte, cultura e hoje também nas redes sociais, difundindo sempre a imagem do negro como Souza (2011) bem descreve: representado por domésticas, chofer, mordomo, babá entre outros estereótipos. Não é à toa que as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana baseadas no Parecer CNE/CP nº 3/2004 são bem-intencionadas, mas dificilmente podem solucionar um problema tão estrutural da educação brasileira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho considerado uma revisão bibliográfica apresentou um recorte da produção acadêmica sobre a percepção acerca do racismo no espaço escolar; todavia, tornou-se uma amostra representativa do pensamento que funda a educação antirracista ainda tão necessária aos sistemas educacionais brasileiros. Seu referencial de análise se baseou sobretudo nos trabalhos de Jessé Souza corroborando para sua tese sobre o racismo de classes, vinculando pobreza e raça na compreensão das desigualdades sociais do Brasil.

Infelizmente, conclui-se que o racismo existe e se perpetua no espaço escolar entre as mais variadas práticas escolares e de socialização da criança e do jovem negros e negras na educação básica; mesmo assim, é perceptível que o problema do racismo nem sempre é vinculado às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar, bem como tratado no âmbito das Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Espera-se contribuir com este trabalho para chamar a atenção para a necessidade urgente da implementação de uma educação antirracista que não dependa somente de professores e professoras militantes dessa causa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. P. C. & FOSTER, E. L. S. **Perspectivas do aluno negro da escola pública sobre o mundo do trabalho na cidade de Macapá/AP**. In: Revista de C. Humanas. Revista. Vol. 11, Nº 2, jul./dez. 2011. p. 441-454.

BERTH, Joice. **O Roteiro do Racismo na Educação**. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2015/11/05/o-roteiro-do-racismo-na-educacao/> Acesso em 27/11/2017

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 27/11/2017>.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 27/11/2017.

COQUEIRO, E. A. **Educação das Relações Étnico-raciais: Desnaturalizando o Racismo na Escola e Para Além Dela**. In: PARANÁ. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008 / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. – Curitiba: SEED – Pr., 2011. – (Cadernos PDE) Versão online, 2008.

CRUSOÉ, N. et al **O Preconceito Racial Percebido/ não Percebido Pelas Professoras, na Educação Fundamental**. in: revista práxis educacional, v. 10, n. 16, 8, jan./jun. Vitória da conquista, 2014, p. 185-19.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Editora Record: Rio de Janeiro, 1998. In: RIBEIRO, D.O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GOMES, Nilma L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. Revista RBPAAE, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. In: GIL,

CARLOS, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:**

desafios, políticas e práticas. Revista RBPAE, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito de cor e racismo no Brasil.** Disponível

em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001>.

Acesso em 27/11/2017.

IANNI, Octavio. Octavio Ianni: **o preconceito racial no Brasil.** Estud. av., São Paulo, v. 18, n. 50, p. 6-20, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso 27/11/2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100002>.

JORGE M. **Ação Pedagógica de Prevenção às Práticas Racistas na Escola: A Percepção Sobre Racismo Entre Estudantes do Sexto Ano do Ensino Fundamental.** In: Educação, Artes e Inclusão. Revista. Volume (12), Número 3. 2016. pg 86-100.

MACEDO, A. **Negar, Silenciar, Apagar: A Gestão Escolar Frente à Educação Antirracista.** In: Revista da ABPN, v. 9, n. 22 • mar/jun, p.385-408, 2017.

MAESTRI, Mário. **A Origem e Consolidação do Racismo no Brasil** Disponível em:< <https://www.geledes.org.br/origem-e-consolidacao-racismo-brasil/>> Acesso em 26/11/2017.

MOREIRA, E. **A construção social do indivíduo negro no âmbito escolar** In: I Encontro de

História do CAHL. Anais. Cachoeira, 2010. S/p.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **A Etnografia Ajuda a Entender as Relações Raciais na Escola?** Educação On-Line (PUCRJ), v. 3, p. 83-99, 2008.

PINHO, V. A. & SANTOS, S. L. **Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil.** In: Revista da Faculdade de Educação. Revista. Vol. (22) ano 12, n.2, UEMG. Mato Grosso, 2014. p. 81-98.

RAMOS, A. et al. **Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar:** Reflexões a Partir de Uma Escola Pública no Município de Itapetinga/Ba. In: Educação, Gestão e Sociedade. Revista. Ano 1, número 2, 2011. S/p.

SANTOS, K. L. S. & Oliveira, D. O. S. **Discriminação Racial na Escola: Percepção dos Professores e Formas de Enfrentamento** In: XIII Semana de Licenciatura do Instituto Federal de Goiás. ANAIS. Jataí, 2016. s/p.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive** / Jessé Souza; colaboradores

SOUZA, J. **A parte de baixo da sociedade brasileira**. In: Revista Interesse Nacional. Revista. V. 14. 2011. p. 33-41.

SOUZA, J. **Gramática social da desigualdade brasileira**. In: A invisibilidade da desigualdade brasileira. Souza, J. (org.). Editora da UFMG, Belo Horizonte: 2006. pg. 26-54.

SPINELLI, Kelly Cristina. **O Brasil é um país estruturalmente racista**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201co-brasil-e-um-pais-estruturalmente-racista201d-5046.html>>. Acesso em 26/11/2017.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância - Brasília: UNICEF, 2012. 128 p.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

André Grillo... [et al.] — Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

Criada a Lei Afonso Arinos, a primeira norma contra o racismo no Brasil. Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/criada-lei-afonso-arinos-primeira-norma-contra-racismo-no-brasil-10477391>>. Acesso em 26 de novembro de 2017.

Observatório do PNE. **Escolaridade média da população de 18 a 29 anos – Negros** (em anos de estudo). Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em 26 novembro de 2017.

Observatório do PNE. **Escolaridade média da população de 18 a 29 anos – 25% mais pobres** (em anos de estudo). Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em 28 de novembro de 2017.

Parecer CNE/CP nº 3/2004 disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso em 28 novembro de 2017.

Resolução CNE/CEB nº2/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2017.

Resolução Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2017.

**B.H. FOREMAN, MISSIONÁRIO BATISTA EM CAMPOS BELOS: UMA RUA, UMA
VIDA**

**B.H. FOREMAN, MISSIONÁRIO BATISTA EM CAMPOS BELOS:
UMA RUA, UMA VIDA**

Divina Cleonice da Silva Garcias¹⁹
Flávio Silva de Oliveira²⁰

RESUMO

Este artigo pretende compreender as motivações que levaram as autoridades da cidade de Campos Belos a homenagear o missionário Batista B. H. Foreman, dando o seu nome a uma das principais ruas da cidade. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental para compreender como se deu a vinda do Missionário para a cidade de Campos Belos, priorizando o diálogo com os autores que registraram a passagem do referido por esse território e suas contribuições para a comunidade local, à luz do contexto histórico da época. De grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa foi o conceito de fronteira: o espaço não geográfico do [des]encontro de historicidades. B. H. Foreman vivenciou e contribuiu para a mobilidade dessa fronteira em Campos Belos.

Palavras-chave: Fronteira. Missionário Batistas. Rua B. H. Foreman.

1. INTRODUÇÃO

A construção deste artigo foi pautada na pesquisa bibliográfica e documental sobre a lei Nº 001.55 de 24 de maio de 1955, e também no período em que o Missionário Blonnye Holmes Foreman viveu na cidade de Campos Belos (1950 a 1955). Nesse sentido, o objetivo desse foi o de registrar o que significou a passagem na vida dele para a população desta região do Estado de Goiás.

É pensando no fazer histórico, no registro dos fatos e na sua importância para a construção da identidade de uma sociedade, que se dá a relevância do trabalho que aqui apresento. A pesquisa e escrita da História requerem cautela e compromisso para cientificamente atribuímos conceitos e reunirmos na historiografia a ordem necessária para o entendimento do fazer histórico. De acordo com Michel de Certeau, a História:

¹⁹ Autora. Prof.^a. Divina Cleonice da Silva Garcias, Especialista em Ensino de Humanidades do IF Goiano Campus de Campos Belos, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: cissagarcias@hotmail.com.

²⁰ Orientador. Doutor em História pela UFG. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos – GO. E-mail: flavio.oliveira@ifgoiano.edu.br.

Não se interessa por uma "verdade" escondida que seria necessário encontrar; ela constituiu símbolo pela própria relação entre um espaço novo, recortado no tempo e um *modus operandi* que fabrica "cenários" susceptíveis de organizar práticas num discurso hoje inteligível – aquilo que é propriamente "fazer história". Indissociável, até agora, do destino da escrita no Ocidente moderno e contemporâneo, a historiografia tem, entretanto, esta particularidade de apreender a invenção escriturária na sua relação com os elementos que ela recebe, de operar onde o dado deve ser transformado em construído, de construir as representações com os materiais passados, de se situar, enfim, nesta fronteira do presente onde simultaneamente é preciso fazer da tradição um passado (excluí-la) sem perder nada dela (explorá-la por intermédio de métodos novos) (CERTEAU, 1980, p. 13).

A construção da escrita da história passa pelo lugar, propriedade constituída no passado e pelo qual o presente será constituído. Escrever é apropriar-se dos fatos e ocorrências que já não são mais o atual e interpretar com a expectativa de quem faz uma leitura do hoje (lugar), por isso não podemos isentar aquele que escreve de seu papel e influência na produção historiográfica que acaba de introduzir nos dias atuais. Onde deixa transparecer suas opiniões ou suas preferências, a História escrita sofre a intervenção de quem a escreve, do lugar, da cultura que a produziu.

Mas sabia, como todo historiador, que escrever é encontrar a morte que habita este lugar, manifestá-la por uma representação das relações do presente com seu outro, e combatê-la através do trabalho de dominar intelectualmente a articulação de um querer particular com forças atuais (CERTEAU, 1982, p. 18).

Na tentativa de manter o movimento da História presente no dia a dia das civilizações, as sociedades vêm dominando cada dia mais as técnicas e sobrepondo o conhecimento como mola propulsora de disseminação e divulgação para a aquisição de identidade e empoderamento das camadas sociais menos favorecidas, que poderiam através desses conhecimentos transformarem suas realidades e o rumo de suas Histórias coletivas, o que é um grande avanço. A ideia do coletivo permite atribuir à História aquela força que reside no interior de cada acontecimento que afeta a humanidade, aquele poder que a tudo reúne e impulsiona por meio de um plano, oculto ou manifesto, um poder frente ao qual o homem pôde acreditar-se responsável ou mesmo em cujo nome pôde acreditar estar agindo (KOSELLECK, 2006).

Embasada no que diz os autores supracitados é que pretendo fazer o registro da passagem do Missionário B. H. Foreman pela Cidade de Campos Belos, entre os anos de 1950 a 1955. Apresentar as suas ações e contribuições para essa comunidade, que culminou na homenagem recebida – Lei Nº 001.55, de 24 de maio de 1955. Também é relevante nesse

momento abordar as questões de fronteiras²¹ em que o missionário vivenciou em uma terra que não conhecia. Questões essas que são: sertão, religião predominantemente Católica, a língua, a cultura, a comida, os costumes.

É na fronteira que encontramos o homem no seu limite histórico. É nela que nos defrontamos mais claramente com as dificuldades antropológicas do que é fazer história, a história das ações que superam necessidades sociais, transforma as relações sociais e desse modo fundam e criam a humanidade do homem. (MARTINS, 2009, p. 11).

Tudo estranho para um homem que vem do estado do Arkansas, Estados Unidos da América. Porém, apesar de se encontrar nessa fronteira não visível geograficamente, permaneceu e fixou-se na região com intuito de começar sua obra missionária que depois se transformaria em uma considerável contribuição para a sociedade futura.

Na cidade de Campos Belos, realizou um trabalho significativo tanto nos campos religioso, social e de instrução educacional, de acordo com relato escrito elaborado pelo Senhor João da Silva Oliveira, *Histórico da Organização da Igreja Batista em Campos Belos* (2006). Em reconhecimento a sua contribuição para a sociedade campo-belense, o senhor B. H. Foreman recebeu uma homenagem póstuma, na forma de lei objeto deste estudo. A rua onde residia e foi construída a primeira Igreja Batista da cidade recebeu o seu nome, homenagem essa que foi a primeira Lei sancionada pelo primeiro Prefeito eleito da recém-emancipada cidade de Campos Belos, Senhor Francisco Xavier de Oliveira²². Inventariar sua contribuição e verificar quais os feitos e a importância desse missionário Batista para a sociedade local é fundamental para entendermos como se deu a constituição desse povo, seus valores, suas crenças, suas particularidades e desvendar suas origens.

Durante o levantamento dos documentos e registros para fundamentar a elaboração deste artigo, enfrentei algumas dificuldades, no tocante a ter acesso a materiais que fossem realmente relacionados à figura do missionário B. H. Foreman e que descrevessem algo sobre o período que ele esteve em Campos Belos. Comecei a coletar dados na Câmara de Vereadores, documentos que estivessem no acervo e que fizessem referência ao nome do

²¹ O conceito de fronteira que lanço mão é derivado da definição do sociólogo José de Souza Martins. Ele assim o diz: “refiro-me à alteridade e à particularidade visibilidade do *outro*, daquele que ainda não se confunde conosco nem é reconhecido pelos diferentes grupos sociais como constitutivo do *nós*. [...] a fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira cultural e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteiras da história e da historicidade do homem” (MARTINS, 2009, p. 10-11).

²² Francisco Xavier de Oliveira, nascido em 05 de agosto de 1905 em Brejo do Angical, Bahia. Veio para Campos Belos em 1921, onde foi figura importante para a emancipação do município e tornou – se o primeiro Prefeito eleito da Cidade de Campos Belos em 03 de outubro de 1954. (SILVA E XAVIER, p. 75, 2004).

missionário. A solicitação foi feita no mês junho de 2017, porém obtive acesso aos documentos no final do mês setembro do mesmo ano. Percebi que de pouco iria ajudar, pois a Câmara de Vereadores de Campos Belos possui um acervo muito restrito e pouco registro da história daquela Casa.

Foi disponibilizada uma cópia da lei 001.55, de 24 de maio de 1955, e algumas cópias de páginas de livros que a funcionária conseguiu com alguns moradores da cidade. Ao buscar esses documentos é que soube que a Câmara não tinha Ata da reunião dos Vereadores, que votaram e propuseram a homenagem ao senhor B. H. Foreman, nem cópia do projeto de lei que tratava do mesmo assunto. Então comecei a buscar bibliografia que pudesse colaborar com a construção e amadurecimento do texto que aqui se apresenta.

Estive na casa que foi do missionário, onde falei com o Pastor da Igreja Batista, que se prontificou a colaborar com a pesquisa, o qual me forneceu a carta registro sobre a organização dos trabalhos da Igreja Batista em Campos Belos, de autoria do Senhor João da Silva Oliveira. Fui também à Igreja, à construção que abrigou a Escola Batista, fundada pelo Senhor B. H. Foreman, andei em toda à extensão da Rua B. H. Foreman com a intenção de buscar as evidências e constatar o que essa rua representa hoje para a cidade de Campos Belos. O que encontrei, observei e estudei em documentos e registros é o que discorro no corpo deste artigo aqui apresentado.

2. A EMANCIPAÇÃO DE CAMPOS BELOS E A LEI Nº 001.55, DE 24 DE MAIO DE 1.955.

Neste momento da construção do texto, em que será apresentada a lei relevante em relação ao tema abordado neste artigo, fazem necessárias algumas considerações sobre questões jurídicas que acompanham o desenvolvimento do trabalho:

- Norma jurídica: é uma norma vinculante, dada a aceitação social da imposição do Estado sobre a organização da sociedade, e vem das relações de poder existente entre o receptor da norma a seu emissor, que dita as consequências. Dessa forma, a subordinação se expressa na transformação do texto em dever ser.

- Lei: é o ato de se institucionalizar uma norma jurídica para torná-la obrigatória dentro do território, ou seja, a descrição de uma norma jurídica sancionada pelo chefe do Poder Executivo como forma de vincular os comportamentos dos indivíduos à ela.

- Lei municipal: são leis, obrigatórias, genéricas e abstratas, criadas e sancionadas em âmbito municipal.

- Projeto de lei municipal: uma proposta de institucionalização de uma norma, apresentada por um legislador ou iniciativa popular que segue os seguintes passos para se tornar sua finalidade, lei:

1. Apresentação da proposta na Secretaria da Câmara dos Vereadores, onde ela será enumerada, autuada e encaminhada para o Presidente da Câmara;
2. O projeto será analisado por Comissões Permanentes e pela Assessoria Jurídica da Câmara, que emitirão pareceres sobre aplicabilidade, efetividade e possíveis problemas legais que se escondem no texto da norma. Há também a possibilidade de se propor emendas ou substitutivos;
3. Após o parecer, o projeto é encaminhado ao Plenário da Câmara dos Vereadores, onde será votado pelos legisladores;
4. Caso favorável, o projeto é encaminhado ao Prefeito, chefe do Poder Executivo do município, para sanção ou veto. Se sancionado o projeto se torna lei (REALE, 2009).

Apresentado os termos das leis e suas utilidades, faz-se também necessário um breve relato de como se deu o processo político que culminou com a emancipação da cidade de Campos Belos, em meados dos anos 50, para depois adentrarmos na lei de Nº 001.55, de 24 de maio de 1.955.

Antes de ser emancipado, o povoado foi distrito de duas cidades vizinhas, Monte Alegre de Goiás – que na época recebia o nome de Chapéu – e Arraias, que hoje pertence ao Estado do Tocantins. Um processo de emancipação sempre causa entre os moradores um certo clamor de independência, no sentido de serem reconhecidos como autossuficientes, política e economicamente do seu município de origem. Porém, entre os políticos – representantes legais do povo – havia em Campos Belos os que eram contrários e os que eram a favor da emancipação da cidade. Os relatos e registros pesquisados exaltam os que lutaram pela emancipação, citando os nomes e famílias que representavam e delas faziam parte, sempre as mais influentes e ricas do distrito, agora elevado à condição de cidade. Dentre eles estão Mariano Barbosa Júnior – baiano de Barreiras, veio para Campos Belos em 1904 acompanhando a família, era alfaiate de profissão – Temístocles Rocha, nascido em Natividade, hoje Estado do Tocantins, veio para Campos Belos em 1944, era ourives e fazendeiro – Francisco Xavier, veio para Campos Belos com sua família em 1930 – Juarez Barbosa, filho de Campos Belos, foi o primeiro presidente da Câmara de Vereadores da cidade – Oscar Muniz, pernambucano, veio para Campos Belos na década de 50, foi o

primeiro dentista (Protético) da cidade – Francisco Antônio Cardoso, foi candidato na primeira eleição da cidade e perdeu para o candidato do PSD – Ranulfo Batista, Prefeito com mandato de 1966 a 1970 (SILVA e XAVIER, 2004).

Os políticos que eram contra a emancipação e os motivos que os levavam a esse posicionamento não são citados, há apenas registros dizendo que eles não quiseram fazer parte do momento histórico de celebração da emancipação, como diz Dona Lícíria, ex-vereadora da cidade, em depoimento apresentado por Samuel Aureliano Silva e Odiva Silva Xavier, no livro *Campos Belos: sua história sua gente*:

Lembro-me bem de quando foi celebrada a emancipação do Município de Campos Belos. Foi emancipado na casa de Anália Barbosa Godinho. A juíza que celebrou essa emancipação não me recordo o nome dela²³. Mas estavam presentes Mariano Barbosa Júnior e Oscar Muniz. O Fórum funcionava na residência de Anália. Tinha ela, como escritã e o esposo dela, Salatiel, também presentes. A turma do outro partido ficou do lado de fora, criticando [...] (SILVA e XAVIER, 2004, p. 61).

A lei que criou o município de campos Belos foi assinada pelo então Governador do Estado de Goiás, Senhor Pedro Ludovico Teixeira, em 1º de outubro de 1953. Sendo registrada como Lei nº 781, de 1º de outubro de 1953, que definiu em seu Art. 6º: “Os Poderes Executivo e Judiciário tomarão as necessárias providências, a fim de que seja o município de Campos Belos constitucionalmente instalado no dia 1º de janeiro de 1954” (SILVA E XAVIER, 2004, p.63).

No caso da Lei de número 001.55, de 24 de maio de 1955, mola propulsora deste trabalho, foi proposta pelo vereador e presidente da Câmara, senhor Juarez Barbosa e promulgada pelo Primeiro Prefeito eleito da cidade de Campos Belos – GO, senhor Francisco Xavier de Oliveira.

Em relação a essa lei, o que chama a atenção é o fato de ser a primeira lei proposta e aceita pela administração do município recém-emancipado, onde certamente haveria muito trabalho a ser realizado e estrutura a ser construída.

No entanto, essa ação traz à tona uma reflexão sobre a relevância do trabalho que o missionário Senhor B. H. Foreman realizou na constituição da sociedade dessa cidade. A relevância de um homem que veio de outro lugar, representando um segmento religioso, e se torna uma pessoa que rompe com figura do passante, que apenas executa uma missão e vai embora, tornando-se um cidadão ilustre (definição usada pela importância da homenagem

²³ Segundo registro de Samuel Aureliano Silva e Odiva Silva Xavier a referida Juíza era Dra. Maria Magdalena Pontes Vianney de Abreu, da Comarca de Arraias.

recebida). Demonstra também que ao viver na fronteira da representatividade religiosa²⁴ não o impediu de olhar e agir, pensando em uma população que passou a conhecer, por suas necessidades e fragilidades. O fez ainda ir além de sua missão (religiosa) e o transformou em uma figura lembrada e referenciada.

Mesmo sendo uma homenagem póstuma, a proposta de lei deu nome a uma importante rua da então pequena cidade de Campos Belos/GO. Rua essa que foi aberta exclusivamente pelo fato de o Senhor B. H. Foreman ter construído sua residência e também adquirido um terreno para a construção da Igreja Batista na mesma direção da praça da matriz (igreja católica), esquina com a rua que segue em direção ao poente, aberta recentemente, até a residência do homenageado, como está registrada na lei que dá nome a rua.

A abertura dessa rua, com certeza deu à cidade uma nova configuração, expandindo os limites de possibilidades para a expansão imobiliária e comercial da época. Levando em consideração que o município ainda não havia sido emancipado no momento da abertura da rua, esse fato pode ter contribuído no sentido de expansão territorial do distrito, e possibilidade de crescimento populacional e progresso.

Hoje essa rua é grande, imponente e corta boa parte da cidade, abrigando em sua extensão residências de famílias influentes da comunidade Campo-Belense, bancos, CIRETRAN (Circunscrição Regional de trânsito) – sendo que esse prédio abrigou por anos o Poder Legislativo da cidade – Conselho Tutelar, Correios, Telebrasil, SANEAGO (Saneamento de Goiás), CELG (Centrais Elétricas de Goiás), posto de gasolina, salão de beleza, hotel, loja de material de construção, entre outros comércios e prestadores de serviços que movimentam a vida da cidade. Assim, essa rua tornou-se ao longo do tempo um importante centro comercial para todos que moram ou venham à cidade para resolver coisas da vida cotidiana. Isso reforça a relevância do vulto B. H. Foreman para a cidade de Campos Belos.

²⁴ Sabe-se que a própria origem de Campos Belos está associada à religião católica.



Foto 1: Rua B. H. Foreman, Campos Belos/GO. Fonte: Divina Garcias - 15/11/2017.

A imagem da Rua B. H. Foreman ilustrada acima, demonstra o quanto teve representatividade e significância para a expansão comercial da cidade. O prédio fotografado é o Órgão público Ciretran (Circunscrição Regional de Trânsito) que representa o Detran/Goiás na Região do Nordeste do Estado. Logo em frente ao Ciretran fica uma importante agência Bancária que movimenta a vida financeira da cidade, a qual é procurada por moradores também do entorno de Campos Belos. A quantidade de lojas comerciais, de agências bancárias e de órgãos públicos que tem sua sede na cidade de Campos Belos, tornou-a *Cidade Polo*²⁵ do nordeste Goiano.

²⁵ Cidade Polo: cidade de maior porte, distante das metrópoles. No caso de Campos Belos, os serviços públicos e comerciais se tornaram referência para as outras cidades do entorno.



Foto 2: Rua B. H. Foreman, Campos Belos/GO. Fonte: Divina Garcias - 15/11/2017.

A Rua B. H. Foreman também abriga importantes órgãos públicos para a vida da cidade, como está registrado na foto a agência dos Correios, que por muito tempo concentrou o único meio de comunicação da comunidade local com outras cidades e regiões.

O que provavelmente o Missionário B. H. Foreman não imaginava é que a rua aberta para que ele tivesse acesso a sua casa, construída distante dos centros urbanos da época, se tornaria um importante centro comercial no futuro. Até intencionalmente pela sua formação protestante, progressista e capitalista americana²⁶, já tivesse formulado que a expansão territorial e ampliação dos limites das vias de acesso, provocada pela escolha da localização para construir sua casa, a Escola Batista e a Igreja Batista, levaria o progresso para aquela localidade, o que realmente aconteceu. Hoje a população vislumbra e usufrui de todo o progresso que a abertura dessa rua provocou para a cidade, e da valorização imobiliária dos terrenos nela localizados.

A Rua B. H. Foreman que no início tinha seu traçado da praça da Matriz seguindo no sentido norte, hoje expandiu também no sentido sul, tendo aproximadamente 1000 metros de extensão, sendo cortada por algumas das outras ruas e avenidas comerciais da cidade.

²⁶ C.f. WEBER, Max – *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo, Editora Pioneira, 1999.



Foto 3: Rua B. H. Foreman, Campos Belos /GO. 1ª Igreja Batista de Campos Belos, iniciada sua construção pelo missionário B. H. Foreman. Fonte: Divina Garcias - 16/11/2017.

3. O HOMEM, CIDADÃO AMERICANO E MISSIONÁRIO B. H. FOREMAN EM CAMPOS BELOS.

Nascido em Rose Bud, Arkansas, Estados Unidos, em 02/05/1899, Blonnye Holmes Foreman frequentou a escola primária em sua cidade natal, e posteriormente procurou outros centros urbanos para dar continuidade aos seus estudos. Após concluir sua formação em Teologia e piloto, o jovem protestante Batista veio ao Brasil pela primeira vez por conta própria. No seu retorno ao país natal, foi nomeado missionário pela Junta de Richmond, de Virgínia, Estados Unidos, para atuação no Brasil, em 1933. (MARTINS, 2005).

Porém, nos registros do livro História dos Batistas no Brasil, é citado que o Senhor Foreman chega ao Brasil em 1930, com recursos próprios e fica para trabalhar no Instituto Batista Industrial do Piauí:

Em 1930, chegava ao Brasil por conta própria o irmão Foreman. Encontrando-se com o Dr. Terry, que veio assistir à Convenção Latino-Americana, foi por êste convidado a ir dedicar a sua vida ao trabalho do Piauí. Acompanhou Terry ao Piauí, onde, depois de uma breve viagem ao Rio, ficou como diretor do Instituto. O raio de ação desta escola está longe de ser calculado. Do seu projeto inicial constava a irradiação pelos estados do Maranhão, Mato Grosso e Goiás. (MESQUITA, 1962, p. 273).

Em Campos Belos o Missionário B. H. Foreman, chegou como está registrado na carta do Senhor João da Silva Oliveira:

Francisco Cardoso enviou uma carta ao Estado de Piauí, convidando Dr. B. H. Foreman, para começar a obra missionária em Campos Belos. Iniciou a Escola Batista, Orfanato e a Igreja. Em um salão na casa de Francisco Cardoso. (OLIVEIRA, 2006, p. 2).

Isso ocorreu por meados dos anos de 1949. Veio trazendo sua família – filhas adotivas – para aqui fixarem residência e realizar o trabalho para o qual havia se proposto (SILVA e XAVIER, 2004).

Chegando à Cidade de Campos Belos, naquele momento histórico, o pequeno povoado estava já em processo de movimentação política para a busca da emancipação do município. Como esses processos demandam tempo, o Senhor B. H. Foreman deve ter contribuído de alguma forma com esse processo, apesar de não ser citado nos relatos que tratam desse assunto. O missionário encontra um ambiente de movimentação política e uma comunidade estritamente católica, o que o coloca ainda mais em situação de fronteira, onde os interesses políticos e entendimentos das doutrinas religiosas ao se encontrarem representadas podem gerar conflitos, segundo relata:

Até o início da década de 1930, a população do arraial de Campos Belos era totalmente católica. A partir da segunda metade dessa década, com a imigração de famílias baianas e de outros estados vizinhos, começaram a surgir outras religiões no município, iniciando-se pela Adventista do Sétimo Dia e, posteriormente, a Batista, no final da década de 1940. Por um longo período de tempo, apenas essas três religiões existiam em Campos Belos. Justamente por isso, Silva e Xavier (2004, p. 43) afirmam que “Naquela ocasião, existia a Igreja Católica, que era a pioneira; a Igreja Batista, que era um grupo de pessoas; e a Adventista, que era um grupo de pessoas também, que se reuniam em casa de família” (OLIVEIRA, 2015 p. 25).

Cidadão americano, B. H. Foreman, veio para o Brasil com o intuito de realizar o seu trabalho religioso, porém segundo registro na carta do Senhor João da Silva Oliveira era um homem de grande visão humanista e que se sensibilizava com a situação precária em que vivia a parte menos favorecida da população. Por onde passava deixava sua solidariedade

através de seu trabalho, focando mais nas questões sociais, procurando amenizar e melhorar a qualidade de vida de todos os que ele poderia ajudar. Essa visão humanitária é presente em pessoas que têm a sensibilidade de olhar o homem como pessoa humana e reconhecer a essência da importância da vida acima de todos os conceitos e preceitos que fundamentam as ideologias que mantemos ao longo da vida como verdades. Aqui se observa o quanto este homem tinha convicções que fundamentavam sua visão e ações em relação à valorização da dignidade humana. O que relatam Samuel Aureliano Silva e Odiva Silva Xavier em seu registro,

Segundo as pessoas que o conheceram, tratava-se de um homem elegante com simplicidade e solidário. Além de seu espírito humanitário, deixou na lembrança dos moradores de Campos Belos daquela época a sua simpatia, cordialidade e o hábito inclinar levemente a cabeça com um sorriso, ao cumprimentar as pessoas por onde passava, andando pelas ruas com ou sem a Bíblia nas mãos. Cativava as crianças [...] (SILVA E XAVIER, 2004, p. 263).

Observa-se na citação acima que este missionário, ao deixar seu instrumento de fundamentação teórica e ideológica – a Bíblia –, para andar pelas ruas, demonstra desapego a sua representação como religioso para ser igual entre as pessoas comuns do lugar onde vivia. Essa inserção na vida cotidiana da sociedade local pode ter sido um ponto de partida para tamanha aceitação de sua personalidade e dado a ele importância social apresentada nos registros que fizeram os autores locais, sobre sua permanência nesta cidade. O que demonstra também o equilíbrio de B. H. Foreman em administrar a situação de chegante em que se encontrava nesta cidade. É relevante neste momento apresentar uma definição de chegante dada por José de Souza Martins:

Chegante não é simplesmente quem chega, mas quem chega para ficar, para se tornar membro do grupo, quem compartilha solidariamente e fisicamente o destino dos que estão em busca de um lugar. Quem chega e vai embora não fica, pois, na concepção local, nem mesmo chegou. Apenas passou. (MARTINS, 2009, p.15).

Segundo essa concepção, percebe-se que o missionário era para a população um chegante, com as características apresentada pelo autor supracitado, uma pessoa que realmente veio para ficar, para permanecer, para pertencer a essa comunidade a qual escolheu e naquele momento da história local estava constituindo com ela o seu pertencimento. Fazendo parte da vida social, das decisões que afetavam o cotidiano das famílias, sendo solidário e promovendo ações de amparo no âmbito social, preocupado com o bem-estar de todos os que compunham a configuração da sociedade do tempo, espaço em que estavam vivendo.

Com essa postura, de homem que já era parte integrante do território onde estava inserido, B. H. Foreman – nos registros pesquisados – havia fundado um Orfanato e Escola Batista no município. Quanto ao Orfanato, há uma versão nos registros constantes na carta de relato do Senhor João da Silva Oliveira, que o Missionário havia iniciado o referido trabalho de acolhimento destinado a crianças sem famílias ou por elas abandonados. Já o relato de Samuel Aureliano Silva e Odiva Silva Xavier diz que o mesmo trouxe da cidade de Corrente, do Estado do Piauí, algumas moças e meninas do Orfanato que havia fundado nesta cidade, para serem criadas por ele aqui na cidade de Campos Belos. Independentemente de onde ele tenha fundado e mantido esse orfanato, o fato é que ele o fez, e seu compromisso com o social não se limitava somente neste segmento de acolhida de crianças através da criação do orfanato. Também na educação, o cidadão americano, já criando sua identidade, enquanto pertencente à comunidade brasileira, fundou a Escola Batista em Campos Belos, onde segundo registro, suas filhas frequentavam a sala de aula, como é relatado: “Ele teve que construir uma casa que pudesse abrigar essas moças e ao mesmo tempo construir uma escola onde elas pudessem continuar os estudos primários” [...] (SILVA e XAVIER, 2004).



Foto 4: Casa construída por B. H. Foreman onde morou com suas filhas adotivas.
Fonte: Divina Garcias - 14/11/2017.

A casa que B. H. Foreman construiu para que ele e suas filhas morassem era grande e imponente, moderna para a época em que foi construída, doada para a Igreja Batista local pela

Junta de Richmond e usada hoje para abrigar os líderes desta Instituição religiosa que aqui vem para realizar o trabalho de condução das obras espirituais que julgam necessárias (SILVA e XAVIER, 2004).

Na perspectiva educacional, com a criação da Escola Batista, o Missionário contribuiu com a sociedade deixando transparecer seu caráter que transpõe a fronteira religiosa, para atingir de maneira objetiva a necessidade em contribuir de forma efetiva com a construção do conhecimento e educação formal das crianças e jovens da época, o que deveria ser muito precária no início da constituição da cidade de Campos Belos, dado ainda ser distrito da cidade de Monte Alegre de Goiás.

O objetivo de fundar uma Escola Batista em cidades onde tinham sua igreja representada, não era apenas dar instrução a jovens e crianças da sociedade local, e sim educar os filhos das famílias que congregavam sua doutrina, como está registrado no estatuto da Junta de Educação Batista no Brasil em seu Artigo 2º:

Art. 2 "A Sociedade tem por fim auxiliar a mocidade digna, e principalmente os moços batistas, a adquirirem uma boa educação e uma instrução sólida... O plano de estabelecer este centro educativo encadeava-se a outro plano mais geral de estabelecer educandários no interior dos vários estados de maneira que ao mesmo tempo que auxiliassem a educação dos filhos dos crentes [...] (MESQUITA, 1962, p. 49 e 113).

Apesar do primeiro intuito da criação de uma Escola Batista não ser atender a filhos dos não pertencentes a sua doutrina, em Campos Belos o missionário não fez essa distinção, investiu e acreditou na educação das crianças do lugarejo, distante em muitos quilômetros dos maiores centros urbanos do Estado de Goiás. O que ele fez é no mínimo desafiador para a época, a Escola atendia de primeira à quarta série do ensino fundamental (SILVA e XAVIER, 2004). Apesar de enfrentar todas as adversidades que uma pessoa em fronteira enfrenta, B. H. Foreman fez da educação em Campos Belos, uma de suas maneiras de confrontar essa situação. A estrutura física da escola ainda existe nos dias de hoje, abrigando uma família. As pedras de sua fundação ainda estão à mostra e as janelas de madeira demonstram arquitetura da época. Esse prédio, que abrigou e serviu como espaço de ensino, de cultura e de disseminação do saber para muitos que daqui não tinham condições de retirar seus filhos para oferecer alguma instrução, aparentemente esquecido pela população local, não é tido como objeto de importância de preservação, - como os demais acervos arquitetônico e cultural do município, - por parte das autoridades competentes:

Era uma Escola de 1ª a 4ª série, mas Chegou a oferecer um curso de Admissão ao Ginásio, para atender a demanda dos jovens que queriam continuar estudando e não podiam sair para outras cidades...Era uma Escola de sala multisseriada, isto é, que possuía uma única professora e todas as séries funcionavam ao mesmo tempo em um único salão (SILVA e XAVIER, 2004, p.130).

Para atender a demanda educacional da nova Escola, o Missionário trouxe para assumir o orfanato a Senhora Madalena e as professoras Eunice e Talita, no ano de 1950, como consta no registro do Senhor João da Silva Oliveira. Não há registro da formação das referidas profissionais, nem mesmo documentos que comprovam os trabalhos ali realizados: um registro de matrícula, projeto de trabalho pedagógico, diários ou qualquer documento que nos dê a certeza que realmente essa instituição educacional funcionou com sua legalidade reconhecida. Porém todos os documentos consultados para esse trabalho fazem referência à existência e funcionamento por alguns anos desta Unidade Educacional na cidade de Campos Belos. SILVA e XAVIER, 2004, faz referência a outras professoras que trabalharam no ofício educacional nesta Escola como: Jamim dos Santos Peixoto, Angélica dos Santos Peixoto, Anilza Costa Cabral e Irene Coelho Lima.

Levando em consideração o período, tempo histórico, em que o Missionário viveu neste município é provável que estes procedimentos formais nem sempre fossem considerados necessários para tal legalidade. Dessa forma explicaria a falta de tais comprovações e documentos que fundamentaria expressivamente a existência e funcionamento da Escola Batista em Campos Belos.

O prédio onde funcionou a Instituição da Escola Batista em Campos Belos, conforme identificada: “O prédio desta Escola existe até os dias de hoje, localizada na Av. B. H. Foreman atrás do prédio os Correios”. (OLIVEIRA, 2006). O prédio onde funcionou a Escola, foi registrado e fotografado e visitado *in loco* para essa pesquisa.

A foto abaixo é o prédio onde funcionou a Instituição Escola Batista em Campos Belos. O que não se pode negar, é que o prédio existe, e está localizado exatamente onde Oliveira afirma, na sua carta registro.



Foto 5: Prédio construído por B. H. Foreman onde funcionou a Primeira Escola Batista em Campos Belos/GO.

Fonte: Divina Garcias - 15/11/2017.

As ações do Missionário não se limitavam somente na esfera religiosa, pelo que foi levantado durante a pesquisa para a construção deste trabalho, um fato muito intrigante foi apresentado através do relato do Senhor Chiquinho Cardoso, no livro de Samuel Aureliano Silva e Odiva Silva Xavier, que o Missionário adquiriu com a ajuda de fiéis da Igreja Batista americana, um pequeno avião que ele mesmo pilotava para ter acesso rápido aos centros urbanos. Avião muitas vezes usado para dar socorro e atender as necessidades dos moradores do lugarejo que escolheu como sua terra.

Com esse avião ele visitava as diferentes cidades circunvizinhas de Campos belos com a intenção de dar assistência religiosa e social ao povo, principalmente aos menos favorecidos. Ele conduziu nesse avião muitos doentes daquela região para Goiânia e vice e versa. (SILVA e XAVIER, 2004, p.265).

Foi exatamente em uma dessas viagens em seu avião, que serviu para dar alívio a muitos dos desfavorecidos da região mais pobre do estado de Goiás, que o Missionário veio a óbito, colidindo com a Serra dos Pireneus, localizada na zona rural da cidade de Pirenópolis, aproximadamente 130 km de Goiânia, capital do Estado de Goiás. Somente algum tempo

depois do acidente, que seus restos mortais foram transladados para a terra onde passou a maior parte de sua vida no Brasil, a cidade de Campos Belos. Cidade onde realizou grandes trabalhos e fez amigos, independente da religião e ou condição social, o que se torna evidente quando se lê os relatos dos escritores da região, quando citam em seus trabalhos a pessoa do Missionário B. H. Foreman, fazendo referência ao seu compromisso com a parte mais carente da população. O reconhecimento não vinha somente dos moradores ou fiéis da Igreja Batista: “Era com esse seu jeito especial que ele atraia a atenção até de outros missionários, como Dom Alano, o qual fazia ótimas referências ao seu trabalho e costumava visitá-lo para dialogar...” (SILVA e XAVIER, 2004).

Quando o escritor supracitado faz menção à pessoa de Dom Alano, vale registrar neste momento a importância que esse representante da igreja Católica teve na construção desta cidade. Ainda nos dias atuais sua memória tem grande influência sobre as famílias originárias desta região.

A abertura para pensamentos e ideologias diferentes, por parte do Missionário B. H. Foreman e seu bom relacionamento com outros segmentos religiosos, demonstra sua postura democrática de homem da fronteira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que a Lei 001.55, de 24 de maio de 1955 representa hoje para a comunidade Campo-belense, não pode ser representado somente na escrita, pois essa Rua é fonte de renda, de moradia, de acesso a inúmeros comércios e serviços públicos que ali são oferecidos. É uma rua arborizada e possui em sua extensão duas praças que oferecem lazer. É visível o progresso que a Rua B. H. Foreman promoveu para a cidade e seus munícipes.

O Senhor B. H. Foreman, como missionário, fez um relevante trabalho voltado a levar a doutrina de sua confissão religiosa para todos os que pudessem ouvi-lo, o que o fez muito conhecido e importante para a Igreja Batista desta região. Adquiriu o terreno que hoje é construída uma pequena, bela e aconchegante igreja. Foi ele que trouxe para Campos Belos o conhecimento de uma doutrina até aquele momento não vivenciada pelos seus moradores. Porém, foi por sua contribuição para a sociedade local, com seu compromisso com as camadas mais pobres, com a preocupação pela educação dos filhos das famílias dessa comunidade, com a saúde de todos que aqui moravam, que veio o reconhecimento e valorização da pessoa, do homem, do missionário e cidadão B. H. Foreman.

O Missionário é fundamentalmente o sujeito da fronteira, que em uma terra desconhecida, de costumes e cultura estranhos a sua realidade, viveu, experimentou e enfrentou os conflitos da fronteira. A homenagem recebida após sua morte, ter seu nome dado à rua onde construiu sua residência, foi um “muito obrigado” que essa cidade deu a sua contribuição para a construção da identidade deste povo. Foi através dos levantamentos realizados, que pude registrar a percepção que o missionário ao atuar como representante religioso, inúmeras vezes deixou esse papel - representação - para atuar no limite de suas fronteiras e imergir nos conflitos dos moradores desse lugarejo, sendo no âmbito da educação, da saúde, da assistência aos fragilizados socialmente. Um missionário que viveu na cidade de Campos Belos os limites da fronteira e que soube se fazer pertencer para ser um igual, no contexto social em que aqui viveu, deixando sua marca na memória regional, reconhecida através da Lei municipal que dá seu nome a rua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes: Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.

KOSELLECK, Reinhart. *História Magistra Vitae – Sobre a dissolução do topos da história moderna em movimento*. In: KOSELLECK, R. *Futuro Passado*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio/ Contratempo, 2006.

Lei Nº 001.55 de 24 de maio de 1.955.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, Mário Ribeiro. *Missionários Americanos e Algumas Figuras do Brasil Batista - Ensaio*: 2005. Disponível em <http://www.usinadeletras.com.br/=Ensaio>. Acessado em 15/11/2017 às 15 horas e 22 minutos.

MESQUITA, Antônio N. de. *História dos Batistas no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1962.

OLIVEIRA, Flaubert Souza de. *Campos Belos (manuscrito): suas histórias, suas memórias*, Goiânia, 2015.

OLIVEIRA, João da Silva. *Histórico da Organização (Síntese) da Igreja de Campos Belos*, 2006.

REALE, Miguel. *Lições Preliminares de Direito*. São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, Samuel Aureliano da e XAVIER, Odiva Silva. *Campos Belos: sua história sua gente*, Brasília: Editora Ser, 2004.

WEBER, Max – *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo, Editora Pioneira, 1999.

**“LUZES, CÂMERA, AÇÃO”: CINE REGES – O PRIMEIRO CINEMA DE
CAMPOS BELOS – UMA ETNOGRAFIA SOBRE PATRIMÔNIO E MEMÓRIA
COLETIVA**

“LUZES, CÂMERA, AÇÃO”: CINE REGES – O PRIMEIRO CINEMA DE CAMPOS BELOS – UMA ETNOGRAFIA SOBRE PATRIMÔNIO E MEMÓRIA COLETIVA

Zilnár Nunes
Reges²⁷
Abel de
Castro²⁸

RESUMO

O presente artigo traz algumas definições de formas de preservação de patrimônio e visa ressignificar a memória do Cine Reges na cidade de Campos Belos. As sociedades em todas as épocas buscaram construir suas identidades e definir seus parâmetros de pertencimento, recorrendo ao passado. É através da história de nossas vidas e das gerações anteriores que se encontram a tradição e suas ligações entre presente e passado. Os eventos passados se tornam conhecidos somente se alguém guardou ou preservou alguns vestígios que possam a eles remeter e, assim, escrever e reescrever a história. E foi exatamente a partir da preservação do que restou do patrimônio material do Cine Reges e dos registros de memória pessoal de minha mãe e meus irmãos, que propomos aqui uma descrição etnográfica do Cine Reges durante seus períodos de construção, apogeu e decadência. Esse cinema foi idealizado por um visionário: Joaquim Reges – meu pai. Ao levantar essas memórias e escrever este artigo, buscamos também homenageá-lo e manter viva sua memória. Dessa forma ensejamos fundir a memória individual da minha família com a memória coletiva de Campos Belos.

Palavras-chave: Patrimônio. Memória. Cinema. Cine Reges.

1. INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em patrimônio, tendemos a associá-lo somente ao patrimônio material ligado a riqueza arquitetônica ou àqueles imóveis que são herdados e que possuem algum valor econômico, como palácios de governos e monumentos históricos.

Porém, patrimônio não se limita apenas ao sentido de herança, refere-se a um conjunto de bens, de natureza material e imaterial, que constitui as expressões culturais de um indivíduo ou grupo social. Esses “patrimônios” contribuem para a formação da cultura de uma determinada região, bem como para a construção da identidade social e da memória coletiva daquele grupo. Desde crianças estamos cercados por valores e

²⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins Campus Arraias, Pós-Graduada em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano Campus Campos Belos Goiás.

²⁸ Orientador, professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano Campus Campos Belos, Mestre em Sociologia, Doutor em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco.

sentidos desenvolvidos pela sociedade na qual pertencemos. Cada grupo social possui sua cultura e, conseqüentemente, seus patrimônios culturais – suas memórias e histórias, acervos contidos em museus, bens individuais e particulares, sítios e peças arqueológicas, lendas, contos, manifestações culturais, danças, músicas, modos de saber e fazer – que organizam essa cultura por meio de sistemas simbólicos de representação.

Segundo os historiadores, Pedro Paulo Funari e Sandra C. N. Pelegrine:

(...) quando falamos em patrimônio, duas ideias vêm a nossa mente: em primeiro lugar pensamos nos bens que transmitimos aos nossos herdeiros – e que podem ser materiais, como uma casa ou uma joia, com valor monetário determinado pelo mercado, mas também, bens de pouco valor comercial, mas de grande significado emocional, com uma foto, um livro autografado ou uma imagem religiosa. Tudo isso pode ser mencionado em um testamento e constitui o patrimônio do indivíduo (FUNARI; PELEGRINE, 2006, p.9).

Para que uma comunidade atinja um elevado grau de conscientização sobre o patrimônio, é imprescindível a Educação Patrimonial. Ela possui a qualidade de abrir um leque de interessantes possibilidades para a construção das identidades e memórias coletivas e das nações, envolvendo cidadania, direitos humanos, valores da alteridade, ética, e solidariedade. “A educação patrimonial tem o papel de conscientizar nossos jovens da responsabilidade de cada um pelo bem geral, no lugar onde vive e na sociedade como um todo.” (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p.7 e 8).

O Cine Reges faz parte do patrimônio material de Campos Belos, dado seu pioneirismo como a primeira sala de cinema da cidade e primeiro local de exibição da Sétima Arte.

Buscamos neste artigo suscitar uma atenção maior por parte dos gestores da cidade e de sua população para a necessidade da educação patrimonial.

Apesar de ser filha de Joaquim Reges, idealizador e construtor do cinema, talvez por essa carência de educação patrimonial que experimentamos no Brasil, nunca me atinei para o fato de que tivesse nas mãos um rico patrimônio material da cidade de Campos Belos. Tampouco sabia que ele deveria ser preservado e valorizado. Só tive noção da riqueza e importância desse patrimônio, ao participar das aulas de *Patrimônio, Memória, Identidade e Diversidade*, ministradas pelo Prof. Abel de Castro. Este professor despertou em mim o interesse em escrever este artigo e resgatar a memória e o patrimônio do Cine Reges. Todas as informações fornecidas nesse artigo foram baseadas em conversas com os antigos donos do Cinema, seus registros de memória, nominados aqui, como entrevistas. As imagens e documentos utilizados

aqui foram coletados no arquivo pessoal da família, e as fotos dos equipamentos foram produzidas especialmente para este artigo.

Ao resgataremos a memória desse prédio que já se encontrava perdida, procuramos trazer à tona um fato pouco conhecido da memória coletiva da cidade. As inquietações que esse artigo provoca, continuam candentes: como se constrói um cinema em meados do século XX numa cidade no interior do Brasil? Como é possível construir um prédio praticamente com as próprias mãos buscando apenas realizar o sonho de oferecer um entretenimento diferenciado aos seus conterrâneos? Como realizar esse sonho em um país que tradicionalmente pouco apoia ou financia a arte e a cultura?

2. PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO

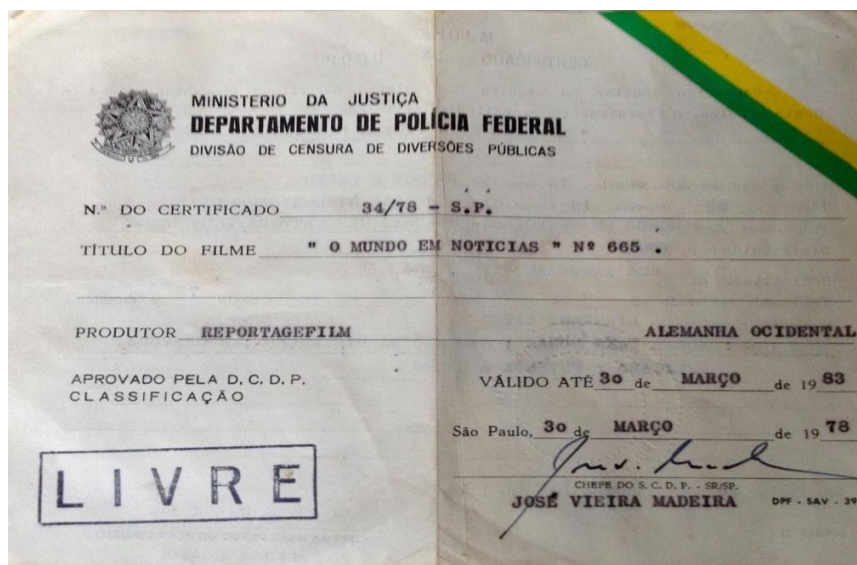
No Brasil, o patrimônio e sua importância começaram a ser consideradas como política de Estado, a partir da década de 1920. Essas políticas devem ser analisadas à luz de dois fatos: o primeiro deles é o movimento modernista, protagonizado por intelectuais que ocuparam as direções dos órgãos nacionais criados para a gestão do patrimônio no Brasil e dos projetos patrimoniais; o segundo fato determinante deve-se à ambivalência histórica do Estado Novo e à ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945) – período marcado por uma dicotomia: de um lado, a intensa censura; de outro, espaço para realização de projetos.

Assim, ao mesmo tempo em que o governo Vargas criava a Agência Nacional e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) – cuja função era censurar, cercear manifestações contra o governo – criava também o Ministério da Educação e Saúde (MES), órgão que abria interessantes espaços para o desenvolvimento de projetos culturais, como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artística Nacional (SPHAN), o Conselho Nacional de Cultura, o Conselho Consultivo do SPHAN, o Instituto Nacional do Livro, o Serviço Nacional do Teatro, o Instituto do Cinema Educativo e o serviço de Radiodifusão Educativa. (FIGUEIRA E MIRANDA, 2012, p. 29).

A censura ao cinema no Brasil na época de suas ditaduras sempre foi uma marca registrada, todavia, durante todos esses períodos houve resistência política. A censura foi um dos acontecimentos mais marcantes e mostrou a rigidez do regime autoritário que governava o país. Neste período a população brasileira era controlada

pelo governo, todas as formas de perseguição foram intensificadas e os meios de comunicação foram proibidos de divulgar notícias contra o governo.

Os filmes que chegavam a Campos Belos haviam sido exibidos anteriormente no Departamento de Censura e Diversões Públicas. Durante a ditadura militar de 1964, todas as formas de entretenimento, tais como: teatro, cinema e jogos, deveriam ser submetidos ao departamento de censura e receber uma permissão para serem exibidos. No Cine Reges, isso não era diferente. Cada filme exibido, bem como os documentários e reportagens, deveriam receber um certificado:



(Imagem 1: Certificado de permissão da Censura Federal para exibição de reportagem no Cine Reges.

Foto: Abel de Castro 2017)

A despeito de todas as atividades de diversão serem submetidas à Censura Federal, ela era realizada também pelo próprio dono do estabelecimento. Segundo D. Constancia, esposa de Joaquim Reges:

alguns filmes destinados a adolescentes eram classificados como impróprios para menores de 18 anos. Mesmo assim meu marido passava estes filmes antes para observar as cenas que eram impróprias, antes de exibir para a população. Essa censura às vezes era definida por ele, por ele achar as cenas do filme muito “fortes” como: filme de guerra, sexo, Kung fu, etc. Houve sim filmes que não foram exibidos porque as cenas eram muito pesadas (Constância (85), Dados de Entrevista, 2017).

Em um caso especial, o Sr. Joaquim Reges achou o filme muito “pesado” e devolveu a mala de filmes e ficou desesperado, pois não havia nada para a programação semanal. Como o “show não pode parar”, logo foi improvisado um filme

confeccionado por ele mesmo. Esse filme era feito com pedaços de fita colados aleatoriamente até formar um carretel. E tal filme chegou a ser exibido e tinha, inclusive, um título: “O Tigre Negro”. Durante a exibição desse filme, os espectadores estavam tão impressionados com o cinema e imersos na ilusão provocada por ele, que não perceberam que o filme não tinha uma sequência lógica e nenhuma coerência devido à junção dos pedaços de fitas, mesmo assim, ele foi reproduzido duas vezes, sábado e domingo com a casa cheia.

Um dos precursores no debate sobre cultura brasileira e patrimônio nacional, foi Mário de Andrade. Esse intelectual paulistano teve intensa participação nas propostas preservacionistas voltadas ao patrimônio. A característica preponderante da mentalidade desse período era o desejo de conhecer e explicar a identidade brasileira, por meio da arte, da ciência, da literatura e do conhecimento das tradições brasileiras, quase sempre categorizadas como folclore brasileiro. Um dos temas centrais do debate, na época, era o tema da identidade cultural brasileira.

Em 1930, a identidade cultural brasileira era uma questão central. O entendimento sobre o que era o Brasil se expressava por meio da literatura, da ciência, da observação e da pesquisa etnográfica. Foi Mário de Andrade quem elaborou o anteprojeto que deu origem ao SPHAN, no qual se desenvolveu uma concepção de patrimônio muito interessante em seu tempo (FIGUEIRA E MIRANDA, 2012, p.30). A concepção sobre esse serviço reunia arte e manifestações eruditas e populares, e com isso afirmava os aspectos do particular, do nacional e do universal.

Em 1936 o SPHAN começou a funcionar em caráter experimental. Como desdobramento do debate sobre as questões de preservação do patrimônio histórico e artístico brasileiro, apareceu pela primeira vez na Constituição de 1934, artigo 10 uma referência oficial a patrimônio: “Compete concorrentemente a União e aos Estados – proteger as belezas naturais e os monumentos de valor histórico ou artístico, podendo impedir a evasão de obras de arte” (FIGUEIRA E MIRANDA, 2012, p.31). Oficializado pela lei 378, de 13 de janeiro de 1937, o SPHAN se ligou à estrutura do Ministério da Educação e Saúde do Governo Vargas. Era o primeiro órgão público preservacionista do Brasil. No artigo 1º do capítulo 1 do Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, o termo patrimônio histórico e artístico designa:

[...] o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, que por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor

arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (FIGUEIRA E MIRANDA, 2012, p.32).

A partir de 1968, em São Paulo, o SPHAN passou a atuar junto ao Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico Turístico (Condephat), responsável pelo tombamento do patrimônio do Estado de São Paulo. Em meados de 1970, os critérios adotados pelo órgão – denominado desde então: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) – começaram a ser objeto de debates que encaminharam mudanças, as quais levaram a uma nova perspectiva de preservação de bens culturais.

3. MEMÓRIA E HISTÓRIA

Memória é a imagem viva do tempo passado ou presente. A memória é considerada como algo importante no que se refere à construção de identidades. A partir dela podemos reconhecer os acontecimentos passados e ainda conservar as informações que nos são importantes preservar, tanto individual quanto coletivamente.

A sociedade contemporânea, notadamente a partir da segunda metade do séc. XX, tem na velocidade e no esquecimento algumas de suas mais marcantes características. As constantes novidades em diferentes campos do saber, os avanços da tecnologia, as infinitas possibilidades de comunicação simultânea têm provocado, sobretudo nas novas gerações, uma sensação de que o mundo em que se vive é dotado de uma temporalidade constituída por um tempo presente contínuo.

Na sociedade do consumo e da aceleração, portanto, o antigo, o passado, o ido é desvalorizado e deve ser substituído pelo novo, pelo artigo da moda e pelo produto e comportamento de última geração.

Nessa perspectiva, o que significa discutir história e memória? Qual seria a utilidade de preservar e conservar o patrimônio cultural da humanidade, de um país, de uma região ou mesmo de uma localidade? Na cultura contemporânea, é premente uma reflexão que considere a importância da memória e da identidade social dos indivíduos num mundo que restringe a sociedade a uma exclusiva experiência temporal do presente (FIGUEIRA E MIRANDA, 2012, p.47).

Para tentar encaminhar e equacionar essas questões é preciso discutir alguns aspectos essenciais ligados às relações entre memória e história.

Em primeiro lugar, faz-se necessário sublinhar o fato de que a palavra memória, entendida como a capacidade de conservar e de preservar dados, refere-se a

um conjunto de funções cerebrais que nos permite reter informações adquiridas e impressões vividas. Os campos do saber ligados a essa concepção mais biológica de memória seriam os da psicologia, da neurologia e mais recente, da pedagogia cognitiva. Para as Ciências Humanas, a acepção de memória que tem mais interesse é aquela ligada a ideia de memória social e coletiva. Segundo Jacques Le Goff: “O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento” (LE GOFF, 2003, p.42).

A memória, por conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois ela acaba por capacitar o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana. O passado só permanece “vivo” através de trabalhos de síntese da memória, que nos dão a oportunidade de revivê-lo a partir do momento em que o indivíduo passa a compartilhar experiências, tornando com isso a memória viva (ALBERT, 2004, p.15). Nesse contexto, o cinema pode ser considerado um rico acervo de perpetuação da memória de uma época, de um povo ou mesmo de um indivíduo.

4. HISTÓRIA DO CINEMA NO BRASIL

Menos de um ano depois dos irmãos *Lumière* realizarem uma exibição da mais nova “fotografia móvel” para os parisienses, aconteceu a primeira exibição de cinema no Brasil em 8 de julho de 1896, no Rio Janeiro, por iniciativa do exibidor itinerante belga Henri Paillie. No ano seguinte a primeira sala de cinema é inaugurada pelo imigrante italiano Paschoal Segreto, também no Rio de Janeiro. As primeiras filmagens em terras tupiniquins aconteceram por conta de Afonso Segreto que filmou em 1898 na Baía de Guanabara e no ano seguinte em São Paulo, durante a celebração de unificação da Itália. No próximo ano, o italiano Vitor de Maio abre a primeira sala de cinema em São Paulo. Nessa mesma época, passou-se a rodar vários filmes sobre o cotidiano carioca.

Os primeiros 10 anos foram difíceis devido às dificuldades encontradas para o envio de filmes e materiais fonográficos, além da precariedade da energia elétrica. Em 1907, com a inauguração da usina hidrelétrica de Ribeirão de Lages, o problema da

energia foi minimizado e foi possível aumentar o número de exhibições dos filmes. Não existia ampla variedade de filmes e o repertório não era muito diferente do resto do mundo.

Depois do advento da usina hidrelétrica, algumas coisas passaram a mudar no Brasil. O mercado cinematográfico floresceu, cerca de dezenas de salas de exibição foram abertas no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Em 1908, mais de 30 curtas e médias metragens foram produzidas, foi aí que começaram a surgir os primeiros atores de cinema, sendo que alguns vinham do teatro como Adelaide Coutinho, Abigail Maia, Aurélia Delorme e João de Deus.

A Primeira Guerra Mundial trouxe graves consequências para o cinema nacional, pois, nesse período o fornecimento de matéria-prima foi interrompido e as produções paralisadas. Entre 1912 e 1922, foram produzidos apenas 60 filmes no Brasil, predominando o gênero documentário. Em 1911, Francisco Serrador compra salas de exibição por todo o Brasil, onde acontecem exhibições apenas de filmes estrangeiros, assim enfraquecendo o cinema brasileiro. De acordo com Castro, nesse período, o cinema brasileiro passou a exibir filmes de livros da literatura brasileira:

A partir de 1915 é produzido um grande número de fitas inspiradas na rica literatura brasileira, como “Inocência”, “A Moreninha”, “O guarani” e “Iracema” e o italiano Vittorio Capellaro é o cineasta que mais dedica a essa temática. E em 1917 foi produzido “O Kaeser”, do desenhista Seth, a primeira animação brasileira (CASTRO, 2017).

Nos anos 1920, o Brasil se torna um dos maiores importadores de filmes americanos. Essa importação ocorria concomitantemente a um processo de expansão e produção de 120 novos títulos produzidos principalmente em Minas Gerais e Pernambuco. Já a década de 1930 se inicia com filmes mudos e termina com filmes já sonorizados. As produções com som são voltadas ao estilo carnavalesco e, nesse momento, atores de rádio passam a atuar também no cinema alavancando a indústria cinematográfica nacional.

O primeiro gênero de filme criado no Brasil foram as chanchadas, comuns no nosso país entre as décadas de 1930 e 1960, e que teve seu apogeu nos anos 40 com a criação da produtora Atlântida em 1941 por Moacir Fenelon e José Carlos Burle. A Atlântida produzia filmes com um baixo orçamento, o que fez com que logo a produtora se consolidasse como a maior do Brasil. Um de seus maiores sucessos da foi “Moleque Tião” dirigido por Burle com Grande Otelo como protagonista. Em 1947 a produtora passa a ter Luís Severiano Ribeiro Jr, como sócio majoritário. Isso fez com

que as chanchadas se popularizassem e se tornassem um certo tipo de especialidade da produção brasileira. Foi na produtora Atlântida que os atores Oscarito e Grande Otelo, grandes nomes do cinema brasileiro, atuaram juntos pela primeira vez.

Em 1950 começam com duas produções musicais de Watson Macedo – “Aviso aos Navegantes”, em 1950, e “Aí Vem o Barão”, em 1951 – e, com isso, consolidou-se a dupla Oscarito e Grande Otelo, grande fenômeno de bilheteria para o cinema no Brasil, dois atores lembrados até hoje e que foram exibidos no Cine Reges. O ano de 1953 é uma data muito importante na história do cinema brasileiro, é quando é exibido o primeiro filme em cores no Brasil – “Destino em apuros” de Ernesto Remani – e quando, pela primeira vez, um filme brasileiro ganha o festival de Cannes, o filme “O Cangaceiro” de Lima Barreto. Também nesse ano surge o jovem cineasta Carlos Manga com seu primeiro filme “A Dupla do Barulho”.

Em meados da década de 50, as chanchadas começaram a perder sua força, e o filme “Rio 40 graus”, de Nelson Pereira dos Santos, marca o início da corrente do “Cinema Novo”. Em 1956 é criada a Cinemateca Brasileira em São Paulo, porém, no ano seguinte um incêndio destrói grande parte de seu acervo. No ano de 1959, o filme francês, “Orfeu Negro”, dirigido por Marcel Camus, foi inspirado no musical “Orfeu da Conceição”, de Vinícius de Moraes e Tom Jobim. O filme levou a “Palma de Ouro” em Cannes e o Oscar de melhor filme Estrangeiro nos EUA. Nos anos 60 são produzidos filmes que buscam oferecer uma discussão sobre a realidade econômica, social e cultural do país, características do cinema novo, e, nesse movimento, surgiram grandes nomes como Nelson Pereira dos Santos, Roberto Santos, Glauber Rocha e Arnaldo Jabor.

Nossa intenção até agora foi oferecer um breve panorama sobre a história do cinema no Brasil até contextualizá-la com a criação do Cine Reges em Campos Belos. cremos que isso seja conveniente, pois falaremos adiante quais foram às impressões de Joaquim Reges quando assistiu aos primeiros filmes na cidade de Anápolis/GO, e como a sétima arte o impressionou a ponto de conceber a ideia de implantação de uma sala de cinema na cidade. No próximo tópico, faremos uma breve descrição da história de Campos Belos e então falaremos sobre a criação do Cine Reges.

5. HISTÓRIA DE CAMPOS BELOS

Para descrever a história de Campos Belos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Todavia, as fontes são escassas e divergentes. Usaremos, portanto, as considerações de Samuel Aureliano Silva e Odiva Silva Xavier, descritas no livro *“Campos Belos sua história sua gente”*. De acordo com esses autores, a cidade de Campos Belos originou-se de uma fazenda chamada “Almas”. A cidade é cercada de montanhas por todos os lados, irrigada por córregos de água cristalinas e brejos enfeitados de palmeiras buritis, matas e campos de cerrados. A história de Campos Belos e de sua primeira capela está assentada sobre um mito de origem. Com algumas diferenças peculiares e narrativas mitológicas e religiosas, a história do surgimento da cidade teria se dado da seguinte maneira:

Ciríaco Antônio Cardoso e sua família moravam na fazenda Almas e foram tentados por espíritos malignos. Esses espíritos jogavam pedras na casa da propriedade e sujeiras nos alimentos, como terra, fezes e lixo. Francelina, afilhada da família e que morava com o casal, chegou a ver um, ‘negrinho’ jogando pedras. A tentação durou algum tempo e chegou ao ponto da família Cardoso ficar sem se alimentar devido à sujeira que frequentemente aparecia nos pratos de comida. A família, desesperada, já não sabia mais o que fazer. Um dia, Francelina estava no pátio da casa e viu sobre um poste da fazenda uma mulher de beleza rara, usando roupa azul e manto também azul, que disse: Fale com seu padrinho que mande construir uma igreja para Nossa Senhora da Conceição neste lugar: Assim, ele e sua família terão sossego (SILVA e XAVIER, 2004).

Após a inauguração da capela iniciaram-se os festejos Nossa Senhora da Conceição em 08 de dezembro. Com a edificação da edícula, várias casas surgiram ao seu redor, e o povoado começou a se formar na fazenda Alma, dando origem posteriormente à cidade de Campos Belos. Logo o lugar foi elevado à condição de vila e posteriormente distrito e cidade. Campos Belos foi ainda integrado ao município de Monte Alegre de Goiás, na época chamado Chapéu, antes de ser município em 1º de janeiro de 1954. O primeiro nome do lugar foi Almas, o mesmo da fazenda de origem (SILVA e XAVIER, 2004, p.31).

Na década de 1950 Campos Belos era uma cidade pequena. Os principais habitantes do arraial de Campos Belos foram garimpeiros ou descendentes, provenientes da mineração de ouro dos municípios, circunvizinhos, como Arraias e Monte Alegre. Que se dedicavam, também, a agricultura e a pecuária. Até o início da década de 1960 não havia muitas diversões para a juventude. A festa mais popular que havia na cidade era a de Nossa Senhora da Conceição com grande envolvimento da comunidade. Eventualmente alguns circos que chegavam à cidade e ficavam cerca de um mês e havia, ainda, os jogos de futebol nas tardes de domingo e os carnavais de

rua. E, ocasionalmente, aconteciam algumas gincanas que as professoras realizavam com os alunos e festas dançantes ou bailes para a elite.

Nessa época os campo-belenses não tinham contato com as novas tecnologias, nem mesmo televisão. No ano de 1966, um ano antes do cinema ficar pronto, a cidade ainda não contava com energia elétrica. Para os adultos, a rotina das famílias depois de um dia de trabalho era jantar por volta das 18h30min da noite, ouvir a “Voz do Brasil” pelo rádio, seguida por uma Radionovela. Lembro-me que, nessa época, acompanhávamos essa programação pelo nosso rádio a pilhas: “Scout Eletronic”.



(Imagem 2: Rádio *Scout Eletronic* que pertencia a Joaquim Reges. Foto: Abel De Castro 2017)

Nos finais de semana a mocidade se reunia na casa de alguém para realizar as “Escolinhas de Dança” que eram festinhas regadas à caipirinha e música. Era também nessas festas que aconteciam os primeiros encontros e primeiros flertes. Quanto às crianças, se divertiam na rua brincando de “Salva Latinha”, “Pique esconde”, “Bandeirinha Estourou”, “Passa o anel” e “Amarelinha”. Essas eram as diversões que variavam para população, obviamente, por questões de classe social. Nesse sentido, a ideia de um cinema na cidade era uma coisa extremamente original.

6. DA CONSTRUÇÃO DO CINE REGES

A parte que se segue neste tópico do artigo, se trata de uma miscelânea entre minhas memórias, as memórias de minha mãe e meus irmãos. Para tanto, optei por manter a originalidade das informações no texto e o caráter etnográfico do trabalho. O Cine Reges foi a primeira e única sala de cinema da cidade de Campos Belos. Sonho idealizado e realizado pelo pioneiro, Joaquim Francisco Reges, que, ainda jovem idealizou um espaço que trouxesse para a cidade a “cultura” do mundo pela sétima

arte. Dona Constância Nunes Reges (85) – minha mãe, conta que meu avô materno era um baiano de nome Manoel Raimundo Pereira que, com 23 anos de idade, teria ido passear em São José do Rio Preto/SP e lá conheceu minha avó, Maria Santa de Jesus, então com 19 anos de idade.

Casaram-se e, dessa união, tiveram nove filhos, sete mulheres e dois homens. Eles moraram vários anos em São José do Rio Preto onde criaram toda família trabalhando na lavoura de café. Depois se mudaram para Goianésia/GO, e continuaram a trabalhar na roça enfrentando muitas dificuldades. Depois de alguns anos mudaram-se para Campos Belos a convite de um primo que aqui residia. Meu pai era natural de Monte Alegre de Goiás, mas foi criado em Campos Belos. Quando rapaz se mudou para Anápolis, mas sempre vinha a Campos Belos visitar a família. Em 1953, minha mãe conheceu meu pai e começaram a namorar. O namoro era mantido por meio de cartas. Depois de alguns meses de namoro ele volta a morar em Campos Belos e logo ficaram noivos. Entre namoro e noivado decorreram dois anos.

Em 1955 eles se casaram e neste mesmo ano compraram o terreno em que foi construída nossa casa e, posteriormente, a sala de cinema. A área do terreno possuía cerca de 22 m de largura por 35 m de comprimento e foi dividido em dois lotes, cada um com 11 m de largura por 35 m de comprimento. Em um dos lotes, no primeiro momento, meu pai construiu nossa casa deixando o outro lote baldio. Em 1956, por problemas financeiros e com a intenção de melhorar de vida, meu pai mudou-se para São Paulo com a família, deixando a casa aos cuidados de um vizinho que montou ali seu consultório de dentista. Em São Paulo, começando uma vida nova, Joaquim Reges foi trabalhar na lavoura de café.

Trabalhando de sol a sol, o dinheiro que ganhava era pouco e mal dava para manter sua família. Foram anos difíceis, ainda mais que ele não se adaptou ao clima frio de São Paulo, chegando a adoecer em 1957 com problemas respiratórios. Como não conseguia trabalhar, meu avô era quem o ajudava no roçado. Diante de tantas agruras, em 1958 retornam para Campos Belos. Meu pai começou a trabalhar como pedreiro e iniciou a construção do prédio que iria mais tarde ser a realidade concretizada do seu sonho. Quando começou a construção, ele não dizia o que seria. A ideia de construir um cinema surgiu quando ele ainda era solteiro, trabalhava em Anápolis e gostava muito de ir ao cinema.

A obra era grande, e foi uma construção lenta e demorada, consumindo 10 anos de trabalho. O mais importante é que não parou em nenhum momento. Foi um

projeto idealizado, planejado e construído com muita dificuldade e determinação. Para mensurar sua engenhosidade, é importante contar que os tijolos usados na construção do cinema foram feitos por ele mesmo com a ajuda de minha mãe e mais doze homens em uma olaria que havia numa fazenda chamada Gerais, a 15 km de Campos Belos que eram percorridos a pé. Quando meu pai não tinha nenhuma obra na cidade, nossa família se mudava toda para Olaria e voltava para cidade nos finais de semana. Além dos tijolos, todo material da construção foi transportado em um caminhão de marca GMC 1947 de cor verde-escuro com carroceria de madeira de propriedade do senhor Demerval Quintino de Moura.

Nessa época o cimento era escasso e caro, inviabilizando seu uso. A solução encontrada então foi construir a argamassa com cal e areia. Os alicerces foram construídos com pedras que eram retiradas dos morros que cercam a cidade e foram transportadas nesse mesmo caminhão ou em carrinhos de mão com a ajuda de meus irmãos. Durante toda a construção nós o perguntávamos o que seria aquele casarão? E ele sempre mantinha em segredo, ria e dizia: *“quando estiver pronto vocês saberão”*. Concluída a obra ao finalizar o acabamento, ele então colocou um som alto lá dentro e ficou todo animado. Foi quando nos disse que aquela construção até então em segredo, seria um cinema.



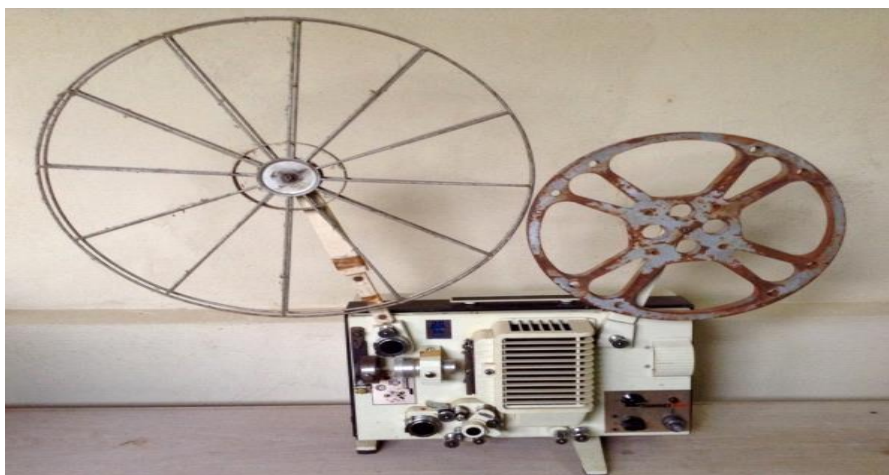
(Imagem 3: Sobre a laje de construção do cinema: Joaquim Reges, Dona Constância Reges, e os filhos Nilson, Vilson, Zilnar e Cléa. Ano Estimado: 1965. Foto: Arquivo Pessoal)

Como foi dito, meu pai fez a vida como pedreiro. Foi com essa profissão que ele sustentou a família e ainda poupou pequenas quantidades de dinheiro que foram suficientes para comprar os aparelhos de som, microfones, amplificadores, toca discos, LP's e Compactos:

(Imagem 4: Equipamentos de som do Cine Reges. Fotos: Abel de Castro 2017)



Porém, a maior “vedete” entre nossos equipamentos, sem dúvidas, era o projetor de filmes. Na foto observamos mais uma prova da engenhosidade do meu pai. Na época, nosso projetor não possuía o carretel de rebobinamento²⁹. O problema era que precisávamos rebobinar manualmente o primeiro carretel para colocar o segundo rolo de filme, causando um hiato na exibição. A solução encontrada foi construir um carretel com o miolo em madeira, e as arestas com finos ferros de construção.



(Imagem 5: Projetor de Filmes do Cine Reges. Foto: Abel de Castro 2017)

Todo esse investimento e empenho eram movidos pelo sonho de oferecer aos moradores da cidade um local apazível onde pudessem assistir a um filme em uma

²⁹ Na imagem 5, o carretel em questão é o maior.

época em que não havia nem televisão. O cinema possuía um serviço de alto-falante instalado em um poste de madeira na porta, que era utilizado para divulgar os filmes e anúncios: documentos perdidos, avisos comerciais e de utilidades pública, anúncios fúnebres. Essas propagandas e anúncios eram divulgados pelos alto-falantes. As propagandas dos filmes eram divulgadas apenas nos dias de exibições e os anúncios de utilidades públicas a qualquer hora do dia. Já as notas de falecimento, eram divulgadas de hora em hora até o momento do sepultamento. Os anúncios fúnebres eram ao som do “Tema de Lara”. Dessa forma, além da bilheteria, meu pai aumentava sua renda com esse ganho extra.

Músicas como: “Vem me fazer feliz” de Angelo Maximo, “People Need Love” da banda ABBA e “O milionário” da banda Os Incríveis, eram as que animavam as quentes tardes de sábados e domingos com sua programação musical amplificada até aonde a potência sonora conseguia chegar. Era assim que se iniciavam os programinhas musicais do serviço de alto-falante do Cine Reges:

(Imagem 6: Acervo de LP's do Cine Reges. Foto: Abel de Castro 2017)



5.1. DA INAUGURAÇÃO

Quando foi concluída a construção da obra e divulgado que ali seria um cinema, a cidade de Campos Belos foi acometida por um alvoroço, muita agitação e curiosidade das pessoas para conhecer a grande novidade do momento. Era um “vai e vem” na rua quando ouviam a música ou o anúncio do filme no alto-falante. O fato de ser o primeiro cinema da região fez com que a ansiedade tomasse conta do povo daquela pequena cidade, que sonhava com as estrelas e os galãs e em assistir a seu

primeiro filme em uma sala de cinema. O cinema foi inaugurado no dia 19 de maio 1967 na Rua 07 de Setembro nº 70 no centro da cidade:



(Imagem 7: Frente do Cine Reges. Data estimada: 1980 Foto: Arquivo Pessoal)

Na fachada do cinema havia uma porta, uma janelinha para bilheteria do lado esquerdo. Do lado direito havia um suporte para os cartazes de divulgação dos filmes. Acima da marquise, uma janela que dava para a sala de projeções que ficava no segundo piso. No topo a placa vermelha com o nome “Cine Reges”. A porta de entrada era feita de madeira de ripas trançadas, a cor original das paredes era branca, tanto interna quanto externamente. Ao lado direito havia um corredor externo com dois banheiros. Dois vãos com cortinas vermelhas separavam o vestíbulo da sala de cinema. Atravessando uma dessas cortinas, nos deparávamos com um corredor que separava duas fileiras de bancos, cada fileira precisamente com 50 bancos que foram substituídos por 240 cadeiras de madeira por volta de 1980. Na frente da tela foi instalada uma cortina automática, de 150 m de tecido, 15 m de altura e 75 m de largura. Quando o filme começava, ela se abria acionada por um botão na sala de projeções para o deslumbre dos espectadores. Quando o filme terminava ela se fechava lentamente. Abaixo da parede de projeção havia um palco com dois ventiladores instalados um em cada ponta.



(Imagem 8: Palco do Cine Reges 2017. Foto: Abel de Castro)

O chão era de cimento grosso, e o forro do teto de Duratex. Nas paredes, vinte arandelas, dez de cada lado iluminavam o salão com lâmpadas coloridas:



(Imagem 9: Arandelas Originais do Cine Reges 2017. Foto: Abel de Castro)

Alcançávamos o segundo piso, por uma escada em espiral que se encontrava a direita no vestíbulo de entrada.



(Imagem 10: Escada de acesso à sala de projeção. Foto: Abel de Castro 2017)

No segundo piso que era, na verdade, um mezanino, ficava a sala de projeções separada do salão de exibições por um balcão de madeira torneada. Essa “cerca” foi confeccionada por motivos estéticos. Meu pai não queria levantar ali uma parede, pois “ficaria feio”.



(Imagem 11: Balcão que separava a sala de projeções do salão principal. Foto: Abel de Castro, 2017)

No dia da inauguração, Joaquim Reges realizou uma palestra de boas-vindas aos presentes. Em seguida a sala foi abençoada pelo Pe. Samuel Aureliano da Silva. Nesse dia havia poucas pessoas além da família e foram exibidos como *Avant Première* apenas filmes de desenhos animados para os convidados. No dia seguinte aconteceu a primeira sessão aberta ao público e o primeiro filme exibido no Cine Reges foi: “*Meu Nome é Pecos*” com Robert Woods. Nesse dia foi feita a propaganda ao som de *Ray Conniff* e da canção “*Love Story*” de *Paul Mauriat e grande orquestra*, com prefixos musicais, além de Frederico Mantez e orquestra.

As filas para entrar no cinema eram enormes e tumultuadas. Em cada exibição, o salão lotava, com pessoas de pé desde a entrada – entre as alas formadas pelos bancos, já ocupados por crianças e adultos – até o fundo. Nessa época ainda não havia leis com a proibição do fumo em ambientes fechados, mesmo assim, Joaquim Reges criou uma geringonça para inibir o uso do cigarro no cinema. Esse equipamento consistia de uma caixa de madeira do tamanho de uma caixa de sapatos, com a frente de vidro pintado em preto, e em letras vermelhas lia-se: “Não fume”. Dentro da caixa uma lâmpada era acesa a partir da sala de projeção. A caixa fora instalada acima da tela de projeção e era acesa quando meu pai percebia cheiro de cigarro na sala. Mesmo com esse recurso, o uso de cigarros acontecia no cinema, e no dia seguinte, quando eu, minha mãe e minhas primas íamos limpar a sala, encontrávamos inúmeras bitucas de cigarro.

Ainda me recordo dos primeiros sete filmes exibidos no Cine Reges e de suas principais estrelas: “Pecos vem para matar” com Robert Woods”; “Django” com Franco Nero; “A filha do padre” estrelado por Tony Vieira, Claudete Goubert e Wanda Koslos; “O último pistoleiro” com John Wayne; “O último pôr do sol” que tinha Rock Hudson e Kirk Douglas como estrelas principais; “Igrejinha da serra” com Alberto Rocco; “Ninho de cobra” com Kirk Douglas e “O menino da porteira” com Sérgio Reis e Jofre Soares.

Esses filmes foram os primeiros a serem exibidos no Cine Reges e estão guardados até hoje em minha memória. A memória é um grande reservatório de sensações, imagens e sentimentos que produzem uma realidade que pode ser como que revivida mesmo depois de tantos anos.

5.2. SALA DE PROJEÇÃO

A sala de projeção foi adaptada para acomodar o formato dos aparelhos comprados em Goiânia sendo, evidentemente, equipamentos caros. Esta aparelhagem era uma novidade no mercado cinematográfico, e o contato com esse material era impressionante para as pessoas que iam ao cinema pela primeira vez. João Costa Rego, um senhor de 35 anos de idade, era o único técnico de rádio da cidade naquela altura e era também quem fazia a manutenção dos aparelhos. Os filmes eram adquiridos em Goiânia por meio de um contrato celebrado com uma distribuidora e chegavam até nossas mãos pelo ônibus da empresa Paraíso. As malas contendo os filmes chegavam até nós em dois formatos: caixas quadradas de Duratex e latas redondas de Folha de Flandres na cor marrom.



(Imagem 12: Lata de filme, Carretéis e Rebobinador manual de fita. Fotos: Abel de Castro 2017)

Entre 1966 a 1981 o cinema prosperou na cidade e em todas as exhibições a casa lotava. Os ingressos eram relativamente baratos, o preço oscilava de acordo com o filme, e custavam de 3 e 5 cruzeiros³⁰. Grande parte da população, economizava, juntava o dinheiro, para conseguir comprar o ingresso.

³⁰ Aproximadamente R\$ 10,00



(Imagem 15: Preço Único – Bilheteria. Foto: Abel de Castro 2017)

Sendo assim, ir ao cinema era considerado um dos programas mais atraentes da época. No início das exibições não havia televisão na cidade e muitos nem a conheciam. O que fazia das exibições um momento de distração e curiosidade. Quando as pessoas ouviam o tema de abertura dos filmes ficavam atentas para saber o que aconteceria: o “chamado musical” para os filmes, que era divulgado na rua, era sempre o mesmo, bem como o texto: *“Ao som de prefixo musical, entra no ar o serviço de alto-falante do cine reges, senhoras e senhores boa tarde, ao som da música el condor passa”*. Nesse momento todos corriam para a calçada ou ficavam nas janelas das casas para ouvir as lindas músicas e anúncios de utilidade pública.

O cinema era um empreendimento tão promissor, que no ano de 1975 meu pai deixou definitivamente de trabalhar como pedreiro e passou a viver do cinema e serviços de publicidade. Os anúncios eram solicitados através de bilhetes escritos à mão e entregues na nossa casa. O preço variava conforme a situação, sendo que o mais caro era o aviso fúnebre, pois era anunciado a cada hora, até o funeral.

5.3. DA DECADÊNCIA

Em 1977 surgem duas outras novidades tecnológicas em Campos Belos: a televisão e o telefone. Isso não chegou a ser um problema para nosso negócio, pois o cinema continuou com a casa cheia, já que nem todos tinham condições de comprar seus aparelhos de televisão. Ir ao cinema continuava a ser a melhor opção de entretenimento. Em 1979 o senhor Edjaldo Fernandes, um funcionário da TeleBrasília – Empresa de Telecomunicações de Brasília – instala uma antena e um telão na praça da matriz em frente à igreja para a exibição de filmes, novelas e telejornais. Todos os dias, as pessoas iam para assistir e levavam suas cadeiras para a frente do telão.

Pouco tempo depois, no dia 12 de fevereiro de 1981, meu pai faleceu de problemas cardíacos. Com a morte de seu idealizador, o cinema ficou sob a responsabilidade de D. Constância e seu filho mais velho, pois, mesmo depois da morte de Joaquim Reges, as pessoas continuavam a frequentar o cinema.

Mas, em 1985 a frequência ao cinema começa a declinar. Continuamos comprando os filmes³¹ da mesma empresa, novos, e que já haviam sido exibidos no cinema. Os equipamentos permaneceram sempre os mesmos, e as pessoas foram aos poucos deixando de frequentar o cinema porque já não era novidade. Alguns moradores da cidade haviam adquirido seus aparelhos de televisão, e os primeiros aparelhos de videocassete. Foram abertas as primeiras videolocadoras na cidade que, além da praticidade e facilidade em alugar fitas, permitia a posse do filme por até três dias.

Nas quartas-feiras, sábados e domingos, os filmes eram exibidos para uma média de 130 pessoas, mas a cada sessão o número de pagantes diminuía. Nós fazíamos as propagandas como sempre, mas muitas vezes deixamos de exibir o filme por não haver público.

Paralelamente à evolução tecnológica da televisão e dos meios de comunicação não conseguimos inovar nossos equipamentos cinematográficos e isso diminuiu o interesse das pessoas pelo cinema. Então, em 1987 o Cine Reges deixa, enfim, de funcionar. Com um público incipiente de 10 pessoas, o último filme exibido foi “18 Homens de Bronze”. Na sessão de sábado do dia 11 de julho 1987, o Cine Reges apagou as luzes e fechou suas cortinas pela última vez.

Fechamos o cinema antes que começasse a dar prejuízo. Não havia mais lucro, todavia, não havia dívidas. Na época de meu pai, a administração financeira era por sua conta, que não realizava registros de entradas e saídas em livros-caixa. Mesmo assim, talvez por ter sido uma época em que o negócio estava prosperando, não levamos prejuízo. Porém, apesar de termos tido uma vida financeiramente tranquila, não chegamos a enriquecer com o cinema.

O fechamento do Cine Reges deixou todos nós da família consternados, pois vivíamos de seus rendimentos e, com seu fechamento, tivemos que procurar trabalho e outras fontes de renda.

³¹ Na verdade os filmes eram consignados.

5.4. PÓS-DECADÊNCIA

No ano de 2000 minha mãe aluga o cinema para o senhor Antônio dos Reis que era um cigano que veio morar em Campos Belos por alguns meses. Ele tinha uma variedade de filmes e equipamentos próprios para exibição. O cinema volta, então, a funcionar com o mesmo nome, mas assim que foram exibidos todos os seus filmes foi encerrado o contrato e o senhor Antônio partiu de Campos Belos. No ano de 2003 minha mãe faz outro contrato, agora por dois anos, com o Sr. Davi de Oliveira – dono do Cine Capri em Formosa/GO. Esse novo contratante também exibiu alguns filmes novos, que ainda não tinham sido exibidos no Cine Reges, e todos os filmes e equipamentos eram seus. Em nenhum momento minha mãe alugou os equipamentos que eram do meu pai, estes foram todos retirados do espaço e guardados.

No ano de 2005 com o espaço do cinema parado, e seguindo uma tendência em todas as salas de cinema do Brasil, minha mãe aluga a sala para a Igreja Universal do Reino de Deus por três anos. Esse contrato foi o que mais preocupou minha mãe, que era uma mulher de orientação religiosa católica. Os louvores e as orações dos evangélicos eram feitas aos gritos e ela se sentia muito incomodada, além da banda musical gospel que todos os dias ensaiava seus louvores. Minha mãe contava as horas para que o contrato terminasse.

Em 2008 o espaço foi alugado novamente, dessa vez para a Faculdade Terra por nove meses. Esse contrato também não deu certo por que danificou o prédio e foi desinstalada a sala de projeção e retiradas as cadeiras, pois instalaram ali um telão para transmissão de cursos à distância. Por conta disso, as cadeiras foram amontoadas no lado de fora do prédio, mas os inquilinos não pagaram o aluguel combinado. Depois dessa situação, D. Constância decidiu não mais alugar o imóvel. Foi então que ela vendeu as cadeiras para outra igreja evangélica e trancou o imóvel com os equipamentos e o acervo de discos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesse artigo foi trazer a lume, a memória do primeiro cinema de Campos Belos. Por ser um patrimônio material de Campos Belos, era imperativo um estudo que valorizasse seu papel como espaço de entretenimento na cidade.

O método etnográfico nos pareceu o mais eficaz para essa empreitada. Seja por suas características descritivas, seja pela sua possibilidade de oferecer ao leitor a chance de imaginar o cenário em que aqueles atores sociais encenavam suas vidas e faziam a cultura, como também por ser um método que deixa, em aberto, várias sugestões e temas de pesquisa para historiadores e antropólogos que podem refinar os dados aqui contidos e produzir novos materiais e análises.

A memória é essencial para uma cultura que deseja preservar suas características. E isso só é possível ao olhar e revisitar seu passado. Como a memória é intimamente ligada à identidade, ao buscarmos na memória a legitimação de uma identidade, criamos sentimentos de pertencimento e reconhecimento.

Ao contemplar um espaço de relevância histórica, esse espaço evoca lembranças de um passado que, mesmo remoto, é capaz de produzir sentimentos e sensações que parecem fazer reviver momentos e fatos vividos que fundamentam e explicam a realidade presente.

Cada edificação, portanto, carrega em si não apenas o material de que é composto, mas toda uma gama de significados e vivências ali experimentados, como o relato aqui apresentado demonstrou. Ao longo do tempo, outras atrações e novos recursos surgiram no mercado de entretenimento, fazendo com que as pessoas esquecessem o cinema.

Mas, mesmo assim, o Cine Reges não perdeu sua importância para a cidade.

Foi nesse espaço que muitos campo-belenses assistiram a um filme pela primeira vez na vida, se deslumbraram com a sétima arte, sonharam com os galãs e, por que não, trocaram os primeiros beijos. Foi onde surgiram os primeiros namoros e saíram dali muitos casais que constituíram suas famílias e viveram para testemunhar a importância deste patrimônio para a memória coletiva da cidade e para as suas trajetórias de vida.

O mais impressionante dessa história, é imaginar que o cinema foi construído por um homem de origem simples, um negro criado no trabalho duro e com poucos estudos, mas de um talento, criatividade e engenhosidade ímpares: Joaquim Reges. Portanto, contar a história do Cine Reges é também contar a história de vida deste homem. Creio também que se há um discurso sobre cinema popular, esse é o caso. A sala não foi construída pela elite da cidade e não foi explorada meramente como um empreendimento capitalista. Foi um sonho, acalentado por 10 anos e construído à mão, virando massa de cal e areia, carregando pedras, encomendando equipamentos e criando soluções para problemas técnicos que estavam além de sua compreensão. Pelo seu

pioneirismo no campo artístico-cultural nesta cidade, esse visionário merece ter seu nome registrado na história de Campos Belos.



(Joaquim F. Reges)

☆:08/07/1931

†: 12/02/1981

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Verena. **Ouvir e contar: textos em história oral**. Editora FGV. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20/04/2017.

CASTRO, Daniel Santos: **História do Cinema no Brasil**. InfoEscola Artigo. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/cinema/historia-do-cinema-no-brasil/>> Acesso em: 29/11/2017

FIGUEIRA, Cristina Reis. MIRANDA, Lilian LISBOA. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: Conceitos e práticas**. 1ª edição. São Paulo, 2012.

FONSECA, Maria Cecília Landre. **O Patrimônio em Processo**. Rio de Janeiro, UFRJ, pg. 35-50, 2005.

_____. **O patrimônio em processo: trajetória da política Federal de preservação no Brasil**. 3ª edição UFRJ/ Iphan. Rio de Janeiro, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo. **Arqueologia**. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo. PELEGRINE, Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2006.

HORTA, M.L: MACHADO A. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: instrumento do patrimônio Histórico e artístico nacional/museu imperial, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. Ed. Da Unicamp, 5ª edição. Campinas, 2003.

SILVA, Samuel Aureliano; XAVIER, Odivia Silva. **Campos Belos: sua história sua gente**. Ed. Ser, Brasília 2004.

GENTRIFICAÇÃO: CONHECENDO O PROCESSO

GENTRIFICAÇÃO: CONHECENDO O PROCESSO³²

Lucy Maria da Rocha³³
Flávio Silva de Oliveira³⁴

RESUMO

O objetivo deste texto é conhecer o termo gentrificação e apresentar seu caráter excludente, visto que o fenômeno estudado se caracteriza pela expulsão dos moradores de baixa renda de um determinado local, assim sendo substituídos por um grupo de maior poder aquisitivo. Pretende-se destacar como esse processo ocorre e suas semelhanças e diferenças em relação ao método de revitalização. A gentrificação utiliza do discurso da preservação do espaço, estratégia esta que é utilizada por políticas públicas de valorização dos centros históricos brasileiros. Esse discurso tem o intuito de transformar a cultura em algo lucrativo, por isso todo o processo de preservação que é feito nos centros históricos é voltado para atender um público determinado: o turista. Para atender esse público, faz-se necessário demolir ou construir obras arquitetônicas que descaracterizam o local, como podemos perceber em São Luís do Maranhão, Salvador na Bahia e no projeto de requalificação da Praça Cívica da cidade de Goiânia, Goiás. No desenvolvimento deste estudo, toda a pesquisa foi realizada pela revisão bibliográfica, em sua maioria dissertações e artigos que buscaram compreender o fenômeno de forma crítica.

Palavras-chave: Gentrificação. Revitalização. Centros Históricos. Praça Cívica.

1. INTRODUÇÃO

A expressão gentrificação encontra-se como importante foco de debate entre os profissionais das áreas de Ciências Sociais, Arquitetura e Urbanismo, Planejamento Urbano e Regional, Geografia, Demografia e até mesmo da História, por trazer consigo temas como pobreza, desigualdades socioespaciais, estudos urbanos, processos sociodemográficos e políticas públicas. O assunto é tratado como de fundamental importância na reestruturação metropolitana contemporânea pelos seus defensores. O termo se caracteriza normalmente pela ocupação dos centros das cidades por uma parte da classe média e expulsando os moradores de baixa renda do local.

³² Este texto foi escrito devido o interesse pelo tema, que surgiu durante a disciplina *Patrimônio, Memória, Identidade e Diversidade*, ministrada pelo professor Dr. Abel de Castro Tavares. Até esse momento não conhecia o processo de Gentrificação, mas que chamou bastante atenção, e durante preparação do seminário foi despertada a vontade de pesquisar mais sobre o assunto em razão dos debates que existem a respeito do termo gentrificação.

³³ Autora. Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás, Especialista em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano- Campus Campos Belos-GO. E-mail: Lucy-dudu@hotmail.com.

³⁴ Orientador. Doutor em História pela UFG. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos – GO. E-mail: flavio.oliveira@ifgoiano.edu.br.

Além dos debates que existem sobre o tema, também chama a atenção por ser um assunto que mexe com a dinâmica do local, que passa pelo processo de gentrificação afetando todos os cidadãos da localidade, porém nem sempre esses se dão conta que estão envolvidos em algo que mudará o seu modo de vida, principalmente as classes desfavorecidas, que literalmente são expulsos do lugar onde moram.

Na literatura, numerosos autores conceituaram o termo gentrificação, alguns como um fenômeno limitado no tempo e restrito a algumas cidades anglo-saxônicas, outros o empregam em um sentido mais amplo, como o conceito de Chris Hamnett: “A gentrificação é um processo complexo que envolve melhoria física no estoque de habitação, aumento do preço dos aluguéis e o deslocamento ou substituição da classe trabalhadora pela nova classe média” (HAMNETT, 2003, p.2401, tradução nossa).

Há autores que qualificam o termo como um “‘conceito caótico’, em razão da pluralidade de sentidos com que o termo é empregado” (ZUKIN, 1987, p.132). Apesar disso, todos tomam como referência os estudos do geógrafo Neil Smith.

Este texto contempla três objetivos: 1) trazer o tema de uma forma mais clara para que o leitor possa tomar consciência desse fenômeno, de como ele ocorre e de que forma afeta a dinâmica de um bairro ou de uma região; 2) apresentar as políticas de revitalização ocorridas nos centros históricos brasileiros, que nada tem de revitalização, trata-se na realidade do processo de gentrificação escancarado e ao mesmo tempo escamoteado; 3) mostrar um exemplo de gentrificação claramente financiado pelo poder público, exemplificado com o projeto de requalificação da Praça Cívica na cidade de Goiânia no ano de 2015.

Toda a pesquisa foi realizada pela revisão bibliográfica, em sua maioria dissertações e artigos relativos ao tema, levantamentos feitos no site do IPHAN, nos textos de Neil Smith³⁵ e Catherine Bidou-Zachariansen³⁶. O referencial metodológico fundamenta-se no materialismo histórico³⁷, pois o termo gentrificação é exposto como

³⁵ Neil Smith (1954 – 2012) geógrafo escocês, professor de Antropologia e Geografia na *City University of New York*.

³⁶ Possui graduação em *Licence de sociologie* pela *Universite de Paris IV* (Paris-Sorbonne) (1965), mestrado em *Philosophie, linguistique et sociologie urbaine* pela *Universite de Paris X* (Paris-Nanterre) (1966), mestrado em *sociologie urbaine* pela *Universite de Paris X* (Paris-Nanterre) (1967) e doutorado em *troisième cycle de sociologie* pela *Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales* (1983). Atualmente é *Directrice de l'Iris* da *Universite de Paris IX* (Paris-Dauphine).

³⁷ De acordo com o trecho abaixo de Karl Marx, podemos perceber que o processo de gentrificação não é tão recente assim somente agora ele ganhou uma definição: “A melhoria das cidades, acompanhando o crescimento da riqueza, através da demolição de quarteirões mal construídos, a construção de palácios para bancos, grandes depósitos, etc., o alargamento de ruas para o tráfego comercial, para luxuosas

um processo de injustiça e desigualdade espacial, aprofundando a segregação residencial e a divisão social do espaço urbano engendrado pela dinâmica capitalista.

2. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE GENTRIFICAÇÃO

Gentrificação: expressão inglesa que deriva do termo “*gentrification*” que, por sua vez, deriva do vocábulo “*gentry*” (designa pessoas ricas, nobres). A tradução literal da palavra para o português é “enobrecimento”. A palavra gentrificação é uma expressão aportuguesada e ainda não consta nos dicionários de Português. O significado só é encontrado em dicionários online, os quais são atualizados por usuários. Dessa forma, no aplicativo do dicionário Priberam se encontra a seguinte definição da palavra gentrificação: “(inglês *gentrification*, de *gentry*, pequena nobreza), substantivo feminino. A valorização imobiliária de uma zona urbana, geralmente acompanhada da deslocação dos residentes com menor poder econômico para outro local e da entrada de residentes com maior poder econômico.” Definição semelhante a essa pode ser encontrado no site do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em seu dicionário: “o deslocamento, processual ou súbito, de residentes e usuários com condições de vida precárias de uma dada rua, mancha urbana ou bairro para outro local para dar lugar à apropriação de residentes e usuários com maior status econômico e cultural”³⁸.

O termo foi criado pela socióloga britânica Ruth Glass³⁹ em um artigo de 1963. Trata-se de um neologismo que a autora utilizou para analisar as mudanças urbanas ocorridas em Londres (Inglaterra) na década de 60. Ela usou o termo *gentry*⁴⁰ ironicamente para se referir ao aburguesamento do centro de Londres, pois os bairros operários foram ocupados pelas classes média e alta londrinas, cuja consequência foi uma mudança radical do cenário.

carruagens e para a introdução dos bondes, etc., erradicam os pobres para lugares escondidos ainda piores e mais densamente ocupados” (MARX (1967) apud FURTADO, 2014, p. 342).

³⁸ Cf: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/78/gentrificacao>

³⁹ Ruth Glass (1912 – 1990) socióloga britânica, professora de ideologia marxista na *University College London*.

⁴⁰ Do francês arcaico – *gentirie* – Grandes proprietários de terras que tinham uma mentalidade burguesa, sendo considerados nobres não por títulos, mas sim por suas propriedades. Esse grupo dedicava-se à agricultura comercial, produziam e vendiam lã e alimentos para exportação. Para conseguir produzir em grande quantidade para a exportação precisavam cada vez de mais terras, assim começaram a cercar seus domínios e as terras comuns – chamado de cercamento – expulsando as famílias de camponeses que lá viviam. (Inglaterra, séculos XVI – XVIII)

O trecho abaixo foi retirado do texto de Ruth Glass, no qual foi utilizada pela primeira vez a expressão gentrificação para identificar a mudança na estrutura social urbana:

Um após o outro, numerosos bairros operários londrinos foram invadidos pelas classes média alta e baixa. Locais com casinhas modestas, com dois aposentos no térreo e dois em cima, foram retomadas quando os contratos de aluguel expiraram, e se tornaram elegantes residências de alto preço. Residências vitorianas maiores que tinham mudado de função - ou seja, haviam passado a ser utilizadas como pensões familiares ou sub-locadas - recuperaram um bom nível de status. Esse processo de gentrificação, uma vez começado em um bairro, se estendeu rapidamente até que quase todas as camadas populares que aí moravam originalmente tivessem deixado o lugar e que todas as características sociais tivessem mudado (GLASS, 1964 *apud* SMITH, 2006, p.60)⁴¹.

Foi no ensaio de Neil Smith, *The new urban frontiers: gentrification and the revanchista city*, que o termo gentrificação foi analisado com maior profundidade. Smith identificou os vários processos de gentrificação que ocorreram nas décadas de 1980 e 1990, sobretudo os ocorridos em Nova Iorque com particular atenção a gentrificação incidida nos bairros do *Soho* e do *Harlem*. De acordo com Neil Smith, a ilha de Manhattan é o local onde se pode examinar claramente um processo de gentrificação, definindo o que seria uma “gentrificação clássica”, em que todas as características de formação, por ele elencadas e descritas, podem ser observadas.

É um fenômeno que afeta uma região ou um bairro, provocando alterações, mudanças na composição do local, onde são criados novos pontos comerciais, edifícios, ou reformando construções, mas tudo pela valorização econômica, que é seguida do aumento do custo de vida. Tem-se assim afetada toda a população de baixa renda local, que se vê obrigada a sair de suas residências e mudar para áreas mais afastadas com pouca ou mesmo sem nenhuma infraestrutura básica (redes de abastecimento de água, energia, transporte, esgoto, telefonia e internet), esses serviços são oferecidos com qualidade apenas nos centros urbanos da cidade, onde a dinâmica capitalista acontece com maior intensidade.

Neil Smith (2006) distingue três ondas de gentrificação de acordo com as transformações ocorridas nos locais onde aconteceu, acontece ou está acontecendo o processo: a primeira é a gentrificação esporádica, que consiste na ocupação de uma área desvalorizada pelo mercado imobiliário, por pessoas de classe média ascendente. Os baixos preços dos aluguéis atraem as pessoas dessa classe.

⁴¹ O texto original da socióloga Ruth Glass não se encontra disponível para consulta direta. Em razão disso, lancei mão do texto de Neil Smith como referência.

Na segunda onda temos a consolidação da gentrificação. Esta onda é bem diferente da primeira, pois é impulsionada pelo mercado imobiliário e com incentivos públicos e privados. Terrenos são comprados a preços baixos em locais desvalorizados. Então nesses locais é moldada uma nova centralidade urbana com melhores condições de infraestrutura⁴², assim esses locais se tornam atrativos e os imóveis são vendidos a preços altos. De acordo com Helena Menna Barreto Silva, o setor imobiliário como agente da gentrificação torna-se motor da economia da cidade:

O desenvolvimento imobiliário - a gentrificação em sentido amplo - tornou-se agora um motor central da expansão econômica da cidade, um setor central da economia urbana. Os projetos imobiliários se tornam a peça central da economia produtiva da cidade, um fim em si, justificada pela criação de empregos, pela geração de impostos, pelo desenvolvimento do turismo e pela construção de grandes complexos culturais (SILVA, 2006, p.10).

A terceira onda é a gentrificação generalizada, ela acontece quando o efeito gentrificador não se restringe apenas a um bairro ou uma região, mas é estendido além dos limites geográficos da cidade.

Não só os imóveis de uso residencial são valorizados, mas todos os estabelecimentos comerciais da região se tornam alvos de investimentos de empresas internacionais. Podemos melhor expor essa valorização comercial com a fala de Gustavo Pimenta de Pádua Zolini:

O tecido urbano passa a ser afetado, e ruas comerciais inteiras, parques, restaurantes, mercados, museus, cinemas e todo tipo de imóvel de uso não residencial será valorizado pelas marcas internacionais, corporações ou investidores com os quais a nova classe média se identifica, mudando assim a paisagem urbana e amalgamando uma paisagem cultural (ZOLINI, 2007, p.43).

A onda generalizada “produz também o espaço urbano falsamente democrático, passível de ser ‘consumido’ parcialmente por outras camadas sociais” (BIDOU-ZACHARIANSEN, 2006).

No Brasil, a gentrificação foi recepcionada pelas classes média e alta como sinônimo de embelezamento, virando modismo. Assim todos queriam aderir. Esse fenômeno se tornou objeto de estudo e debate a partir da década de 80, sendo recente,

⁴² Além da infraestrutura básica pode se verificar um favorecimento de atividades específicas para satisfazer o novo morador, como: restaurantes especializados, galerias de arte, bares noturnos, teatros, centros de compras (*shopping center*), parques e uma variedade de investimentos que venha de interesse com a renovação urbana e social do local. Um exemplo dessas melhorias de infraestrutura pode ser citada a criação do Parque Cascavel em Goiânia, este foi construído para atender a uma demanda exploratória do setor imobiliário na região.

portanto, em nosso país o estudo crítico do termo gentrificação. A relevância dessas pesquisas assenta-se no fato de o processo ter um caráter excludente.

O processo de gentrificação no Brasil se diferencia dos procedimentos de gentrificação nos Estados Unidos, no que diz respeito ao papel do poder público. No Brasil os órgãos estatais são o principal condutor dos processos de revitalização, que se degenera em gentrificação. Podemos citar como exemplo as cidades que sediaram a copa de 2014, onde milhares de pessoas tiveram que sair de suas moradias (que eram localizadas no entorno do local onde iriam ocorrer os eventos) para a construção de instalações esportivas.

Os defensores da gentrificação consideram-na como algo necessário e apontam suas vantagens: como o fato da aproximação da classe alta com a periferia, podendo diminuir a segregação com uma possível fusão de duas realidades diferentes, o que geraria, segundo esse discurso, uma nova dinâmica para a região. Essa nova dinâmica se justificaria em razão de os moradores das periferias poderem usufruir de melhores condições de acessibilidade, infraestrutura e serviços, assim desenvolver um novo modo de fazer cidade.

Sabemos, no entanto, que essa defesa da gentrificação não passa de argumentos prosaicos, para justificar os efeitos nocivos que são impostos à população desfavorecida da região.

3. GENTRIFICAÇÃO E REVITALIZAÇÃO

A concepção de gentrificação é bem semelhante a um projeto de revitalização urbana. A diferença assenta-se no fato de que a revitalização pode ocorrer em qualquer lugar da cidade e está ligada a uma demanda social que beneficia toda a população local, e assim os moradores teriam áreas revitalizadas e por consequência toda a cidade sentiria os benefícios.

A gentrificação adota o mesmo discurso da revitalização, em que as obras feitas beneficiam a todos, mas na verdade não é motivada pelo interesse do bem comum e sim pelo interesse particular e por demandas de mercado, que estão relacionadas diretamente à especulação imobiliária.

O processo de gentrificação, disfarçado de revitalização, vem ocorrendo em bairros centrais, históricos ou com potencial turístico. E o que chama atenção é que na maioria das vezes é bancado com o dinheiro público favorecendo o setor imobiliário, ou

seja, os interesses particulares e mercadológicos. E os políticos usam o discurso de revitalização como propaganda política para construir uma imagem de gestão eficiente.

Nem sempre a população aceita esse discurso e toma providências para resistir à gentrificação, como, por exemplo, o caso de Fortaleza, em que os moradores do litoral vêm lutando para preservar seu modo de vida, sua memória e resistir às ameaças do desenvolvimento capitalista. São moradias simples, povo humilde, mas que tem uma história e se encontram sob o risco de serem expulsos de seu espaço. “Nesses espaços raramente existem edifícios e monumentos históricos, mas constituem-se lugares, práticas sociais e sensibilidades locais que necessitam ser considerados” (NOGUEIRA *et ali*, 2016, p. 11).

A razão pela qual essas comunidades de Fortaleza terem de se defender é devido ao fato da burguesia local ter decidido que o hábito de frequentar a praia é algo nobre, partindo para a apropriação daquele espaço. E para que essa burguesia possa frequentar essas áreas é preciso passar por mudanças que atendam às suas necessidades. O setor imobiliário, por sua vez, nota nessas necessidades burguesas a oportunidade de um comércio lucrativo. Sua estratégia desse modo é a retirada da população para dar espaço a novas construções como hotéis, restaurantes, bares e até mesmo construções que não têm nada a ver com a história local e da comunidade original.

As populações que vivem no litoral de Fortaleza têm uma relação histórica com a praia. De acordo com Nogueira:

a praia se configura como lugar de múltiplas memórias e um complexo patrimônio cultural. Na beira d’água, as noções de identidade e comunidade, portanto constituem-se entre os fragmentos das permanências e rupturas temporais que perpassam sociedades, grupos e gerações. As comunidades migrantes contemporâneas trazem consigo as marcas dos desenraizamentos (...) (NOGUEIRA *et ali*, 2016, p. 6).

Esse processo de gentrificação vem sendo escancaradamente aplicado às áreas litorâneas de Fortaleza, disfarçado de revitalização. O pior é que ele recebe o apoio do poder público, cuja obrigação é defender as comunidades locais, trabalhar para que possam ter suas memórias e a suas identidades preservadas. Assim promovendo uma reestruturação que atenda às necessidades dessas comunidades e possibilite o desenvolvimento econômico sustentável, dando melhores condições de vida às pessoas que ali se encontram.

Podemos perceber o ato de gentrificação mascarado de revitalização não só nas áreas litorâneas, mas também na maioria dos centros históricos brasileiros, e em locais com potencial turístico.

4. GENTRIFICAÇÃO NOS CENTROS HISTÓRICOS DO BRASIL

No Brasil vem crescendo o discurso de implantação de políticas de revitalização dos centros históricos com a justificativa de preservar os bens materiais e imateriais das áreas consideradas patrimônio histórico e cultural.

Essa justificativa não passa de um discurso desenvolvimentista do mundo moderno capitalista, cujo objetivo primordial é a obtenção de lucro com o turismo. O turismo é hoje uma das atividades mais rentáveis no mundo capitalista, pois passa pelo consumo de bens culturais. Dessa forma explorando apenas o lado consumista camuflado de preservação do patrimônio e da memória. O interesse capitalista imobiliário de “valorização” da cultura distorce os conceitos de patrimônio cultural e memória.

Segundo o IPHAN, patrimônio cultural é o conjunto de “bens ‘de natureza material⁴³ e imaterial⁴⁴, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira’”, mas essa definição não vem sendo respeitada pelo processo de gentrificação nos centros históricos, logo não respeitam a identidade do povo que habita essas regiões e muito menos a cultura imaterial. A população local ao ser expulsa leva consigo também toda a tradição que eles construíram ao longo do tempo.

De acordo com Carlos Tranquilli Pellegrino (2007), no mínimo duas consequências serão visíveis com essa forma consumista de conceber o uso do patrimônio. A primeira consiste na gentrificação e na segregação socioespacial estimulada pelas políticas de preservação. A segunda retrata a consolidação hegemônica

⁴³ O patrimônio material é formado por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. Eles estão divididos em bens imóveis – núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais – e móveis – coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. Entre os bens materiais brasileiros estão os conjuntos arquitetônicos de cidades como Ouro Preto (MG), Paraty (RJ), Olinda (PE) e São Luís (MA) ou paisagísticos, como Lençóis (BA), Serra do Curral (Belo Horizonte), Grutas do Lago Azul e de Nossa Senhora Aparecida (Bonito, MS) e o Corcovado (Rio de Janeiro) (PORTAL BRASIL, 2009).

⁴⁴ Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, ao modo de ser das pessoas. Desta forma podem ser considerados bens imateriais: conhecimentos enraizados no cotidiano das comunidades; manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; rituais e festas que marcam a vivência coletiva da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; além de mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e se reproduzem práticas culturais. Na lista de bens imateriais brasileiros estão a festa do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, a Feira de Caruaru, o Frevo, a capoeira, o modo artesanal de fazer Queijo de Minas e as matrizes do Samba no Rio de Janeiro (PORTAL BRASIL, 2009).

das escolhas dos grupos que detêm um poder econômico e político no tecido urbano que sobrepujam as memórias consideradas indesejáveis.

Na maior parte dos casos, o processo de gentrificação em centros históricos só concede importância para a parte arquitetônica, isto é, para o patrimônio cultural material, promovendo reformas e modificações no espaço para que se torne atrativo aos olhos do turista, que diz valorizar a cultura.

Essas práticas de valorizar e preservar a cultura “têm buscado embelezar estrategicamente as cidades históricas por meio das políticas de preservação cultural” (SILVA *et al*, 2008 p.84). O poder público, em descompasso com sua função, “na maioria das vezes, é o maior promotor dessas políticas beneficiando grandes redes empresariais na tentativa de inserir o espaço no mercado global” (idem, p. 84). A necessidade de inserir os centros históricos no mercado global não é para preservar de fato o patrimônio local, mas explorar ao máximo o potencial de mercado que esses locais têm atualmente.

Outro ponto a ser analisado no processo de gentrificação nos centros históricos é a homogeneização dos espaços, no qual são criadas paisagens de poder em detrimento do vernacular⁴⁵, acontecendo a escassez de moradia e a transferência dos moradores para outros lugares.

Implanta-se um padrão que é aplicado em todos os casos, padrão esse que atenda aos interesses da nova classe ocupante do lugar e principalmente aos turistas, que se veem atraídos pela valorização nostálgica de um tempo perdido enaltecendo a cultura e o patrimônio material, e usando o passado para promover o consumismo.

Aqui no Brasil podemos citar dois exemplos claros de gentrificação nos centros históricos: em São Luís do Maranhão e em Salvador, Bahia. No que se referem a esses dois casos, podemos perceber os problemas causados em relação à moradia, que gerou a expulsão da população residente para outras áreas da cidade.

O centro histórico de São Luís, capital do Maranhão, é um dos maiores da América Latina, com duzentos e vinte hectares. Seu conjunto arquitetônico colonial é composto pela influência Ibérica aqui na América Latina. Onde podemos perceber a arquitetura portuguesa que foi adaptada para clima quente da região.

⁴⁵ O termo “vernáculo” é mais utilizado relacionado à linguagem, definindo o idioma que é próprio de uma região sem influência de estrangeirismos, ou seja, a língua nativa de uma localidade. Derivado do latim, *vernaculu* denomina o escravo que nascia na casa do patrão, ou seja, pertencente àquele lugar. Portanto, arquitetura vernacular, representa a arquitetura construída com técnicas e materiais originários de uma região específica, um conhecimento geralmente passado de geração a geração. (Brasília Concreta, 2016). <<http://brasiliaconcreta.com.br/o-que-e-arquitetura-vernacula/>>

São 3000 imóveis tombados pelo Patrimônio Histórico Estadual e 1400 pelo o IPHAN, cujo início remonta ao processo de tombamento dos edifícios do centro histórico de São Luís, em 1974. E em 1997 foi tombado pela UNESCO como Patrimônio Histórico da Humanidade. A parte histórica de São Luís vem sofrendo alterações com as políticas de revitalização que foram iniciadas em 1974, com o Primeiro Plano Diretor implantado pela prefeitura.

As políticas de revitalização no centro histórico de São Luís, inicialmente, tinham por objetivo preservar os moradores no local e conservar a parte arquitetônica, mas isso não foi possível, devido a um estranhamento entre a população e o público visitante, os turistas. Com esse estranhamento o projeto foi sofrendo alterações e se tornou excludente, promovendo a expulsão dos moradores, principalmente os de baixa renda.

Além da expulsão dos moradores, podemos perceber também em São Luís que algumas construções foram demolidas na necessidade de criar edifícios que atendam ao turista. Dessa forma fica claro que o patrimônio é transformado em produto cultural que pode ser modificado para ser vendido.



FIGURA 1 - Mercado das Tulhas - Centro histórico de São Luís, capital do Maranhão.
Fonte: Página Agência de Notícias de São Luís⁴⁶.

⁴⁶ Disponível em:< <http://www.agenciasaoluis.com.br/noticia/1587>> Acesso: 25/01/2018.

Em Salvador, capital da Bahia, o processo de gentrificação é escancarado no centro histórico chamado Pelourinho. O Pelourinho também é tombado pela UNESCO como Patrimônio Histórico da Humanidade. Devido ao processo de modernização de Salvador, a partir da década de 1960, o Pelourinho ficou esquecido por muito tempo e assim a degradação foi inevitável. Só no final da década de 80 que o poder público promoveu o primeiro projeto de reabilitação do centro histórico da capital baiana, elaborado por Mário Kertész, à frente da prefeitura de Salvador entre 1986 e 1989.

O prefeito convidou a arquiteta italiana Lina Bo Bardi para desenvolver o primeiro projeto para o Pelourinho, que em 1984 havia sido tombado pelo então Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Um ano depois, o sítio foi incluído na lista de Patrimônio Mundial pela UNESCO.

O projeto elaborado pela arquiteta contemplava a manutenção dos moradores na região, cuja proposta era que os casarões teriam dupla função, moradia e comércio. Os moradores habitariam nos andares de cima e, no andar térreo existiria o comércio, este voltado para o turismo.

As diretrizes do projeto de recuperação do centro histórico do Pelourinho sofreram profundas alterações a partir de 1991, quando o governo estadual, por meio do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), passou a investir na região. O projeto que promovia o uso misto do Pelourinho deu lugar à orientação de explorar ao máximo o potencial econômico do local, assim os casarões foram transformados em galerias de arte, casas de espetáculos, ateliês, escola de música, dança e arte. Tudo voltado para atrair o turista e, dessa forma, o Pelourinho passou a ser um dos pontos turísticos mais conhecidos e visitados do país, onde se pode contemplar ricas igrejas barrocas e museus.

O projeto de restauração do Pelourinho, pelo governo do estado da Bahia, é bem criticado por ser mais um exemplo claro de gentrificação, pois a população de baixa renda não foi mantida na região – algumas famílias receberam uma mísera indenização. Os casarões foram assumidos pelo governo do estado e transformados em centros culturais, lojas de souvenir, bares, restaurantes típicos, galerias de arte, museus ateliês e casas de espetáculos, com o discurso de preservar os bens tombados.

Outra crítica que se faz ao processo de restauração do centro histórico do pelourinho é que ele foi transformado em mais um centro histórico enquadrado em um modelo estabelecido de acordo com a tendência contemporânea de remodelamento das

características dos centros históricos, impulsionada pelo desenvolvimento capitalista, dessa forma criando paisagens de poder. Os casarões do Pelourinho foram pintados com cores vivas (Fig. 2) substituindo os tons amarelado, ocre, cinza, pardo, branco (os prédios eram pintados com cal), os transformando em um arco íris sem levar em conta a história, simplesmente para atrair os turistas.



FIGURA 2 - Pelourinho - Centro histórico de Salvador, capital da Bahia.
Fonte: Página Maior Viagem⁴⁷.

A atual política de recuperação patrocinada pelo Iphan tem como prioridade retomar o uso misto do centro histórico de Salvador. Se a ideia for mantida, o Pelourinho poderá, aos poucos, se tornar interessante não só para os turistas, mas ser atrativo para os moradores locais e até mesmo promover o retorno de algumas famílias antes expulsas.

Essa permanência e promoção social proposta pelo IPHAN até poderia se concretizar se não faltassem instrumentos urbanísticos e financiamentos para que o projeto atendesse a população de baixa renda na escala necessária.

5. REQUALIFICAÇÃO DA PRAÇA PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA (PRAÇA CÍVICA), UM PROCESSO GENTRIFICADOR OCULTO

Depois de explanarmos sobre locais como Salvador na Bahia e São Luís no Maranhão, onde o fenômeno de gentrificação se encontra efetivado, agora será exposto um exemplo onde esse processo se encontra em execução, devido à população local ainda não ter sentido os efeitos gentrificadores, mas cujos indícios apontam para uma

⁴⁷ Disponível em <http://www.maiorviagem.net/pelourinho-portas-abertas/> Acesso em: 25/01/2018.

possível efetivação desse processo. O exemplo a ser descrito e analisado como processo gentrificador em andamento trata do projeto de requalificação da Praça Dr. Pedro Ludovico Teixeira, conhecida como Praça Cívica⁴⁸, localizada no centro de Goiânia, capital do estado de Goiás.

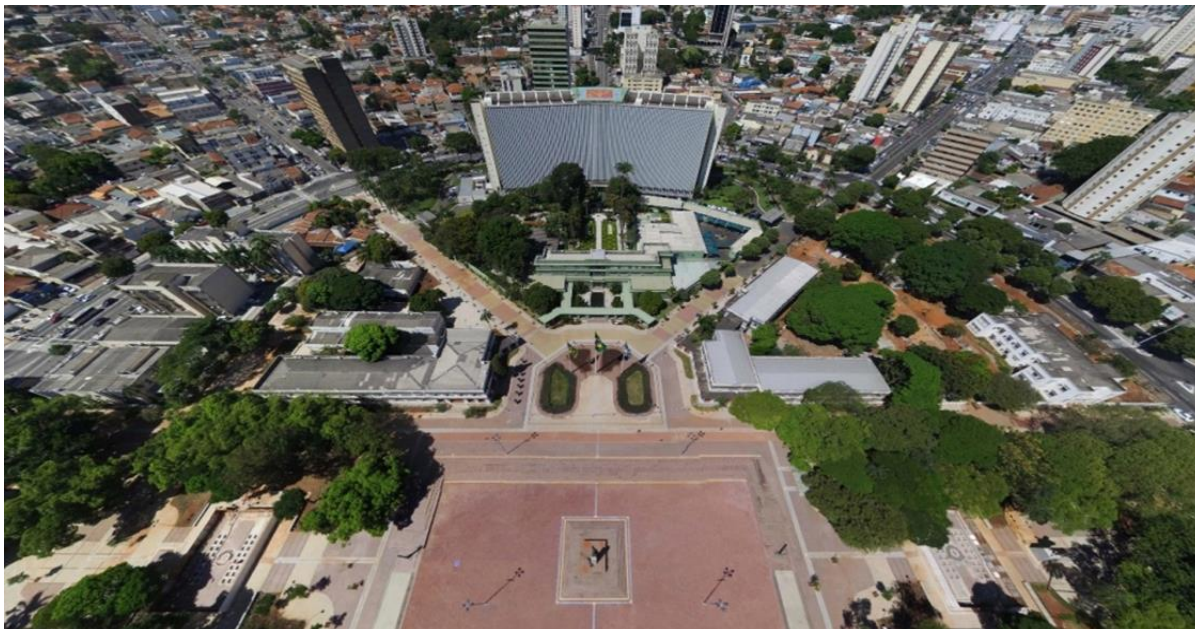


FIGURA 3 - Praça Pedro Ludovico Teixeira (Praça Cívica) – Goiânia, capital de Goiás. A fotografia mostra a praça depois do projeto de requalificação. Fonte: Jornal O popular.

A Praça Dr. Pedro Ludovico Teixeira é considerada o marco inicial da construção de Goiânia, sendo uma das primeiras obras a ser planejada para a nova capital - toda a cidade foi, inclusive, projetada a partir dela. A função dessa praça era ser o centro administrativo de todo o estado de Goiás, onde se concentrariam todos os prédios que abrigariam as esferas estaduais e municipais. O trecho abaixo explica bem como foi idealizada a Praça pelo arquiteto Attilio Corrêa Lima:

Na praça administrativa, em forma de ferradura foram projetadas as edificações: do Palácio do Governo, ao centro, à direita a esse a secretária-geral e o Palácio da Justiça, à esquerda, a Câmara Estadual e a Prefeitura Municipal. A Coletoria, O Juízo Eleitoral e o Juízo de Menores foram implantados na frente do Palácio do Governo (DINIZ, 2007, p. 139).

⁴⁸ O nome do Dr. Pedro Ludovico foi dado à praça, após sua morte em 1979, em homenagem ao idealizador e construtor da cidade de Goiânia.



FIGURA 4 – Esboço do Centro Cívico de Goiânia projetado por Attilio Corrêa Lima.

Fonte: Acervo Corrêa Lima ⁴⁹.

O projeto original da Praça Dr. Pedro Ludovico Teixeira é de autoria do arquiteto e urbanista Attilio Corrêa Lima (Fig.4), que foi convidado pelo então interventor do estado, o Doutor Pedro Ludovico Teixeira, que idealizou e concretizou a transferência de capital. A cidade de Goiás deixaria de ser a sede do Governo do estado e Goiânia se tornaria a nova capital, uma cidade planejada para estar entre as mais modernas do século XX. Mas não é do nosso interesse tratar aqui da transferência da capital e sim analisar o projeto de revitalização da praça, em 2015, que não deixa de ser um processo de gentrificação oculto.

O projeto de requalificação da Praça Dr. Pedro Ludovico Teixeira foi realizado em parceria entre os governos municipal, estadual e federal, contando ainda com o apoio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE) e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Toda a verba destinada para a realização das obras foi de origem do PAC Cidades Históricas⁵⁰ (Programa de Aceleração do Crescimento – Cidades Históricas). Com o slogan de preservar o patrimônio cultural brasileiro, a praça foi contemplada no projeto por fazer parte do acervo patrimonial da cidade de Goiânia. A Praça foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – em 2003, como patrimônio histórico e cultural, juntamente como todo o centro da cidade.

⁴⁹ Retirada da dissertação de mestrado - DINIZ, Anamaria. Goiânia de Attilio Corrêa Lima (1932-1935) – Ideal estético e realidade política. Dissertação de mestrado. UnB – Brasília, 2007

⁵⁰ PAC Cidades Históricas - Implantado em 44 cidades de 20 estados brasileiros, o PAC Cidades Históricas prevê um investimento de R\$ 1,6 bilhão para 425 obras de restauração de edifícios e espaços públicos.



FIGURA 5 – Praça Cívica com as modificações do Coimbra Bueno. Fonte: Alvares⁵¹.

De acordo com o projeto de requalificação da Praça Dr. Pedro Ludovico Teixeira, este tem como objetivo reconquistar elementos idealizados no projeto original. Eis aqui a questão que colocamos, pois em leituras feitas de textos que analisaram o projeto original da praça e comparando com a atualidade, no local existe bem pouco do que foi idealizado por Attilio Corrêa Lima, devido a maior parte do seu projeto ter sido modificado pelos irmãos Coimbra Bueno, que assumiram as obras em novembro de 1934 (Fig. 5). De acordo com Anamaria Diniz, “o traçado da Praça Cívica, passou a ter um contorno radial, mais aberta, diferente da praça fechada, seca, do plano de Correa Lima” (DINIZ, 2007, p. 203).

Para melhor explanação da questão, faremos uma comparação entre o que o urbanista Attilio Corrêa Lima projetou e o que foi modificado. Começaremos pelo formato da praça. De acordo com o projeto de Attilio, a praça teria um formato de ferradura e não arredondada como é hoje; outro ponto é a questão do estacionamento, este não foi pensado no projeto original, pois a praça deveria ser livre da circulação dos carros. Foram os irmãos Coimbra Bueno que construíram o estacionamento que existiu até o projeto de requalificação, realizado em 2015. Este foi ponto de muito debate, pois

⁵¹ Retirada da dissertação de mestrado - DINIZ, Anamaria. Goiânia de Attilio Corrêa Lima (1932-1935) – Ideal estético e realidade política. Dissertação de mestrado. UnB – Brasília, 2007.

continha, em média, trezentas vagas destinadas aos funcionários públicos que trabalhavam nos edifícios localizados na praça.

O estacionamento foi proibido, o nível do terreno foi alterado de forma a não permitir a entrada de veículos na praça. A cobertura asfáltica e o calçamento de cimento foram retirados e substituídos por blocos intertravados de pedra portuguesa e granito vermelho. Podemos perceber que esse é um dos poucos pontos idealizados pelo arquiteto Attilio Corrêa Lima e que foi realizado na obra de revitalização.

Outra questão interessante no projeto de 2015, de requalificação da praça, é a fala do então prefeito Paulo Garcia e do governador Marconi Perillo, quando disseram que o objetivo do projeto é devolver a praça ao povo. Em primeiro lugar, o projeto idealizado por Attilio Corrêa Lima, não a indicava como local de lazer, mas sim como centro administrativo. O seu projeto contemplava varias áreas de lazer para a nova capital, dentre outras podemos citar o Lago das Rosas.

Em segundo lugar, o povo goianiense nunca teve o hábito de usar a praça como lazer, exceto os moradores dos prédios que se localizam próximos à praça. É nesta questão que podemos identificar o processo de gentrificação dentro do projeto de requalificação da Praça Cívica, em 2015. Deve ser questionado a que povo quer devolver a praça: a toda população de Goiânia ou à classe média que está voltando a morar no centro da cidade?

A volta dessa camada da sociedade ao centro da cidade tornam necessárias obras de revitalização, caracterizando a renovação do espaço urbano moldado pelo sistema. As obras de revitalização contam com o discurso de tornar a área revitalizada em um espaço democrático e de acesso a todas as classes, o que efetivamente não acontece. Percebemos nos espaços gentrificados que a população de baixo poder aquisitivo não costuma frequentar esses espaço devido ao alto custo dos produtos e serviços. “Essa renovação representa a gentrificação da cidade como conquista altamente integrada do espaço urbano, na qual o componente residencial não pode ser dissociado das transformações das paisagens do emprego, do lazer e do consumo” (SILVA, 2006, p. 9).

A Praça Pedro Ludovico Teixeira conta com vários monumentos e todos passaram pelo processo de requalificação, nenhum desses monumentos foi idealizado no projeto original do Arquiteto Attilio Corrêa Lima.

Diante de tudo que foi exposto e da realização do projeto de requalificação da Praça Dr. Pedro Ludovico Teixeira, pode-se perceber em sua elaboração que seu

objetivo principal é tornar a capital do estado de Goiás em um ponto turístico. Sendo Goiânia um centro comercial, não é uma cidade interessante e nem competitiva no mercado turístico, visando esse mercado o governo do estado se empenha em transformar a capital de Goiás em um produto cultural e atrativo ao turista.

Está em andamento outro projeto para requalificar, revitalizar, restaurar e tornar a conhecida Praça Cívica em um atrativo ponto turístico. Trata-se do Circuito Cultural Praça Cívica Dr. Pedro Ludovico Teixeira, no qual todos os prédios que se encontra no local se tornarão museus. O próprio Palácio das Esmeraldas terá a sua parte térrea transformada em museu, contando a história de todos os governadores que ali residiam.

Os sete prédios que são alvo do projeto, juntamente com o centro de Goiânia, foram projetados no estilo *Art Déco*⁵², todos serão restaurados de acordo com a faixada original, pois alguns durante reformas foram descaracterizados. Serão museus modernos, com tecnologia de ponta, e que têm como objetivo contar a história da cidade de Goiânia e do estado de Goiás.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo gentrificação é desconhecido da maioria da população e principalmente em regiões onde o processo não é tão expressivo. Já em áreas em que o processo ocorre escancaradamente, e que mexe com a dinâmica do lugar e com a vida das pessoas que moram nesse local, o fenômeno é bem conhecido, mas não o termo, devido às discussões sobre o processo se encontrarem mais no campo teórico.

Nesse sentido, quando se fala que esse processo mexe com a vida das pessoas, nos referimos à expulsão dos moradores de baixa renda, por não conseguirem manter o padrão de vida que lhes é imposto após o processo de gentrificação. Esse é um dos grandes problemas discutidos: a troca de um grupo por outro no espaço, e esse grupo desfavorecido passa a habitar regiões com nenhuma infraestrutura. Quando esses grupos têm ciência desse processo reagem e são cada vez mais marginalizados e esquecidos, assim cedendo aos interesses econômicos visados para aquela região.

O que mais assusta é que, no Brasil, esse processo ocorre com muita frequência em centros históricos sob a camuflagem da revitalização. Mas de revitalização não tem

⁵² *Art Déco* é um estilo artístico de caráter decorativo que surgiu na Europa na década de 1920, atingindo os Estados Unidos e outros países do mundo na década de 1930. Este estilo esteve presente na arquitetura, design industrial, mobiliário, moda e decoração.

nada, pois é o processo de gentrificação acontecendo e com o aval do poder público, que também visa transformar o patrimônio cultural brasileiro em mercadoria, em algo consumível.

Esse interesse em transformar o patrimônio cultural economicamente viável vem descaracterizando os centros históricos com uma homogeneização de paisagens comerciais e residenciais que são baseadas em cidades-modelo, onde acontece a distorção da realidade, pois prejudica o vernacular criando paisagens de poder e a deteriorando a cultura imaterial.

Podemos perceber que o processo de gentrificação, tanto em centros históricos quanto em qualquer espaço, traz resultados nocivos, ao contrário do que defendem alguns especialistas, e implanta uma infraestrutura que não beneficia toda a população local, mas provoca a expulsão e cria um problema sério de moradia.

Ao serem feitas leituras sobre a requalificação da Praça Dr. Pedro Ludovico Teixeira, conhecida como Praça Cívica, chamou a atenção de que nenhum texto ou estudo sobre as obras de revitalização tratou do assunto como podendo ser um processo gentrificador em andamento, todos são de acordo com o projeto de restaurar a praça, aceitando o discurso de “resgatar” elementos do projeto inicial idealizado pelo urbanista Atílio Corrêa Lima, sendo que esse foi mudado de acordo com os interesses econômicos e políticos dos engenheiros Coimbra Bueno, com o aval do interventor, o então governador de Goiás Dr. Pedro Ludovico Teixeira.

Não é feita nem uma crítica ao discurso de devolver a praça ao povo, como já foi questionado anteriormente, “devolvê-la a que povo?”. O povo goianiense não tem o hábito de frequentar a praça como lazer, a não ser nas seguintes ocasiões: comemorações do aniversário da cidade de Goiânia, no dia 24 de outubro; e nas festividades de final de ano, quando a praça é decorada com enfeites natalinos, e acontece o show da virada, onde são contratados artistas famosos e finaliza com a queima de fogos que celebra a passagem do ano novo. Mas o povo que o discurso se refere é a classe média que está voltando ao centro da cidade, pois este se tornará uma localidade com lazer, consumo e moradia no mesmo espaço.

Outro ponto questionável no discurso de requalificação da praça, onde podemos perceber o processo de gentrificação escancarado é o de tornar a praça em um ponto turístico, onde todas as obras de revitalização são voltadas para atrair turista e não o povo local. Com os prédios da praça transformados em museus e como pontos para

atrair turistas, todos os imóveis em torno da praça serão valorizados e disputados pelo setor imobiliário.

Essa valorização é benéfica financeiramente para investimentos, mas os proprietários que não conseguirem manter o alto padrão de vida instalado na região terão que vender seus imóveis e mudar para uma região afastada do centro. Esse movimento de troca de população é claramente o processo de gentrificação acontecendo no centro de Goiânia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Reginaldo Soares de. **Espaço de memória: requalificação da Praça Cívica**. Monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Museologia da Faculdade de Ciências Sociais. UFG – Goiânia, 2016.

BATALLER, Maria Alba Sargatal. **O estudo da gentrificação**. Revista Continentes (UFRRJ), ano 1, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/revistaconti/pdfs/1/ART1.pdf>>. Acesso em: 26/03/2017.

BIDOU-ZACHARIASEN, Catherine. Introdução. In: **De volta à cidade: dos processos de gentrificação às políticas de “revitalização” dos centros urbanos**. São Paulo: Annablume, 2006.

DAMASCENO, Bruno. O que é arquitetura vernácula? Brasília Concreta. 2016. Disponível em: <<http://brasiliaconcreta.com.br/o-que-e-arquitetura-vernacula/>> Acesso em: 20/11/2017.

Dicionário Priberam. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/gentrifica%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 27/03/2017.

Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível na Internet: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/gentrificação>> Acesso em: 27/03/2017.

DINIZ, Anamaria. **Goiânia de Atílio Corrêa Lima (1932-1935) – Ideal estético e realidade política**. Dissertação de mestrado. UnB – Brasília, 2007.

FREITAS, Cristiane Motta de. **A reconquista do centro: uma reflexão sobre a gentrificação de áreas urbanas**. Dissertação de Mestrado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.ippur.ufrj.br/download/pub/CristianeMottaDeFreitas.pdf>> Acesso em: 29/03/2017.

FURTADO, Carlos Ribeiro. **Intervenção do Estado e (re)estruturação urbana. Um estudo sobre gentrificação.** Cad. Metrop., São Paulo, v. 16, n. 32, pp. 341-363, nov 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/viewFile/16592/15842>> Acesso em: 26/11/2017.

HAMNETT, Chris. **Gentrification and the Middle-class Remaking of Inner London, 1961-2001.** In: Urban Studies. Vol. 40, Nº. 12, novembro 2003. p. 2401-2426.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/>> . Acesso em: 25/11/17.

NOBRE, E. A.C. **Intervenções urbanas em Salvador: turismo e “gentrificação” no processo de renovação urbana no Pelourinho.** Paper apresentado no X Encontro Nacional da Anpuh, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242154938_Intervencoes_urbanas_em_Salvador_turismo_e_gentrificacao_no_processo_de_renovacao_urbana_do_Pelourinho> Acesso em // 24/08/2017.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos. NOGUEIRA, André Aguiar. **Patrimônio cultural do litoral de fortaleza: os desafios da pesquisa histórica.** Revista Unioste. Tempos Históricos • Volume 20 • 1º Semestre de 2016 • p. 241-271. Disponível em: <<http://www.revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/download/13798/9961>> Acesso em: 30/03/2017.

Portal Brasil – **Conheça as diferenças entre patrimônio material e imaterial**, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/10/conheca-as-diferencas-entre-patrimonios-materiais-e-imateriais>> Acesso em: 20 de nov. de 2017.

PELLEGRINO, C. T. **Patrimônio Cultural Urbano: de quem? Para o quê?** Disponível em<http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/carlos_tranquilli_pellegrino.htm>. Acesso: 22.04.2017.

PEREIRA, Álvaro Luís dos Santos. **Gentrificação e a hipótese do diferencial de renda.** Revista Cadernos Metr pole nº 32, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetropoles.net/index.php?option=com_k2&view=item&id=1058:gentrifica%C3%A7%C3%A3o-e-a-hip%C3%B3tese-do-diferencial-de-renda&Itemid=181#> Acesso em: 20/11/2017.

RIBEIRO, Daniel de Albuquerque. **Reflexões sobre o conceito e a ocorrência do processo de gentrification no Parque Histórico do Pelourinho, Salvador – BA.** Cadernos Metr pole, Vol. 16, 2014 (n.º 32), 461-0.

RODRIGUES, M. **Preservar e Consumir. Turismo e Patrimônio cultural.** São Paulo: Contexto, 2001.

SANCHEZ, Fernanda. **A Reinvenção das Cidades para um Mercado Mundial**. Chapecó: Argos, 2003.

SILVA, Georgia Patrícia da. FERETTI, Sergio Figueiredo. SETTE, Edileuza. **Gentrificação e políticas de revitalização nos centros históricos no Brasil: processos que levam ao déficit habitacional**. Rev. Pol. Públ. São Luís, v. 12, n. 2, p. 83-91, jul./dez. 2008. Disponível em: <
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3854/1995>>
Acesso em: 29/03/2017.

SILVA, Helena Menna Barreto. Apresentação. In: BIDOU-ZACHARIASEN, Catherine. Introdução. **De volta à cidade: dos processos de gentrificação às políticas de “revitalização” dos centros urbanos**. São Paulo: Annablume, 2006, p.7-19.

SMITH, Neil. A gentrificação generalizada. In: BIDOU-ZACHARIASEN, Catherine. Introdução. **De volta à cidade: dos processos de gentrificação às políticas de “revitalização” dos centros urbanos**. São Paulo: Annablume, 2006, p. 59-87.

ZOLINI, Gustavo Pimenta De Pádua. **A inflexão do conceito gentrificação em conjuntos urbanos patrimoniais em cidades de pequeno porte: os casos mineiros de São Thomé das Letras e Tiradentes**. Dissertação de mestrado. UFMG – Belo Horizonte, 2007.

ZUKIN, S. **Paisagens Urbanas Pós-modernas: mapeando cultura e poder**. In: ARANTES, Antônio (org). O Espaço da Diferença. Campinas: Papirus, 2000.

ZUKIN, S. **Gentrification: culture and capital in the urban core**. American Review of Sociology, n. 13, pp. 129-147, 1987.

**O USO DE JOGOS VIRTUAIS COMO AUXÍLIO PEDAGÓGICO NAS
PRÁTICAS AMBIENTAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

O USO DE JOGOS VIRTUAIS COMO AUXÍLIO PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS AMBIENTAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Diane Rodrigues Santana⁵³
Zara Hoffmann⁵⁴

RESUMO

O desenvolvimento do uso da tecnologia de informação e comunicação em nossa sociedade proporcionam algumas expectativas e possibilidades na educação escolar no qual a estratégia do uso de jogos digitais e educativos, utilizados de forma lúdica, tem-se mostrado uma ferramenta motivadora para a aprendizagem de temas relevantes, como os problemas ambientais e a busca das possíveis soluções. É nesse sentido que esta pesquisa foi realizada em uma escola, para averiguar como a utilização de um jogo virtual sobre a reciclagem do lixo doméstico pode auxiliar o professor de Ciências, do 5º ano do ensino fundamental, no despertar para a necessidade de mudanças de atitude, diante do problema do lixo doméstico. Por meio dos resultados da observação participante e aplicação de questionário pós atividade, foi possível perceber que o jogo se mostrou como uma ferramenta efetiva, tanto na interatividade entre os alunos, como na conscientização da importância do cuidado com o meio ambiente, levantando questões reflexivas sobre fazer a diferença para um mundo melhor.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Jogos Digitais. Lúdico. Reciclagem.

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação

Diante do entendimento a respeito da importância da tecnologia aplicada à educação, é relevante destacar que muitas vezes os professores necessitam utilizar esse conhecimento, no entanto se sentem impossibilitados por não terem a percepção necessária. Fato que se aplica na maioria dos casos pela falta de capacitação profissional. Neste sentido, Masetto (2000) deixa claro que:

⁵³ Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás. Aluna do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos. E-mail: diane_rs@hotmail.com

⁵⁴ Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela PRPG/UFG. Professora efetiva do quadro docente do Instituto Federal Goiano – Campus Campos Belos. E-mail: z.quimica@gmail.com

Nos próprios cursos do ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação (MASETTO, 2000, p.135).

No entanto, mesmo que o professor não tenha uma boa formação referente ao uso das tecnologias, quando ele se prontifica a adaptar a essas inovações, dará oportunidade a si mesmo à integração aos meios tecnológicos. Em razão disso, o ponto de partida de qualquer mudança é um processo interno de sensibilização de uma nova realidade, TARJA (2012, p.16). Nessa perspectiva, percebemos a importância do professor e de toda sociedade escolar utilizar ferramentas tecnológicas para que a mudança seja completa.

Atualmente é notável as constantes transformações que ocorrem no que diz respeito às Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC⁵⁵, as quais têm a possibilidade de se tornar um instrumento auxiliar ao processo educativo, por meio do qual o educando tem a oportunidade de explorar outras realidades. É o que nos assegura Fantini, Bolfe e Costa (2011), destacando que:

[...] a importância da informática e da inclusão digital nas escolas públicas das redes estaduais e municipais de ensino, advém do fato da primeira se constituir numa ferramenta auxiliar ao professor e a segunda em uma medida política para a inserção e promoção social do estudante enquanto cidadão (FANTINI; BOLFE; COSTA, 2007, p.4 apud FANTINI; COSTA; MELO, 2011, p.1).

Portanto, as TIC possibilitam que ocorra nas escolas uma melhoria referente à inclusão digital, pois os alunos terão a oportunidade de conhecer novas formas de aprender e o professor, por sua vez, poderá ter um forte aliado à educação e, assim, produzir uma aula diferenciada. Este fato se confirma quando Masetto (2000) afirma que é impossível dialogarmos sobre tecnologia e educação, inclusive educação escolar, sem abordarmos a questão do processo de aprendizagem.

Para que os recursos tecnológicos façam parte do contexto escolar é fundamental que alunos e professores os utilizem de forma correta, para tanto, é necessária a formação e atualização dos professores. Nesse aspecto, Vieira (2011) ressalta que para fazer uso adequado das TIC é proveitoso que o professor tenha domínio sobre o seu fazer, para estar apto a instruir seus alunos e criar condições

⁵⁵ Será utilizado o termo TIC para a expressão “Tecnologias da Informação e Comunicação”.

apropriadas a fim de que os mesmos tenham possibilidade de reconstruir seus pensamentos, transformando as informações em conhecimentos práticos para a vida.

A partir do momento em que todos os membros do ambiente escolar, igualmente os pais, participam nessa mudança tecnológica, a escola torna-se um ambiente mais interessante para o aprendizado do aluno. Nessa perspectiva, Vieira (2011) afirma que:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias. [...] nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança [...] (VIEIRA, 2011, p. 4).

Assim sendo, a mudança ocorrerá de forma positiva, o que acarretará em uma melhor adaptação às transformações atuais. Também é importante levar em conta a organização de conteúdos inovadores, que usem todo o potencial disponível, inclusive das tecnologias e o lúdico. De acordo com Soares (2008),

[...] o jogo, a atividade lúdica ou o brinquedo busca dentro de sala de aula um ambiente de prazer, de livre exploração, de incerteza de resultados, deve ser considerado como jogo. Por outro lado, se estes mesmos atos ou materiais buscam o desenvolvimento de habilidades e não realiza sua função lúdica, passa a ser material pedagógico (SOARES, 2008, p.4).

Diante disso, as atividades lúdicas desenvolvidas por meio de jogos eletrônicos podem transformar-se em um elemento colaborador para a utilização das TIC no meio escolar. A seguir, veremos as novas possibilidades das TIC's.

1.2 - Novas possibilidades pedagógicas por meio de jogos digitais

Segundo Magagnin e Monteiro (2010), as escolas devem aperfeiçoar as contribuições que os jogos eletrônicos trazem para a formação dos alunos para desenvolver aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais. Sendo assim, é bastante pertinente a utilização de jogos em sala de aula, visto que as informações contidas nos jogos eletrônicos são deveras significativas e os alunos podem participar de forma ativa. De acordo com Magagnin e Monteiro (2010) os jogos digitais representam um importante recurso didático propício para a promoção da aprendizagem, cabendo ao professor introduzir em suas disciplinas essas práticas de acordo com a necessidade observada. Para tanto, para Magagnin e Monteiro (2010), é necessária uma escola bem preparada, ao afirmar que:

A escola precisa estar interligada com o meio em que o aluno vive [...]. Uma escola de qualidade é aquela que consegue penetrar a realidade e a experiência do aluno, transformando a realidade dos acontecimentos em um processo de conhecimentos e assim proporcionar condições para que ele desenvolva todas as habilidades e competências que dele se espera, inclusive ao uso das tecnologias [...] (MAGAGNIN E MONTEIRO, 2010 p.98).

Espera-se, portanto, que os profissionais da educação estejam envolvidos para fazer essa tão esperada mudança, beneficiando a todos os membros envolvidos, principalmente a nova geração, que, se bem preparados, farão a diferença na sociedade colaborando para um futuro melhor.

A utilização de jogos digitais tem o potencial de ampliar o conhecimento dos alunos, sendo possível através deles exercitar habilidades e interagir com o mundo tecnológico. Estamos diante de novos recursos em que o conhecimento prévio cede lugar a novos conhecimentos. Por isso, Tajra (2012) nos faz perceber que a escola tem a necessidade de estar inserida num contexto tecnológico e cotidiano de todos, apresentando às crianças situações reais, tornando as atividades mais significativas e menos abstratas. A exemplo disso, e como proposta deste estudo, percebe-se a utilização de jogos eletrônicos pode propiciar a ampliação de conhecimento, especialmente quando se trata da educação ambiental.

O jogo pode satisfazer as necessidades do aluno de uma maneira bastante lúdica, e quando realizada coletivamente permite a aprendizagem de forma espontânea, assim sendo nos apropriamos da fala de Fortuna (2011), evidenciando que “a importância do jogo no desenvolvimento humano é indiscutível”. Portanto, os jogos digitais têm o potencial de atingir os usuários de forma positiva, pois são prazerosos e dinâmicos, e, além disso, despertam a curiosidade e estimulam a aprendizagem de uma maneira bem divertida. Igualmente, Piaget (1975) afirma que “os jogos em si não carregam a capacidade de desenvolvimento conceitual, porém considera que eles acabam suprimindo certas necessidades e funções vitais ao desenvolvimento intelectual e consequentemente, da aprendizagem”. Esclarecendo, assim, que tudo o que envolve o lúdico representa um ponto a mais no desenvolvimento cognitivo do sujeito.

É fundamental que os professores utilizem os jogos virtuais para ajudar na prática pedagógica. Contudo é necessário que sejam utilizados somente em prol do alcance de um determinado objetivo, visto que contribuem grandemente para uma aula diferenciada, pois de acordo com Antunes (2011):

[...]os jogos tornam a aula bem mais atraente, devolvem ao professor seu papel como agente construtor do crescimento do aluno, elimina o desinteresse e, portanto, a indisciplina, devolvendo à escola sua função de agência responsáveis por pessoas mais completas e, naturalmente, por um amanhã muito melhor (ANTUNES, 2011, p.42).

Percebendo a contribuição que os jogos trazem é interessante valorizá-lo no ambiente escolar. O jogo também traz a ludicidade, pois é dinâmico e de acordo com Macedo, Petty e Passos (2005, p.16) “valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças”. Isto é, não basta apenas contribuir para seu aprendizado, mas é necessário também ser feito de forma atrativa e dinâmica, assim o aluno ficará mais atento ao conteúdo trabalhado.

No que diz respeito à utilização de jogos para a educação ambiental, a maioria deles são disponibilizados via *web*, disponíveis para *download* e/ou para serem jogados *online*. Dentre estes, o jogo *Coleta Seletiva, online*, foi o utilizado para a realização deste trabalho, o qual terá sua funcionalidade explicada mais adiante.

1.3 - Necessidades Práticas para Educação Ambiental

Existem atualmente diversos problemas ambientais que dizem respeito a cada ser humano, sendo um dos mais evidentes as grandes quantidades de produtos recicláveis e reaproveitáveis que infelizmente são inutilizados em seu destino. Em vista disso, são relevantes o desenvolvimento e a implantação de programas educacionais ambientais, os quais são significativos na tentativa de se reverter ou minimizar os danos ambientais. A tentativa de implantação dos programas educacionais é evidente nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), principalmente quanto aos temas transversais, destacando-se a conscientização e a intervenção na realidade local. É nesse sentido que:

[...] vê-se a importância de incluir Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal, permeando toda prática educacional. É fundamental, na sua abordagem, considerar os aspectos físicos e biológicos e, principalmente, os modos de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia (BRASIL, 1998, p.3).

Por meio da Educação Ambiental os alunos podem entender melhor a importância de cuidar do meio ambiente, tornando-se um sujeito ativo e consciente de suas ações. Concordamos com Loureiro (2012), quando afirma que a educação ambiental deve se voltar para a formação humana. Nesse sentido, a reciclagem do lixo produzido, uma preocupação mundial, é importante para toda a sociedade, que busca

alternativas na direção de cuidar do planeta, consequentemente de si próprio. Ainda de acordo com Loureiro (2012):

Esse esforço educacional irá incentivar *mudanças de comportamento* que virão a gerar um futuro mais sustentável em termos de integridade ambiental, da viabilidade econômica e de uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras. Isso representa uma *nova visão da educação* capaz de ajudar pessoas de todas as idades a entender melhor o mundo em que vivem [...] (LOUREIRO 2012. p.78, grifo do autor).

As TIC, por intermédio de recursos atrativos e dinâmicos podem proporcionar o fortalecimento convicto de que há necessidade de cuidar do meio ambiente. Também é necessário adotar práticas de consumo consciente em ambientes educacionais, incentivando aos alunos e professores a aplicação, em sua rotina diária, de práticas ambientalmente corretas, como a reciclagem do lixo escolar e o doméstico.

Loureiro (2012) defende como objetivo educacional “conscientizar os alunos sobre as implicações dos esforços de preservação”. Assim sendo, a partir do momento em que se unem tecnologia ao ensino das questões ambientais, por meio dos jogos digitais, a aula pode se tornar muito mais dinâmica, possibilitando ao professor falar do tema com mais clareza, e motivando o processo conscientização ambiental. E é nesse sentido que este trabalho pretendeu mostrar a importância da utilização de jogos digitais para alunos do 5º ano do ensino fundamental, como uma ferramenta colaborativa com a educação ambiental.

2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 - Metodologia utilizada

Este artigo originou-se por meio de pesquisa qualitativa, a qual, de acordo com Rosa (2010):

[...] se caracteriza por ser de natureza interpretativa. O pesquisador deve interpretar os dados obtidos a partir da pesquisa tendo como base a sua matriz cultural e seu referencial teórico. Para isso, neste tipo de pesquisa, o pesquisador deve estar imerso no universo estudado (ROSA, 2010, p.40).

Os dados foram coletados diretamente, por meio da estratégia da observação participante. Na interação direta com os alunos e a professora da turma investigada, foram desenvolvidas atividades lúdicas no computador e por meio de uma animação em vídeo sobre o tema reciclagem.

Após assistirem ao vídeo, desenvolvemos calorosas discussões sobre o tema Meio Ambiente, tal como a importância da separação correta do lixo para o cuidado com a natureza, o tempo de decomposição de cada tipo de lixo e a poluição que este gera, coleta seletiva e os problemas acarretados pelo lixo para o homem e para o meio ambiente.

Posteriormente, colocamos um jogo virtual, via internet, para observar a interatividade dos alunos, seguindo a aplicação de um questionário tanto para a professora, quanto para os alunos com questões semiestruturadas, envolvendo a experiência obtida e a aprendizagem adquirida.

Os dados foram tabulados por meio de uma planilha adaptada para este trabalho, e analisados qualitativamente, de acordo com as respostas fornecidas. Para tal, utilizamos uma ferramenta de *software livre*, denominada "MEEGA+", disponibilizada para *download* pelos pesquisadores pertencentes ao Grupo de Qualidade de Software composto por: Giane Petri, Christiane Gresse von Wangenheim e Adriano Ferreti Borgatto, da UFAM. Desta forma foi possível estruturar, categorizar e tabular os dados, identificando seus padrões, no sentido de “avaliar a *percepção da aprendizagem* do ponto de vista *dos alunos e do professor*”. (PETRI; VON WANGENHEIM; BORGATTO, 2016)

2.2 - Caracterização dos sujeitos envolvidos

As atividades elaboradas foram realizadas com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Dom Alano, localizada no município de Campos Belos-GO, na Rua dos Buritis, qd 20, lote 08, Setor Tomazinho. Esta escola possuía um laboratório de informática, que até o momento desta coleta de dados se encontrava desativado, uma vez que os computadores ficaram sem manutenção e desatualizados. Então, para realizar a pesquisa, utilizamos o pátio da escola, um *datashow* e os dois *notebooks* utilizados pela coordenação.

A turma é composta por 30 alunos, com faixa etária entre 10 e 13 anos, sendo todos de classe social baixa, a maioria de etnia parda, e alguns da zona rural. No entanto apenas 17 foram autorizados pelos pais ou responsáveis a participarem da pesquisa, por meio do documento TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

2.3 - Funcionalidade do Jogo “Coleta Seletiva”

Para a realização deste trabalho, selecionamos o Jogo *Coleta Seletiva online* disponível no *site* Escola Games. (Ver figura 1).



Figura 1: Página inicial do jogo da coleta seletiva

Os alunos foram instigados a ler atentamente as informações sobre lixo e resíduo, coleta seletiva, a funcionalidade do jogo para depois separar os resíduos arrastando-os para a lixeira correta. Cada lixeira é representada por uma cor, sendo elas: amarela (metal), vermelha (plástico), azul (papel), verde (vidro) e marrom (orgânico).

O jogo é composto por 5 fases, o jogador deve arrastar o resíduo para lixeira adequada, a qual é indicada por uma placa. No entanto, se for colocado na lixeira errada aparece um alerta acompanhado de uma nova chance ao jogador, e quando colocado na lixeira correta há uma breve explicação. (Ver figuras 2 e 3).



Figura 2: Material arrastado para a lixeira correta.



Figura 3: Material arrastado para lixeira errada

Ao término de cada fase o jogador recebe informações de fácil entendimento sobre os danos que esses resíduos causam à natureza, caso não sejam reciclados e, o tempo para a decomposição dos mesmos, conforme mostra a figura 4:

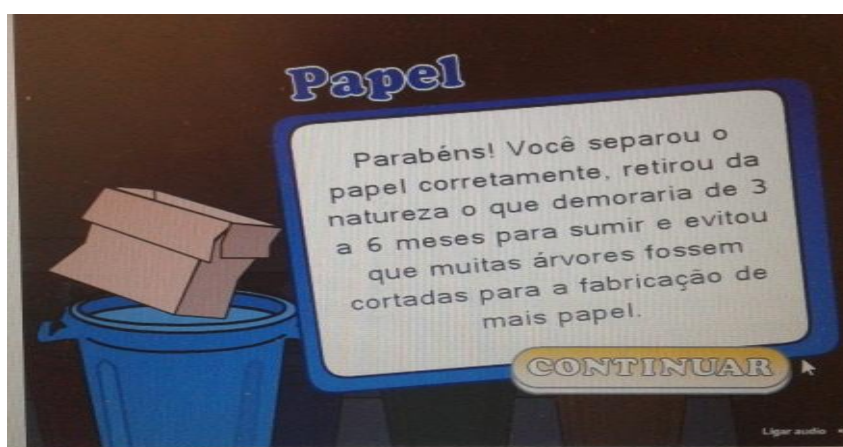


Figura 4: Informação sobre o tempo de decomposição dos materiais

Cada acerto vale um ponto e cada erro perde-se um ponto. Ao final de todas as fases são estimulados a fazerem a coleta seletiva em suas casas e encaminhar os resíduos para a reciclagem. Por fim, tem-se o resultado do desempenho do aluno. (Ver figura 5).



Figura 5: Resultado do desempenho do aluno no jogo

2.4 - Desenvolvimento da Atividade com o Jogo

A atividade com o jogo foi realizada com grupos de três alunos. A professora também participou do jogo, mesmo sem ter afinidade com jogos, conforme ela mencionou, mas demonstrou disposição e aprendeu rapidamente. Após dadas as instruções quanto ao funcionamento e etapas do jogo deu-se início ao mesmo, conforme mostra a imagem 1.



Imagem 1: Grupo de alunos iniciando o jogo

3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando decidimos pesquisar sobre a importância do uso dos jogos virtuais para a educação ambiental, tínhamos em mente averiguar a influência que a tecnologia traz atualmente à educação. Contudo, este fato ficou bastante evidente, visto que proporcionou uma aula interativa e os alunos mostraram-se bastante empolgados.

Durante o jogo, os alunos mostraram bastante interesse, prestaram atenção às orientações iniciais, se divertiram e se concentraram. Nesse sentido, Magagnin e Monteiro (2010), afirmam que:

Os jogos[...] ajudam o aluno a refletir, tomar decisões, fazer descobertas, desenvolver sua criatividade, ir ao encontro do outro e renovar sua energia. Por meio do jogo, aprende-se a agir, estimulando a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, ao mesmo tempo em que é proporcionado o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Os jogos podem, portanto, desenvolver as capacidades intelectuais do jogador (MAGAGNI, MONTEIRO, 2010, p.101).

Sendo assim, os alunos tiveram a oportunidade de interagir uns com os outros. Contudo, sabendo que cada ser humano possui um desenvolvimento intelectual diferenciado, apenas uma minoria que apresentou dificuldades em jogar, principalmente na identificação das lixeiras. Mas este é um dos principais desafios encontrados no jogo, estimulando o aluno a resolver o problema e, como a maioria demonstrou maior afinidade com o jogo, colaboraram com os outros, tornando a aula mais interativa, algo fundamental para o aprendizado com lúdico.

Percebemos que em alguns trabalhos encontrados, esses desafios são bem parecidos, o que nos remete a Fantini, Costa e Melo (2011):

No desenvolvimento da atividade com o Jogo da Reciclagem verificou-se que alunos que possuíam maior domínio de informática ou familiaridade com os jogos virtuais realizavam as atividades do jogo com maior agilidade, enquanto aqueles alunos que não possuem acesso frequente demonstraram dificuldades. Mas as dificuldades foram superadas a partir da integração e a troca de conhecimentos entre os alunos (FANTINI; COSTA; MELO. 2011 p.9).

Mediante isso, o jogo se constitui em um recurso didático-pedagógico importante por apresentar um ambiente estimulador e desafiador, e ainda oportuniza a interação entre os alunos.

No que diz respeito à aprendizagem, a professora concordou que o jogo aplicado despertou nos alunos e em si própria o interesse sobre a importância da reciclagem e da separação do lixo de forma adequada, e que sobretudo, contribuiu para a aprendizagem

da disciplina de Ciências e nas questões sobre o meio ambiente. O que fica evidente em sua fala, respondendo as seguintes questões:

1. Cite pontos interessantes do jogo:

R: Ele contribuiu para lembrar e fixar melhor o conteúdo estudado.

2. Na sua percepção de educador(a) utilizar jogos virtuais como ferramenta pedagógica possibilitou ou não a estimulação da consciência dos alunos sobre a importância da reciclagem para o meio ambiente?

R: Sim. Os jogos são bastante estimulantes para os alunos.

3. Na sua opinião o jogo apresentado contribuiu ou não para a melhoria da disciplina? Por quê?

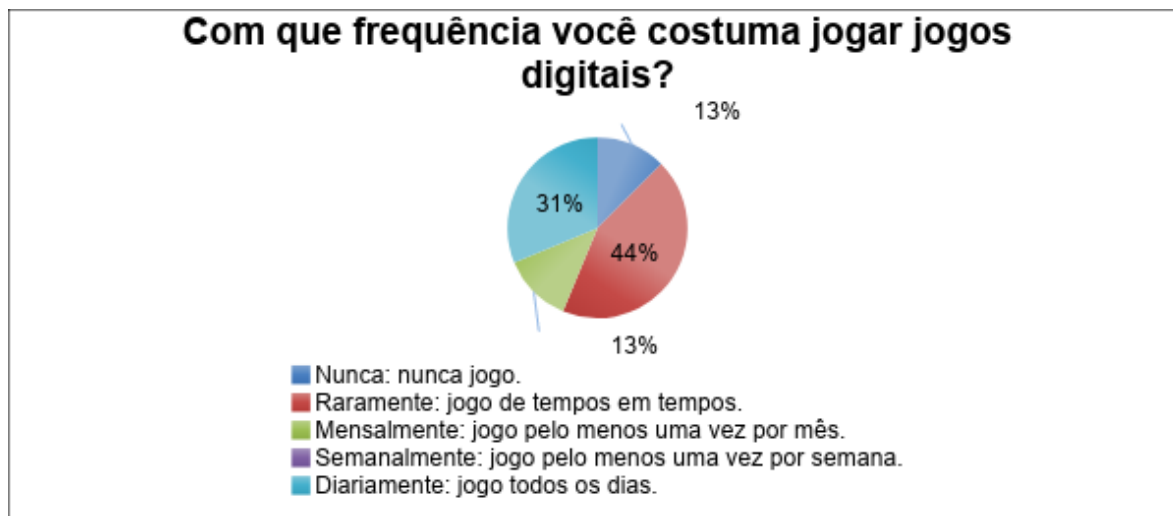
R: Sim. Porque por meio do jogo os alunos interagiram de forma lúdica, facilitando a aprendizagem do conteúdo abordado.

Por meio da análise das respostas da professora percebe-se que o jogo virtual apresentado teve uma grande contribuição para a aula, pois colaborou para o aprendizado dos alunos de forma lúdica, uma vez que estes interagiram e a aula se tornou mais atrativa.

Este fato é perceptível também quando os alunos foram perguntados sobre a diversão que o jogo lhes proporcionou, 99% confirmou que o jogo foi muito divertido e mais de 60% deles preferem essa forma de ensino.

Além disso, de acordo com as respostas analisadas, ficou perceptível que quase metade (44%) dos alunos raramente jogam, enquanto 31% têm o costume de jogar diariamente, como mostra o gráfico 1, a seguir:

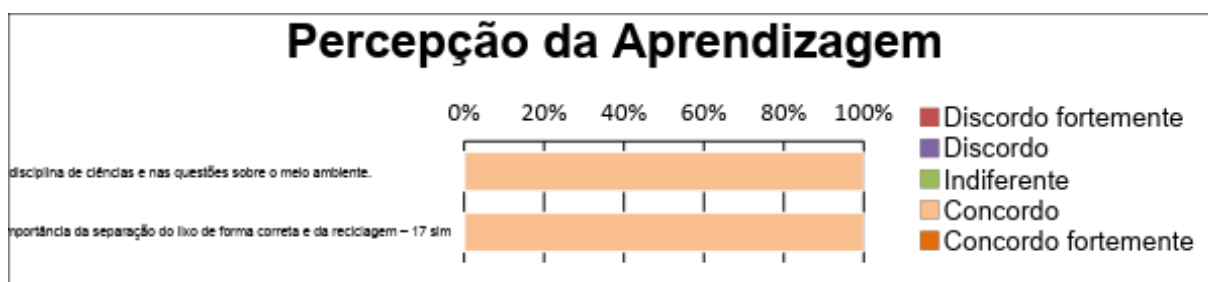
Gráfico 1: Representação da frequência em que os alunos costumam jogar jogos digitais



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Outrossim, todos os alunos pesquisados, incluindo a professora, concordam que o jogo contribuiu para a aprendizagem na disciplina de Ciências e nas questões envolvendo o meio ambiente, assim como também da importância da separação do lixo e a forma correta de reciclagem (ver gráfico 2).

Gráfico 2: Resposta sobre a percepção da aprendizagem



Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Nesse sentido, podemos inferir que o trabalho com jogos virtuais e o lúdico em sala de aula, pode levar ao despertar para questões ambientais, favorecendo o desenvolvimento da conscientização na direção da tentativa de resolução de problemas localizados, pensando em consequências futuras.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia é um instrumento que vem trazendo inúmeros benefícios à sociedade e, quando incluída ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas, tem o potencial de proporcionar novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender. Em relação ao jogo Coleta Seletiva utilizado para a elaboração deste artigo, considerou-se que esse possui potencial lúdico e educativo, pois além de estimular os alunos a fazerem a separação do lixo de forma correta, também deu a oportunidade dos mesmos de interagir com o mundo tecnológico, visto serem de classe social baixa, isto é, não possuir condições financeiras para a utilização de tais fontes e não terem a oportunidade de serem incluídos tecnologicamente, de outras formas e em outras ocasiões.

O jogo, de uma forma mais ampla, contribui com o desenvolvimento da consciência ambiental dos alunos de uma forma lúdica, visto que os mesmos memorizavam rapidamente as cores de cada lixeira que são usadas na coleta seletiva, e foi perceptível que a maioria aprendeu a separar os resíduos para a reciclagem de forma correta instantaneamente. Apoiamos as palavras de Magagnin e Monteiro (2010) ao afirmarem que:

Os jogos, de uma maneira geral, podem trazer muitas contribuições à formação do aluno, propiciando o desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, além de momentos de lazer e descontração, podendo, portanto, fazer parte das diversas etapas da vida (MAGAGNIN; MONTEIRO, 2010, p.100).

Portanto, nota-se que, quando os jogos são aliados à educação ambiental de tal maneira que levem os alunos a compreender a importância do cuidar do meio ambiente, podem estimular positivamente os alunos a serem cidadãos mais conscientes em seus hábitos diários de descarte do lixo. E com um processo contínuo de aprendizagem, podem fazer a diferença para as futuras gerações.

Como resultado positivo nesta pesquisa, podem ser pensadas ações junto as escolas locais, a fim de estimular o uso de jogos digitais educativos, de forma lúdica, por meio de cursos de formação continuada, workshops, e cursos de curta duração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. O jogo e o brinquedo na escola. In: _____. SANTOS, S. M.P. dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- meio ambiente**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1998. p. 167-242

CUNHA, M. M.; COSTA, F. P.; MELO. **Jogos eletrônico como ferramentas de auxílio no processo de explicação de conteúdos no meio educacional**. Disponível em: <<http://www.scielo.com>>. Acesso em: 05 jun. 2017

ESCOLA GAMES. **Jogo Coleta Seletiva on line**. Disponível em: <<http://www.escolagames.com.br/>>. Acessado em maio/2017.

FANTINI, V.; COSTA, E.R. da; MELO C.I. de. **Os jogos virtuais para a educação ambiental no ensino fundamental**. Revista Tecnologias na Educação- ano 3- número 1- Julho 2011 <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>>. Acessado em setembro/2017.

FORTUNA, T. R. O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. In: _____. SANTOS, S. M.P. dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. cap. 9.

LIMA, J. R.; CAPITÃO, Z. **E-Learning e E-Conteúdos: Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino aprendizagem à organização de estruturação de e-cursos**. Lisboa: Centro Atlântico, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. SP: Cortez, 2012. (coleção questões da nossa época; v. 39).

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MACEDO, L de; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MASETTO, M. T.: Mediação pedagógica e o uso da tecnologia In: _____. MORAN, J.M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação). cap.3

PETRI, G.; GRESSE VON WANGENHEIM, C.; BORGATTO, A. F. MEEGA+ A model for evaluating educational games. In: GQS/INCoD/UFSC, 2017. Disponível em<<http://www.gqs.ufsc.br/meega-a-model-for-evaluating-educational-games/>>. Acessado em 25 de julho de 2017.

ROSA. P.R.S. **Um curso de metodologia da pesquisa em ensino de ciências**. Campo Grande: UFMS, 2010.

SOARES M. H. F. B. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química:** Teoria, Métodos e Aplicações. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), 2008, UFPR.

SOFTWARE QUALITY GROUP. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <<http://uses.icomp.ufam.edu.br>> . Acessado em 11 de agosto, 2017.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 9ª ed. S P: Érica, 2012.

MAGAGNIN, C. D. M.; MONTEIRO, T. V. B. Importância das tecnologias computacionais: pós e contras dos jogos eletrônicos na formação do aluno. In: _____. TOSCHI, M. S. **Leitura na tela:** da mesmice a inovação. Goiânia: ed. da PUC GO, 2010. 180p.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação:** um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10.

**FUNCIONALIDADE DO PODER: APONTAMENTOS DO SISTEMA
PRISIONAL EM CAMPOS BELOS (2009 A 2014)**

**FUNCIONALIDADE DO PODER:
APONTAMENTOS DO SISTEMA PRISIONAL EM CAMPOS BELOS (2009 A
2014)**

Joanice Ferreira dos Santos⁵⁶
Flávio Silva de Oliveira⁵⁷

RESUMO

Este artigo traz apontamentos sobre as micro-estratégias utilizadas pelo Estado no contexto da execução penal no município goiano de Campos Belos, no período compreendido entre 2009 e 2014. Visa destacar eventos ocorridos e analisar a incidência das relações de poder efetivadas no âmbito do sistema em epígrafe, embasada nos estudos e investigações de Michel Foucault. Ainda, contribuir com uma discussão em termos de desafios e avanços que interferem expressivamente neste processo. As efetivas ações assim como os desafios para uma execução penal na perspectiva da humanização apresentam-se como uma provocação, à luz de uma nova ótica, no que tange à funcionalidade do poder apresentado habitualmente no aspecto negativo.

Palavras-chave: Poder. Micro estratégias. Humanização

1. INTRODUÇÃO

Para Foucault, o poder funciona em cadeia e o indivíduo é um efeito dele. “O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação” (FOUCAULT, 2016, p. 284).

Entende-se que para estudar o poder é preciso perceber as práticas reais e efetivas em que está investido, onde ele ocorre, como ocorre e os efeitos produzidos por esse processo. As obras de Michel Foucault, *Microfísica do Poder* e *Vigiar e Punir*, foram base para os estudos e reflexões acerca do tema tratado neste trabalho.

Paul Michel Foucault dedicou considerável parte de sua vida no campo dos estudos de história, filosofia e psicologia. Sua linha de investigação e estudos perpassa, sobretudo, o campo histórico-filosófico de existência das ciências dos homens seguida de uma apresentação de estudos que intitulou de “genealogia do poder”. Esta ação visa

⁵⁶ Autora. Especialista em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano- Campus Campos Belos. E-mail: joaniceop@hotmail.com.

⁵⁷ Orientador. Doutor em História pela UFG. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos – GO. E-mail: flavio.oliveira@ifgoiano.edu.br.

conferir ao processo de relações de poder a construção dos saberes sobre o homem envolto em uma natureza política.

Apesar da defasagem nas políticas de execução penal no Brasil, há aqui um esforço de compreensão da funcionalidade do poder tendo por base a estrutura do sistema prisional de Campos Belos entre 2009 e 2014. Este esforço interpretativo tem se fundamento na observação, na leitura e na análise de ações concretas vivenciadas neste sistema, como consta em relatórios de livros de ocorrências desta cadeia pública.

O sistema prisional do município de Campos Belos passou a ser administrado pela Secretaria de Estado da Justiça em 25/09/2006⁵⁸. O prédio desta cadeia pública foi uma adaptação de uma casa antiga para estabelecimento penal que teve sua inauguração na data acima citada. Na semana anterior à data em que foi instituída a nova administração, uma equipe de servidores esteve em treinamento na cidade de Planaltina de Goiás para assumir a direção do sistema, que fora governado até então pela Polícia Civil.

O objetivo, ao trazer à tona assuntos acerca de relações de poder, de garantia legal, de humanização e práticas socioeducativas desenvolvidas no sistema prisional deste município, é contribuir com discussões acerca de problemas afetos à execução penal. Há ainda o objetivo de contextualizar os assuntos acima descritos com o processo de ressocialização no intuito de avocar a atenção para a necessidade de implementar e adequar ações no campo das [políticas públicas](#).

“Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá a vigilância sobre e contra si mesmo” (FOUCAULT, 2016, p. 330). O poder é tido como um dispositivo que rege as relações e demonstra que se movimenta e produz resultados. É preciso que o mesmo venha a ser visto e acolhido como uma prática que pode e deve motivar processos de construção e reconstrução dos seres numa ação humanizada.

Bem se sabe que o poder se exerce em cada organização e suas estratégias são tecidas, articuladas e desenvolvidas com vistas à obtenção de resultados nesta rede de poder. Na relação de supremacia e submissão os seres se formam e se afirmam como tal. Desta maneira, têm-se os resultados construídos deste processo e que, reitera-se, não precisam ser, necessariamente, permeados por um prisma de negatividade.

⁵⁸ Cf: Formulário sobre informações prisionais, 2014, p. 07.

O fundamental destas reflexões é compreender que, mesmo com um cenário nacional envolto em muita desordem, não se pode acolher a realidade do sistema prisional brasileiro como um processo normal e manter um comportamento apático em face de um problema gritante. As diversas realidades do país em estabelecimentos penais revelam dificuldades, por exemplo, no âmbito da infraestrutura com prédios em condições precárias, com superlotação, com desafios na garantia de assistência ao preso e concretizações de medidas socioeducativas e com violência entre os próprios detentos no interior das unidades.

Há urgência em moralizar o sistema de execução penal no país. O Estado precisa se fazer presente e desempenhar seu papel de mantenedor da ordem. Para tanto, é necessário que observe os dispositivos inerentes ao sistema e os ponha em prática. A sua ação tem que ser eficaz e promover a reeducação do ser de modo a prepará-lo para o efetivo retorno ao convívio social. Um processo com base histórica deplorável não pode tornar-se tradição e eternizar práticas inadequadas e obsoletas.

Os referenciais utilizados como base para o desenvolvimento deste trabalho são principalmente os livros de relatórios das ocorrências do cotidiano da cadeia pública de Campos Belos, o manual do servidor penitenciário da Secretaria de Estado de Justiça de Goiás, as apostilas de curso de formação de agentes de segurança prisional e ainda as obras *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder* de Michel Foucault.

Assim, como ponto de partida para reflexão do tema proposto é primordial considerar as questões a seguir: em primeiro momento tem-se uma contextualização histórica do sistema prisional e finalidade da pena. Este estudo também ressalta questões no que concerne aos direitos humanos em relação à execução penal. Em seguida, com o propósito de melhor demonstrar a realidade observada, este trabalho apresenta apontamentos sobre as ocorrências do sistema prisional de Campos Belos como forma de contextualizar a discussão que se pretende, bem como buscar compreender a funcionalidade do poder no cumprimento da pena. Assim, se conclui em seguida o trabalho com notas de alternativas a essa realidade.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DO SISTEMA PRISIONAL E FINALIDADE DA PENA

No que tange ao aspecto do aparelhamento, Estado e Sistema Prisional, vale ressaltar que este compreende de um lado o poder do Estado em exercício de tutela e de outro o encarceramento do indivíduo e sua submissão aos dispositivos deste sistema.

Desde a gênese e desígnio das prisões que elas se demonstram com a real intenção de cessar forças contrárias e não a de reeducação e reintegração social.

O surgimento das prisões historicamente demonstra uma configuração burguesa de punição. Restrição de liberdades individuais e proibição de organização da classe trabalhadora constituem marcos deste processo⁵⁹.

A reformulação do sistema punitivo abre caminhos para novos métodos, como ressalta Michel Foucault em *Vigiar e Punir*:

O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará a distancia, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais “elevado” (FOUCAULT, 1999, p. 14).

Para a questão da penalidade, em algumas sociedades são adotados e aceitos determinados métodos e já em outras, estas mesmas práticas são rejeitadas. Existe um sistema de punição concreto e ações penais específicas.

Pode-se perceber ainda a finalidade da pena expressa no texto de Nucci:

Pena: é a sanção do Estado, valendo-se do devido processo legal, cuja finalidade é a repressão ao crime perpetrado e a prevenção a novos delitos, objetivando reeducar o delinquente, retirá-lo do convívio social enquanto for necessário, bem como reafirmar os valores protegidos pelo Direito Penal e intimidar a sociedade para que o crime seja evitado (NUCCI, 2009, p. 379).

No Brasil, é a partir de 1830 que o país começa a se movimentar no sentido de reformular o seu sistema punitivo. Aí se tem o início, tímido ainda, de algumas definições relevantes a esse processo como, por exemplo, a extinção da pena de morte, pena perpétua e demais penas de cunho cruéis.

⁵⁹ Na evolução do sistema carcerário, tem-se que “na Idade Média e início da Moderna, a prisão existia apenas para prender os homens e não para puni-los. Aos poucos foi-se substituindo as punições corporais por trabalho forçado – “que infligissem a um homem o máximo de sofrimento possível sem que lhe fizesse o mais leve ferimento em seu corpo”. A ênfase no encarceramento como método de punição era o lucro a mais importante (CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM DEFESA SOCIAL, Palmas, 2016, p. 10)

Assim segue o processo evolutivo como pontua os autores Werner Engbruch e Bruno Moraes di Santis no artigo *A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São de Paulo*:

As penitenciárias do Brasil ainda eram precárias. Por isso, em 1828, a Lei Imperial determina que uma comissão visite prisões civis, militares e eclesiásticas para informar do seu estado e melhoramentos necessários. Esse trabalho resultou em relatórios de suma importância para a questão prisional do país, mostrando a realidade lastimável desses estabelecimentos. O primeiro relatório da cidade de São Paulo, datado em abril de 1829, já tratava de problemas que ainda hoje existem, como falta de espaço para os presos e a convivência entre condenados e aqueles que ainda aguardavam julgamento (ENGBRUCH e SANTIS, 2016, p. 05).

Passando a observar o sistema prisional em âmbito estadual vê-se no Estado de Goiás o histórico da execução penal de acordo com o material didático utilizado no processo de formação dos agentes de segurança prisional:

A primeira cadeia do Estado de Goiás que se tem notícia é a Casa de Câmara e Cadeia de Pirenópolis. Construída em 1733, foi demolida em 1919 após ter sido edificada uma idêntica em outro local (próximo ao Rio das Almas) que funcionou como cadeia pública até 1999, quando foi tombada como patrimônio histórico e transformada em museu (CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: AGENTE DE SEGURANÇA PRISIONAL, 2010, p. 07).

A organização da Secretaria do Estado foi adotando sua estrutura própria e definida.⁶⁰ No município de Campos Belos, o sistema prisional passa a ser administrado pela Secretaria de Estado da Justiça em 25/09/2006⁶¹.

De acordo com a observação dos dados do sistema, a unidade prisional de Campos Belos, como em outros municípios brasileiros, sofria com dificuldades no âmbito da infraestrutura com um prédio em condições precárias. A cadeia pública foi uma adaptação de um casarão antigo situado à rua Sete de Setembro no bairro Central da cidade. Apesar deste contexto, a equipe demonstrou o enfrentamento dos desafios estruturais e sistêmicos com a garantia de práticas laborais e educativas para que houvesse a efetivação das medidas de reeducação e ressocialização no cumprimento das penas.

⁶⁰ De acordo com o *Curso de Formação Profissional: agente de segurança prisional* da Secretaria de Segurança Pública de Goiás, a estruturação se processou da seguinte forma: “A Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS), criada pela Lei nº 15.724, de 29 junho de 2006, substituiu a Agência Goiana do Sistema Prisional, extinta ao mesmo tempo da criação da nova pasta, que passou a ser responsável pelo sistema penitenciário goiano e pelas políticas relativas à defesa do Consumidor (PROCON), Direitos Humanos e Proteção a vítimas e Testemunhas. As três últimas atribuições pertenciam à Secretaria de Segurança Pública, que foi desmembrada para surgimento da SEJUS. O sistema tem como missão: garantir a execução penal com segurança e humanização, promovendo a reinserção social do recuperando através de processos laborais e socioeducativos, buscando a participação e compromisso da sociedade (CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: AGENTE DE SEGURANÇA PRISIONAL, 2010, p. 09).

⁶¹ Como consta no Formulário sobre informações prisionais, 2014, p. 07.

3. DIREITOS HUMANOS E EXECUÇÃO PENAL

A necessidade de um castigo sem suplício é formulada primeiro como um grito do coração ou da natureza indignada: no pior dos assassinos, uma coisa pelo menos deve ser respeitada quando punimos: sua humanidade (FOUCAULT, 1999). É importante observar que a dignidade da pessoa humana deve ser preservada em qualquer circunstância.

Os direitos humanos, bem como as previsões legais no processo de execução penal, são garantias fundadas em estatutos legais diversificados. Isto se comprova, por exemplo, pela Lei de Execução Penal, bem como pela Constituição da República Federativa do Brasil⁶². A noção dos direitos humanos e o seu acolhimento deveriam estar presentes em toda ação que envolva o cuidado e o respeito com a vida⁶³.

A atual conjuntura do sistema prisional brasileiro revela a continuação histórica do caos, um problema fundamental. As dificuldades na prestação de serviços, superlotação, deficiência na assistência ao preso em atendimento básico à saúde, educação e profissionalização são alguns dos problemas enfrentados. Problemas estes que revelam um descompasso diante da consagração da dignidade humana. Novelino fala desta consagração, como se observa a seguir:

Como consequência da consagração da dignidade humana no texto constitucional impõe-se o reconhecimento de que a pessoa não é simplesmente um reflexo da ordem jurídica, mas, ao contrário, deve constituir o seu objetivo supremo, sendo que na relação entre o indivíduo e o Estado deve haver sempre uma presunção a favor do ser humano e de sua personalidade (NOVELINO, 2012, p. 13).

A partir de uma série de barbáries envolvendo o sistema prisional, a questão ganhou visibilidade pública, porém com precária funcionalidade. Pouco se vê em relação a atitudes e adoção de práticas concretas que interfiram e transcendam esta realidade. Os que estão envolvidos na execução penal sofrem com as precariedades que assolam a estrutura do sistema carcerário no país.

No *Manual do servidor penitenciário do Estado de Goiás* tem-se que:

⁶² Previsão legal expressa na Constituição da República Federativa do Brasil em alguns incisos do artigo 5º como, por exemplo, XLVII, XLIX (VADE MECUM, 2015, p. 08). Previsão também na Lei 7.210/84 em seus artigos 10 e 11 (VADE MECUM, 2015, p. 1429).

⁶³ Assim, observa-se que “Os direitos humanos servem justamente para extirpar dos presídios, das casas de detenção ou qualquer outro local que vise ao encarceramento, os maus tratos.” (Apostila do curso de formação profissional de agente de segurança prisional, Goiânia, 2010, p. 80).

A almejada humanização do sistema de execução penal deve ser estabelecida a partir das relações entre seus protagonistas, propiciando condições para a socialização do encarcerado e da sua família, opondo-se ao conceito de instituição total e exclusivamente segregadora (MANUAL DO SERVIDOR PENITENCIÁRIO DO ESTADO DE GOIÁS, 2006, p. 07).

Porém, muitos são os desafios e particularmente quando há ausência do Estado na aplicação dos mecanismos da execução penal.

É louvável perceber que nas formações dos profissionais que laboram nesta área tem-se uma preocupação com a adoção de comportamentos no trato com os apenados no sentido de preservar da dignidade humana, o que demonstra um gradativo abandono de práticas execráveis. Por conseguinte vê-se neste processo a implementação de medidas que estão em consonância com a missão do sistema⁶⁴.

Em relação a direitos e garantias fundamentais, o Brasil faz proibições e assegura a integridade física ao condenado⁶⁵.

4. APONTAMENTOS DO SISTEMA PRISIONAL EM CAMPOS BELOS

Falar em funcionalidade do poder no sistema prisional é falar em reais condições para que as garantias legais se apliquem; é falar em envolvimento corresponsável do Estado, da sociedade e da família.

A unidade prisional de Campos Belos, de acordo com observações realizadas, não tinha infraestrutura adequada para realização de procedimentos diversos em relação às assistências, como preconiza a legislação pertinente. Mas, apesar desta realidade pôde-se perceber pela análise dos registros em livros de relatórios da cadeia pública, e a seguir observar-se-ão apontamentos deste cenário, os esforços para garantir o atendimento à população carcerária e para o desenvolvimento de ações socioeducativas. A administração do estabelecimento, assim como se observa nos documentos estudados, através de parceria com o sistema de saúde, de serviço social e infraestrutura do município, conselho de segurança, comunidade local, poder judiciário e promotoria

⁶⁴ Vê-se que “Os direitos humanos podem ser entendidos como o conjunto de direitos inerentes à dignidade da pessoa humana, por meio do qual se limita o arbítrio do Estado e busca-se a igualdade como elemento central das relações sociais. A base dos direitos humanos é a dignidade da pessoa humana” (CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM DEFESA SOCIAL, Palmas, 2016, p. 376).

⁶⁵ Na Constituição da República Federativa do Brasil por força do artigo 5º, XLVII “não haverá penas: a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX; b) de caráter perpétuo; c) de trabalhos forçados; d) de banimento; e) cruéis; XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral” (VADE MECUM, 2015, p. 08).

trabalhou no sentido de proporcionar reais condições para a efetivação da natureza jurídica da pena.

Examinando o histórico das ocorrências do cotidiano desta Unidade, foi possível constatar, por exemplo, que mesmo sem a estrutura suficiente, a equipe de saúde do município se fazia presente prestando assistência dentro da Cadeia. Registros comprovam, por exemplo, que no dia treze de novembro de dois mil e nove ⁶⁶e novamente no dia 16/04/2010 houve visita aos reeducandos e estes receberam atendimento, em conformidade a Lei de Execução Penal:

Art. 14. A assistência à saúde do preso e do internado de caráter preventivo e curativo, compreenderá atendimento médico, farmacêutico e odontológico.
§ 2º Quando o estabelecimento penal não estiver aparelhado para prover a assistência médica necessária, esta será prestada em outro local, mediante autorização da direção do estabelecimento (VADE MECUM, 2015, p. 1429).

Ao pontuar estes acontecimentos deve-se questionar sobre o que há de especial no episódio, uma vez que é direito garantido ao detento bem como dever irrestrito do Estado a assistência. Porém ocorre que nem todo estabelecimento penal é dotado de estrutura para a sua finalidade, como o exemplo da unidade aqui citada, onde aparentemente não oferecia segurança e não estava devidamente instrumentalizada para a realização de tais procedimentos. Nesta situação, ocorre então a incidência do poder no sentido da praticidade e da eficácia demonstrando aí uma produção de resultados a partir das relações estabelecidas. No evento citado, sucede uma organização extraordinária da direção junto com toda a equipe de servidores do estabelecimento para que houvesse o atendimento necessário ao indivíduo sob tutela do Estado. Este acontecimento é expressão da funcionalidade do poder, pois revela a sensibilidade em proporcionar condições de assistência apesar da falta de estrutura.

Desta maneira, ressaltar essas práticas desenvolvidas no sistema prisional no município de Campos Belos é demonstrar o enfrentamento dos desafios na perspectiva da missão do sistema prisional goiano:

A missão institucional [...], no contexto sócio jurídico penal da execução penal, consiste em garantir uma execução penal humanizada e com segurança, promovendo a inserção social do privado de liberdade por meio de processos inclusivos, laborais e socioeducativos, com o compromisso e a participação efetiva da sociedade (MANUAL DO SERVIDOR PENITENCIÁRIO DO ESTADO DE GOIÁS, 2006, p. 07).

⁶⁶ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 09, 2009, p. 44.

Outro evento de atenção à execução penal se vê no registro em dois de fevereiro de dois mil e onze⁶⁷, momento em que a Secretaria de Ação Social do município esteve presente na cadeia e a equipe favoreceu um momento de recreação com um café da manhã aos reeducandos. Contou também com a participação de representante do Conselho Comunitário de Segurança e Defesa Social. Na mesma data, a psicóloga desta secretaria fez atendimento a reeducando dentro da Unidade. Também no dia três de maio de 2011⁶⁸, esta profissional do município retornou para atendimento bem como no dia 10 de outubro de 2011⁶⁹. Ocorrências em conformidade com a Lei de Execução Penal:

Art. 22. A assistência social tem por finalidade amparar o preso e o internado e prepará-los para o retorno à liberdade.

Art. 23. Incumbe ao serviço de assistência social:

IV - promover, no estabelecimento, pelos meios disponíveis, a recreação; (VADE MECUM, 2015, p.1430)

Os mecanismos de assistência foram tomando forma de maneira peculiar diante da realidade em evidência. Observar e ressaltar este fato estimula e contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica do processo. É preciso, por exemplo, analisar as condições que o Estado oferece e de que forma se instrumentaliza o sistema prisional para o efetivo alcance da missão proposta. Faz-se necessário até o levantamento do seguinte questionamento: a missão proposta é exequível? É possível falar em missão diante desta conjuntura?

A incidência do trato humanitário e respeitoso também deve ser questionada se está sendo aplicada a aqueles que laboram no sistema. A garantia de condições dignas de trabalho e a valorização dos servidores do sistema prisional é um dos fatores consideráveis para que haja funcionalidade efetiva nas relações estabelecidas neste cenário⁷⁰.

Seguindo na análise desta realidade, é relevante pontuar ainda a força e o resultado produzido da soma de esforços num constante atendimento. Por exemplo, a sequência de visitas numa presença efetiva do juiz da execução penal neste processo. Em 29 de abril de 2010 houve visita do juiz de direito, bem como do promotor de

⁶⁷ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 11, 2011, p. 80.

⁶⁸ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 11, 2011, p. 154.

⁶⁹ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 12, 2011, p. 99.

⁷⁰ Para Andrew Coyle, “As prisões geralmente não podem selecionar seus presos; precisam aceitar qualquer pessoa que lhe seja enviada pelo tribunal ou pela autoridade judicial competente. No entanto, as prisões podem escolher os servidores que integram seu quadro de pessoal. É indispensável que o quadro de pessoal seja criteriosamente selecionado, adequadamente capacitado, supervisionado e apoiado” (CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: AGENTE DE SEGURANÇA PRISIONAL, 2010, p. 04).

justiça à unidade prisional quando da ocasião de realização de mutirão carcerário neste município e na mesma data ocorreu também visita de um corregedor. Também em 16 de junho de 2010 e em 11 de agosto de 2010 retornaram à unidade juiz e promotor. Em 02 de fevereiro de 2011⁷¹ registra-se visitação por parte do juiz de direito que respondia pela Comarca à época. Novamente os reeducandos receberam a visita do juiz em 17 de fevereiro de 2011⁷² e assim este procedimento segue em: 31 de março de 2011, 07 de junho de 2011⁷³ e em 04 de julho de 2011⁷⁴. Em 13 de setembro de 2011⁷⁵ o juiz de direito esteve na Unidade para conversar com os reeducandos sobre a execução de trabalhos externos em consonância com o disposto na Lei 7.210/84:

Art. 66. Compete ao Juiz da execução:

VII - inspecionar, mensalmente, os estabelecimentos penais, tomando providências para o adequado funcionamento e promovendo, quando for o caso, a apuração de responsabilidade (VADE MECUM, 2015, p.1418).

Em 21 de março de 2012⁷⁶ novamente registra-se visita a unidade prisional de Campos Belos pelo juiz de direito e promotor de justiça que respondiam pela Comarca à época. Também em 21 e 25 de abril de 2012⁷⁷. Em 07 de maio de 2012⁷⁸ houve visita à unidade prisional de Campos Belos pelo promotor de justiça. O promotor de justiça novamente esteve em 11 de maio de 2012⁷⁹ em visita à unidade prisional e também nesta mesma data houve registro de atendimento da equipe municipal de saúde dentro da cadeia que realizou vacinação na população carcerária. Posteriormente houve visita em 24 de março de 2013⁸⁰ visita a unidade prisional pelo juiz de direito.

Pôde-se constatar que houve uma valorização da mão de obra dos internos através de concretização de ações como, por exemplo, a orientação e encaminhamento para prestação de serviços. Em 05 de maio de 2012⁸¹ um grupo de reeducandos iniciou trabalhos de reforma no prédio da unidade prisional.

⁷¹ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 11, 2011, p. 80.

⁷² Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 11, 2011, p. 92.

⁷³ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 11, 2011, p. 184.

⁷⁴ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 12, 2011, p. 12.

⁷⁵ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 12, 2011, p. 75.

⁷⁶ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 13, 2012, p. 42.

⁷⁷ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 13, 2012, p. 75-78.

⁷⁸ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 13, 2012, p. 91.

⁷⁹ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 13, 2012, p. 96.

⁸⁰ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 15, 2013, p. 18.

⁸¹ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 13, 2012, p. 99.

Em parceria com profissionais da secretaria de ação social, deu-se início em 03 de junho de 2011⁸², um curso profissionalizante dentro da Unidade, também garantia na Lei 7.210/84:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico (VADE MECUM, 2015, p. 1415).

O Conselho da Comunidade realizou visita na cadeia pública em 21 de março de 2013⁸³. Em contraposição aos fatores limitantes, observou-se que houve ações gradativas da direção deste estabelecimento penal para reforçar o atendimento aos apenados. Neste sentido foram realizadas reuniões com detentos que sairiam para dar início à realização de trabalho externo como garante a Lei de Execução Penal (LEP) em seus artigos 36 e 37. Um grupo de reeducandos foi para a “Prestação de serviços na construção do IML⁸⁴”. Esta ação tanto contribuiu para a valorização e o respeito da dignidade humana dos apenados como teve finalidade educativa e produtiva que culminou no auxílio do princípio a finalização da construção do prédio do IML neste município.

Em 27 de junho de 2014⁸⁵ os reeducandos, acompanhados por servidor da prefeitura municipal iniciaram a prestação de serviço externo pela secretaria de infraestrutura. Um resultado positivo observado a partir desta ação, de possibilitar a execução de trabalho externo, foi que houve reeducando que conseguiu estabelecer vínculo empregatício com empresa terceirizada para prestação de serviço. A condução de um processo desta natureza apresenta limites e problemas a serem superados com maestria e foi o que se pôde constatar na medida do desenvolvimento de cada ação, pois apesar dos desafios que surgiram neste interim, eles não constituíram fatores limitantes para a coragem de enfrentar a realidade e fazer a diferença.

No sentido de continuação das ações de contribuição para a reintegração dos apenados ao convívio social, a Unidade Prisional no Município de Campos Belos e o Colégio Estadual Professora Ricarda, implantaram⁸⁶ dentro do estabelecimento penal

⁸² Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 12, 2011, p. 179.

⁸³ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 15, 2013, p. 14.

⁸⁴ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 13, 2012, p. 73.

⁸⁵ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 17, 2014, p. 18.

⁸⁶ Processo de implantação amparado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010 do Ministério da Educação, Resolução nº 564, de 12 de novembro de 2010 do Conselho Estadual de Educação de Goiás, ofício nº 025, de 06 de fevereiro de 2012 da Promotoria

em agosto de 2012 a 1ª e 2ª etapa do Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA), jurisdicionado a Subsecretaria Regional de Educação de Campos Belos. No dia 03 de agosto de 2012⁸⁷ a equipe docente esteve presente na unidade prisional. Em 06 de agosto de 2012⁸⁸ houve a inauguração da sala de aula com presença de autoridades locais.

Em 01 de maio de 2014⁸⁹ ocorreu a primeira mostra literária. Um evento que teve a finalidade de apresentar e ressaltar as produções dos alunos desenvolvidas com base na motivação e orientação do corpo docente que lidava diretamente com os detentos na sala em aulas regulares. Na ocasião prestigiaram o evento o juiz de direito e o promotor de justiça.

No dia 09 de dezembro de 2014, o Colégio Estadual Professora Ricarda e a Unidade Prisional no Município de Campos Belos, amparados pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, realizaram a 1ª Formatura de Conclusão de Curso de Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade.

De acordo com as observações, foi realizado no ano de 2013 o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), dentro da unidade prisional com a participação de cinco alunos.

Também havia uma parceria considerável de empresários do município para com o sistema prisional local. Eles faziam doações à cadeia pública. Havia um apoio na assistência material através de donativos como, produtos alimentícios e outros que auxiliavam na confecção da refeição dos detentos. Eram ainda disponibilizados por alguns comerciantes da localidade, quites básicos de higiene para os internos. Houve contribuição da comunidade local para adequações na estrutura do estabelecimento no sentido de construção do muro da cadeia, instalação de cerca elétrica, circuito de monitoramento, construção da sala de aula, reforma no telhado e ampliação das celas. No dia 04 de outubro de 2010, por exemplo, iniciaram a reforma no telhado da cadeia com a utilização de mão de obra dos próprios internos.

Pública de Campos Belos e Portaria nº 2198 de 24 de abril de 2012 do Gabinete da Secretaria Estadual da Educação do Estado de Goiás.

⁸⁷ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 13, 2012, p. 180.

⁸⁸ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 13, 2012, p. 181.

⁸⁹ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 17, 2014, p. 47.

Nos períodos compreendidos entre 29 de março de 2010 e 25 de agosto de 2010 e 07 de fevereiro de 2012 e 20 de abril de 2012⁹⁰, se observou a realização de 19 cultos religiosos. A lei 7.210/84 também garante na assistência religiosa ao detento:

Art. 24. A assistência religiosa, com liberdade de culto, será prestada aos presos e aos internados, permitindo-se-lhes a participação nos serviços organizados no estabelecimento penal, bem como a posse de livros de instrução religiosa.

§ 1º No estabelecimento haverá local apropriado para os cultos religiosos.

§ 2º Nenhum preso ou internado poderá ser obrigado a participar de atividade religiosa (VADE MECUM, 2015, p. 1430).

Dessa forma, a integração da sociedade e dos órgãos representativos, demonstrou que é fator relevante na contribuição da execução penal com êxito em seus resultados finais. Assim, fica visível que o devido acompanhamento, por quem é de competência, neste processo viabiliza uma maior probabilidade de verdadeira reeducação e reinserção do apenado.

À luz do estudo deste tema, a memória que se faz deste processo visa valorizar as boas práticas desenvolvidas, mesmo que se tratando de um ambiente, em pauta nesta discussão, tido com agressivo e desprovido de resultados positivos em suas relações.

Tanto se fala em respeito, garantias e direitos, mas o que vem a ser de fato tudo isto em se tratando de execução penal? Costuma-se até, em termos pejorativos, descaracterizar o sentido dos direitos humanos. Em ocasiões diversas ouve-se a expressão “direitos humanos serve só para proteger bandido.” Porém, ao contrário disto o que se pode considerar é que direitos, garantias e respeito é exatamente assegurar aos apenados que executem trabalhos em suas devidas proporções, estimular a estudar os que ainda não despertaram para isto e ainda, fazer saber que todo ser humano é responsável pela conduta de vida adotada e será penalizado se estiver em desacordo com normas e regras vigentes. Disciplina, obediência às normas e respeito nas relações são atitudes e procedimentos que devem se aplicar a todos os indivíduos, sem exceção. Na obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault, em relação à disciplina, é ressaltado que “O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina” (FOUCAULT, 1999, p. 161).

Portanto, falar em direitos é falar em responsabilidades. E é exatamente onde entram as garantias aos apenados para que se promova a devida ocupação do tempo com práticas educativas e laborais. E a tomada de consciência deste processo é que deve

⁹⁰ Cf: Livro de relatório da Unidade Prisional de Campos Belos, nº 13, 2012, p. 75.

moldar o sistema punitivo. Não é o extremismo de imposição do ser a práticas degradantes, nem muito menos o extremismo da permissividade, o que é perceptível no corpo social contemporâneo, que vão conferir a execução penal à efetividade que espera que se tenha. Assim, “a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro” (FOUCAULT, 1999, p. 13).

Importante salientar que o que se pretende com a efetivação e aplicação das garantias legais e constitucionais na execução da pena, assim como o respeito aos direitos do preso, é que seja respeitado e cumprido o princípio da legalidade e a garantia de execução penal com segurança e humanização.

Assim, na medida em que o Estado se fizer presente em atitudes concretas face as reais necessidades da execução penal, as possibilidades de êxito na missão serão reais. Também, com estas medidas, se desarticulará o empoderamento da criminalidade e da afirmação de grupos no interior das unidades prisionais, algo que se vê com frequência ao longo da história. A ociosidade do tempo e a falta de presença e condução efetiva do Estado neste processo favorece o caos e assevera o descredito no sistema penal.

Pôde-se perceber que o sistema prisional do município de Campos Belos, cidade do interior goiano, no período estudado, tentou mediar a realização de atos concretos no sentido de trabalhar para uma execução penal efetiva. Porém, entendeu-se que ainda ocorreu um distanciamento do cumprimento da real finalidade da pena e da realidade encontrada no sistema penal. Mesmo assim, diante da realidade observada nesta localidade, ficou evidente que era necessário e particularmente possível agir de maneira a vencer obstáculos estruturais e garantir as medidas socioeducativas. Fato exemplar e que instigou uma maior presença por parte do Estado neste processo para reforçar as atitudes administrativas positivas e dignas de destaque.

A funcionalidade do poder nesta ação corrobora para o entendimento de que a positividade também permeia as relações de poder que ocorre nos contatos entre os indivíduos. Assim, a partir da efetivação das garantias e do trato respeitoso com o ser humano, diminui-se a incidência do olhar negativo e desconfiado da possibilidade de obtenção de resultados essenciais e eficazes no sistema de execução penal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos relacionados à temática da funcionalidade do poder no sistema prisional de Campos Belos entre 2009 e 2014, as análises de registros de ocorrências locais e confrontadas às investigações de Foucault, conclui-se que foi relevante para atingir resultados positivos no processo de execução penal, tratar com respeito e dignidade os que estão privados de liberdade. E este processo decorreu da garantia de ações capazes de corroborar com uma efetiva ressocialização.

Ao se tratar o apenado com o devido respeito criou-se uma possibilidade para fazer com que a privação de liberdade se tornasse algo útil. Assim tratado, este processo trouxe resultados positivos, já que a prisão tem a função de influenciar positivamente a conduta do indivíduo.

Pôde-se perceber, no período estudado, que os dispositivos utilizados pelo Estado, de acordo com os relatórios da unidade prisional, no processo punitivo como a garantia de atividades educacionais e laborais demonstraram ser instrumentos capazes de promover a inclusão social. Os resultados produzidos destas vivências atestaram que não somente os atos do Estado, como também a efetiva participação da sociedade teve papel relevante nesta ação.

Assim, pelas observações realizadas, ficou evidente que se faz necessário a continuação da aplicação de medidas para o desenvolvimento de trabalhos que possibilitem o estudo, a profissionalização, a remição da pena, bem como o tratamento humanitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, **Lei de Execução Penal** (LEP): Lei 7.210 de 11 de julho de 1984.

FORMULÁRIO sobre informações prisionais, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Editora Paz&Terra, Rio de Janeiro/São Paulo: 4ª Edição, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Editora Vozes, Petrópolis: 20ª Edição SM, 1999.

GOVERNO DE GOIÁS, **Manual do servidor penitenciário da secretaria de estado da justiça**. Goiânia, 2006.

LIVRO DE RELATÓRIO DA UNIDADE PRISIONAL DE CAMPOS BELOS nº 08 / 09 / 10 / 11/ 12 / 14 / 16 / 17, Campos Belos-GO, 2009-2014.

MECUM, Vade, Saraiva, 2015, 19º edição.

NOVELINO, Marcelo, Dirley da Cunha Jr. **Constituição Federal**. Editora Jus Podivm, Bahia: 3ª Edição, 2012.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de direito penal**. Editora Revista dos Tribunais, São Paulo: 5ª Edição, 2009.

SANTIS, Bruno Moraes Di e Werner Engbruch, **A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São de Paulo**, 2016 Disponível em: <http://pre.univesp.br/sistema-prisional#.WfsgpPlSzIU>.

SECRETARIA DE CIDADANIA E JUSTIÇA DO ESTADO DO TOCANTINS. **Curso de formação profissional de Técnico em Defesa Social**, Palmas, 2016.

SUPERINTENDÊNCIA DO SISTEMA DE EXECUÇÃO PENAL DA SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS. **Curso de formação profissional: agente de segurança prisional**, Goiânia, 2010.

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PERFIL DOS PROFESSORES QUE ATUAM
NO CENTRO MUNICIPAL ZILMA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA**

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PERFIL DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CENTRO MUNICIPAL ZILMA APARECIDA MENDES DE OLIVEIRA

Girlene Oliveira Alves CORTES⁹¹
Fabiano José Ferreira ARANTES⁹²

RESUMO

O reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da Educação Infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante. O presente artigo resulta de uma pesquisa quantitativa que teve como objetivo principal conhecer o perfil dos professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira. Através de um questionário estruturado com 15 questões, obteve-se dados sobre o perfil dos professores como: gênero, faixa etária, formação acadêmica, vínculo empregatício, tempo de atuação na Educação Infantil e percepção dos docentes em relação à família e sua prática em sala de aula. O educador que trabalha nessa modalidade de ensino tem a responsabilidade de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de idade. As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professor. Formação docente.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, ao ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96), adquiriu cunho educativo e passou a reconhecer a criança como um ser que possui dimensões biológicas, psicológicas, cognitivas, intelectuais, afetiva, sociais e culturais. Configura-se, assim, o processo de cuidar e educar ligado à ação pedagógica, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância.

⁹¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Pós-graduanda em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano- Campus Campos Belos-GO.

⁹² Orientador. Pedagogo, Geógrafo. Mestre em Educação. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Goiano - Campus Campos Belos.

A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

Nesse sentido, compreendemos a relevância do docente dessa fase educacional, sendo um mediador entre o campo social, no qual a criança está inserida, propiciando ao mesmo tempo situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens de forma orientada contribuindo assim para o desenvolvimento das relações sociais da criança com o meio social.

Nosso trabalho tem como objetivo principal conhecer o perfil dos professores do Centro Municipal Zilma Aparecida Mendes de Oliveira, para tal utilizamos abordagem de pesquisa quantitativa, objetivando um conhecimento mais detalhado dos fatos a serem investigados. Na fundamentação teórica da pesquisa utilizamos o método bibliográfico, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), para tanto o uso de materiais foi utilizado para melhor fundamentar este trabalho.

A partir da aplicação de questionário, visando uma abordagem quantitativa, buscamos conhecer especificamente o perfil dos docentes que atuam no processo de ensino da instituição.

Para a coleta de dados, a presente pesquisa utilizou um questionário estruturado por 15 questões específicas, por meio das quais os participantes podiam responder não apenas o que lhes foram propostos, mas também se depararam com questões provocativas, que lhes deram a oportunidade de refletir acerca de suas atitudes e de seus conceitos envolvendo diferentes questões sobre o ensino na Educação Infantil.

Primeiramente foi feito um pedido de autorização ao gestor responsável da escola, e por meio de uma carta de requerimento, solicitando o acesso à instituição e a realização da coleta de dados, por meio de questionários, junto aos professores. O projeto de pesquisa foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa do Instituto Federal Goiano.

O Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (CEMEI) em Campos Belos Goiás, trabalha restritamente a etapa de educação infantil. A instituição atende nos períodos vespertino e matutino um total de 562 crianças, com faixa etária entre 1 a 5 anos distribuídas em creche e pré-escola. Na creche são atendidas

78 crianças divididas em maternal I, II e III. Na pré-escola são 484 alunos, distribuídos em 9 turmas de pré I e 8 turmas de pré II. O corpo docente é composto de 30 professores, sendo 20 na pré-escola e 10 professores na creche. Na realização da pesquisa apenas 25 professores aceitaram responder o questionário, pois os participantes tinham a livre escolha de aceitar ou não participar da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Infantil como etapa inicial da educação básica é de extrema importância, pois vai além dos cuidados, e é nessa etapa que a criança interage e age com o meio, com o outro e consigo, para apreender o mundo que a cerca. Compreende-se a Educação Infantil como um período educacional indispensável para a vida da criança, pois oferece uma aprendizagem especificamente configurada para aquele ciclo de vida. A Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, ratifica em seu Art.29, que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré – escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se a mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Para tanto, assegura-se a oferta desse primeiro contato da criança com o ambiente educacional em creches ou instituições similares para crianças de até três anos de idade e na pré-escola para crianças de quatro a seis anos de idade. De acordo com a referida Lei, as instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos são diferenciadas exclusivamente pelo critério etário, ou seja, creches para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola às crianças de 4 a 5 anos, sendo esta última como pré-requisito para o ingresso ao primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da Emenda Constitucional nº. 59, de 2009, que modificou a definição de educação obrigatória da etapa do ensino fundamental para a educação básica de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Diante dessa conjuntura, destacamos que o atendimento pedagógico de crianças em determinadas instituições de ensino concretizou-se como um direito social, o qual é garantido pela Constituição de 1988, no artigo 227, que declara:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Constitui assim a Educação Infantil como um dever do Estado, sendo esta oferecida em regime de colaboração e organização em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Assim, tanto as creches como as pré-escolas se constituem como estabelecimentos educacionais públicos e/ou privados, os quais educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, tendo como proposta pedagógica principal a promoção e o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 88), estabelecem que “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integridade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”, principalmente porque nessa etapa o sujeito ainda não se tem autonomia própria e configura-se como indefeso.

Ademais, o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da Educação Infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante.

3. CONFIGURAÇÕES SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta pedagógica do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI (Brasil, 1998) enfatiza a indissociabilidade entre cuidar e educar, respeitando a singularidade e individualidade de cada criança: diferenças sociais, cognitivas, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

Assim, o Referencial Curricular (1998) nos orienta que:

Educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. O cuidar é compreendido como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades [...] o desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto à forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, p. 23-25).

Compreende-se, portanto, a Educação Infantil como um período educacional indispensável para a vida da criança, pois oferece uma aprendizagem especificamente configurada para aquele ciclo de vida. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.

É sobre essa perspectiva que se constrói o perfil do professor da Educação infantil, pois o mesmo se depara com inúmeras possibilidades presentes no processo de ensino e aprendizagem das crianças e das particularidades que compõem esse sistema. Por meio disso é importante entender, de acordo com Felipe (1998), que:

As pessoas, que têm a responsabilidade de cuidar/ educar crianças nesta faixa etária, desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois servem de intérpretes entre elas e o mundo que as cerca. Ao nomearem objetos, organizarem situações, expressarem sentimentos, os adultos estão cooperando para que as crianças compreendam o meio em que vivem e as normas da cultura na qual estão inseridas. Portanto, os diferentes profissionais envolvidos na Educação Infantil têm uma importante tarefa a cumprir, na tentativa de contribuir para um desenvolvimento agradável e sadio. São, portanto, mediadores entre a criança e o meio (FELIPE, 1998, p.08).

Diante dessa concepção compreendemos, pois, a relevância do docente nessa fase educacional para o desenvolvimento de um ensino significativo. E assim o professor da Educação Infantil configura-se como um mediador entre o campo social, no qual o sujeito encontra-se inserido, e a criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil o professor deve ser “Polivalente”, ter competência para abranger os cuidados básicos essenciais e conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento.

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998 p.41).

Portanto o professor deve buscar informações necessárias para o trabalho que desenvolve ter diálogo com a família dos educandos, com a comunidade e colegas de profissão, sendo essencial para a qualidade do seu trabalho, visando o aprendizado e o atendimento das crianças. É necessário que o educador tenha em mente a importância do seu trabalho na Educação Infantil que é muito mais que cuidar é ter atitude consciente de cuidado no educar. Para Garanhani (2010),

É ter o compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intenções e ações contribuem na formação humana de nossas crianças ainda pequenas. Formação humana que se faz pelo acesso aos saberes, conceitos e práticas de nossa sociedade e que se apresentam como ferramentas de trabalho, pelo respeito às condições de aprendizagem que se faz pela oferta de possibilidades educacionais e, por fim, a clareza de que a professora da pequena infância é uma das profissionais responsáveis por proporcionar a conquista da autonomia e da construção de identidades das crianças pequenas do nosso país (GARANHANI, 2010, p.19).

O papel do professor de Educação Infantil no processo de ensino-aprendizagem gera o seu compromisso de cuidar e educar diariamente, tendo em vista que é ele que conduz o seu trabalho, tomando decisões em relação à seleção dos objetivos a serem alcançados pelas crianças de acordo com a faixa etária e suas limitações, assim como as metodologias, e recursos que utilizará na busca de uma aprendizagem significativa para seus alunos. Sendo o professor mediador nesse processo é necessário estar atento a idade e as necessidades de cada criança, na escolha de materiais adequados, para que ocorra uma aprendizagem criativa e social, sendo necessário o vínculo entre educador e a criança, tornando esses momentos oportunidades prazerosas de aprendizagens por meio de jogos e brincadeiras.

O educador precisa perceber que, desde bem pequenas, as crianças apresentam atitudes de interesse em descobrir o mundo que as cerca, elas são curiosas e querem respostas a seus porquês. O trabalho do educador é estimular e orientar as experiências

por elas vividas e trazidas de casa, para que, no seu dia-a-dia, elas possam construir seu próprio conhecimento.

O trabalho pedagógico deve atender às reais necessidades das crianças, deve ser criativo, flexível, atendendo à individualidade e ao coletivo. Será o eixo organizador da aquisição e da construção do conhecimento, a fim de que a criança passe de uma etapa a outra na construção de sua aprendizagem. Pensar sobre isto implica reinventar o espaço de salas para que neles se dêem as interações do sujeito com o mundo físico e social, lhes possibilitando vivências e situações de troca de ponto de vista, tomadas de decisões, sendo promovida, assim, sua autonomia e cooperação, tão importantes para a formação de um novo cidadão.

Diante dos apontamentos apresentado, infere-se, portanto, que a educação infantil é uma etapa de ensino extremamente importante para o aluno. Nessa conjuntura salienta-se conseqüentemente, a importância do professor desse ciclo, uma vez que a compreensão do perfil desse profissional torna-se importante para entender a dinâmica da aprendizagem ofertada nesse primeiro momento de ensino da criança.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao compreender a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, observa-se a necessidade em entender a configuração da mesma uma vez que esta é o primeiro momento de acesso da criança ao conhecimento educacional.

O trabalho do professor da Educação Infantil exige uma competência polivalente e conhecimentos específicos que integram o cuidado e educação em sua prática docente focando a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

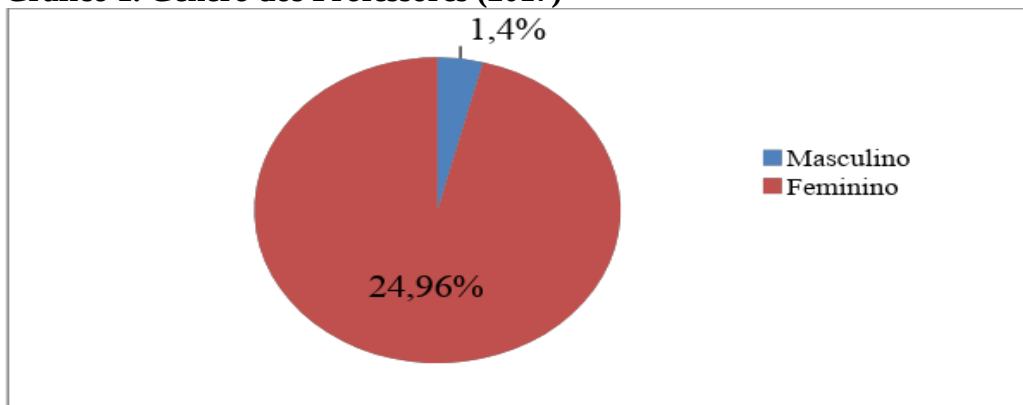
A pesquisa buscou construir o perfil dos professores do Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira, pois o mesmo atua sobre uma função essencial que é oportunizar saberes para crianças em seu primeiro contato com o ambiente de ensino, e por meio disso acredita-se na importância dessa etapa educacional, o qual propicia espaço para o desenvolvimento dos primeiros saberes que serão adquiridos ao longo do tempo.

A partir da tabulação dos questionários aplicados, foi levantado o perfil dos professores, gênero, faixa etária, formação acadêmica, vínculo empregatício e tempo de atuação profissional, buscando assim conhecer seu desenvolvimento profissional e os desafios enfrentados no seu cotidiano.

4.1. O Perfil dos professores do Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira

No Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira, o quadro docente é constituído na sua maioria por mulheres, sendo 96% dos professores do sexo feminino e 4% do sexo masculino, como se apresenta no gráfico1:

Gráfico 1. Gênero dos Professores (2017)



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

No que tange ao cumprimento da Lei 9694/96 no seu art.62 que define:

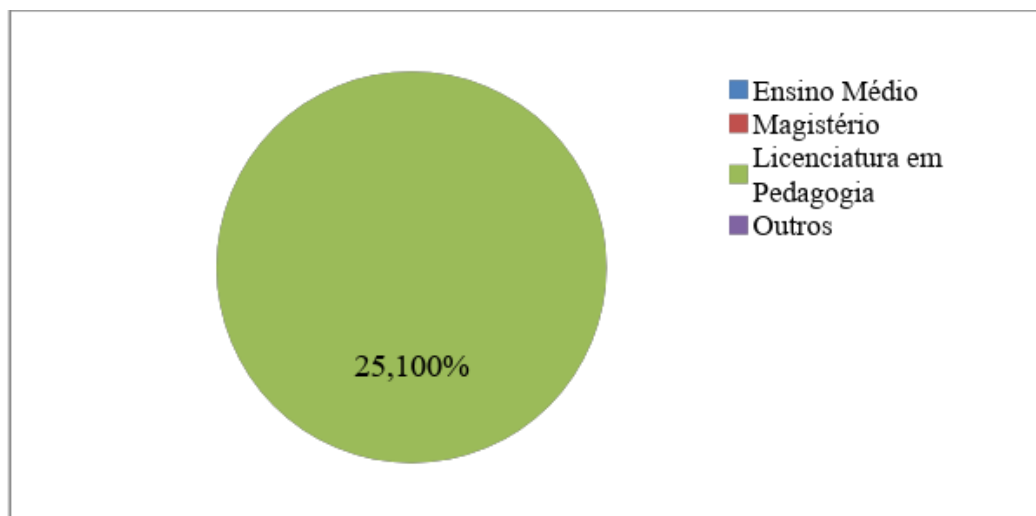
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e Institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Atualmente, os cursos de licenciatura preparam o professor para a educação básica, porém, é o curso de Pedagogia que assume a responsabilidade em formar esse profissional para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme instituído na referida Lei e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.02).

Os professores do CEMEI cumprem com a legislação vigente, pois todos são Licenciados em Pedagogia (conforme responderam no questionário), de acordo o gráfico a seguir:

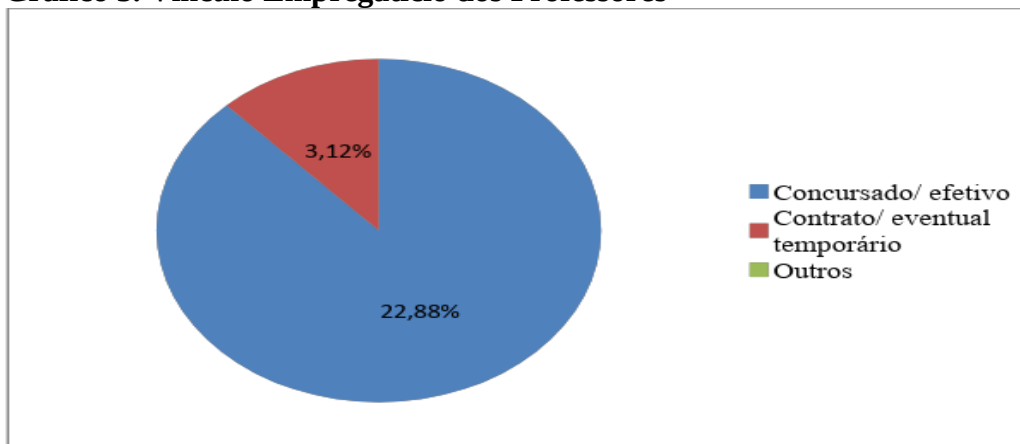
Gráfico 2. Formação Acadêmica dos Professores



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

Outro fator que contribui para a qualidade na Educação Infantil, ou em qualquer outra etapa, é o vínculo empregatício entre docentes e instituição, uma vez que este garanta uma relação de confiança e estabilidade nas relações entre família, escola e professor. Relação que está sendo construída no CEMEI Zilma Aparecida Mendes de Oliveira, onde 88% dos professores participantes são concursados e 12% contrato temporário conforme dados do gráfico a seguir.

Gráfico 3. Vínculo Empregatício dos Professores

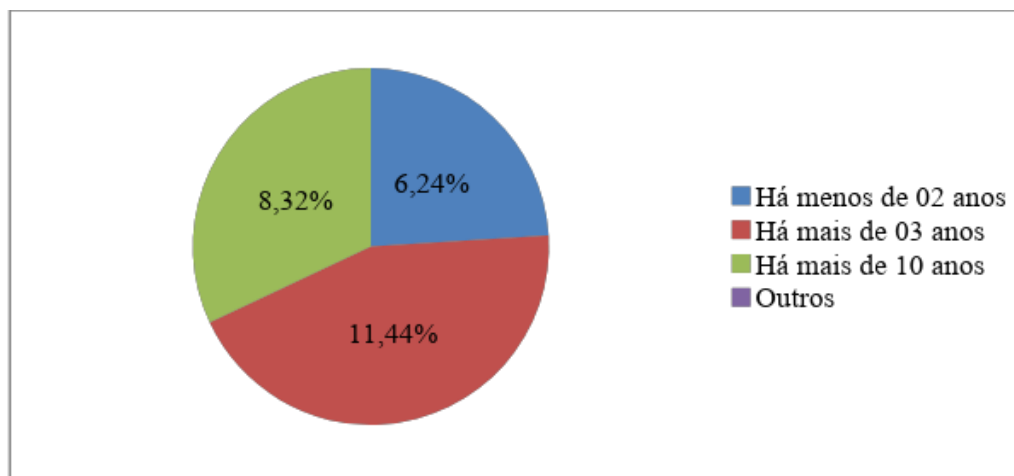


FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

Dos 25 professores pesquisados quinze possuem idade entre 18 e 35 anos, representando 60% do total, o que podemos compreender de certo modo, como um dado

positivo para a instituição, pois assim poderão construir um longo caminho na busca de um ensino de qualidade, na medida em que irão solidificando suas práticas, visando uma educação que propicie o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. Entretanto se há aspecto positivo em relação à faixa etária dos professores, a falta de experiência pode ser um fator negativo no processo de ensino da instituição. Em relação ao tempo de atuação vejamos o gráfico 4.

Gráfico 4. Tempo de atuação na Educação Infantil



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

Os dados nos revelam que 24% dos professores, tem menos de 2 anos de atuação na educação infantil. 44% mais de 3 anos e 32% tem mais de 10 anos de atuação na Educação Infantil. Destaca-se atenção aqui para o fato de termos $\frac{1}{4}$ dos docentes com menos de 2 anos de atuação na educação infantil, pois a pouca experiência necessita de apoio e atenção por parte da Direção e Secretaria Municipal de Educação, uma vez que

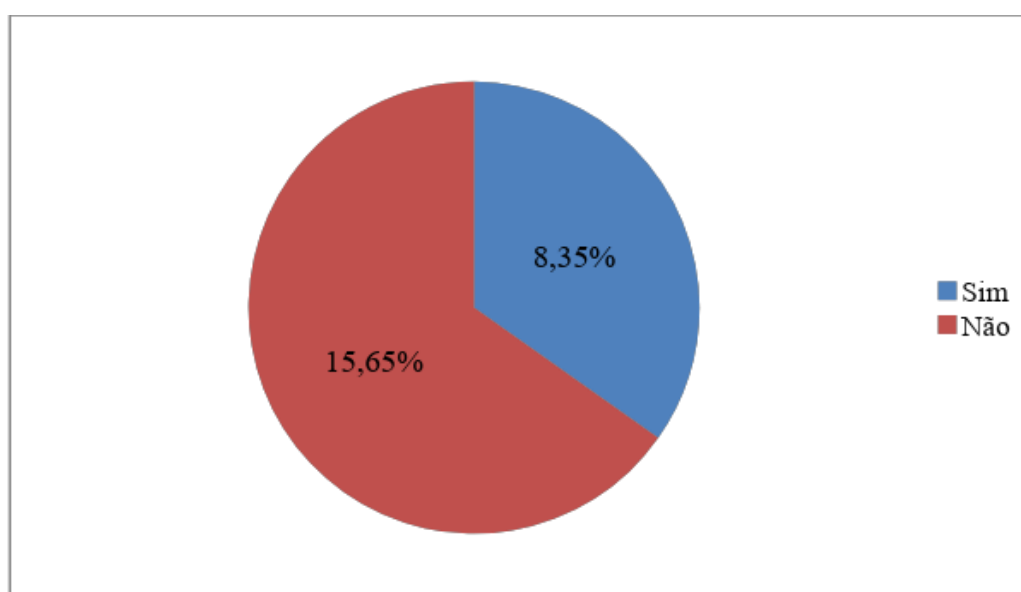
Não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes (CANDAU, 1996, p.143).

A importância da formação dos professores é amplamente reconhecida como promotora de uma prática docente melhor sistematizada e que promova a educação das crianças para sua inserção social. A formação continuada torna-se de suma importância para os professores iniciantes, pois é nesta fase que ocorre uma intensificação profissional e pessoal, a identificação, socialização e aculturação profissional.

4.2 Desenvolvimento profissional e a percepção dos docentes em relação à família e sua prática

Na segunda parte do questionário busca-se conhecer o desenvolvimento profissional dos professores, suas condições de trabalho, a partir da carga horária semanal dos professores, quantidade de escolas que desenvolvem docência, acesso a cursos de capacitação e/ou formação continuada na área da Educação Infantil como desenvolve suas atividades de ensino aprendizagem e a participação da família na vida escolar dos alunos.

Gráfico 5. Você já realizou algum curso de capacitação ou Formação Continuada na área da Educação Infantil



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

Ao analisar os dados sobre cursos de capacitação ou formação continuada realizada pelos professores, constatou-se que 65%, ou seja, 15 professores entre os 24 que responderam ao questionário, não realizaram cursos ou formação continuada na área da Educação Infantil e apenas 8 professores, ou seja, 35% já realizaram cursos de capacitação.

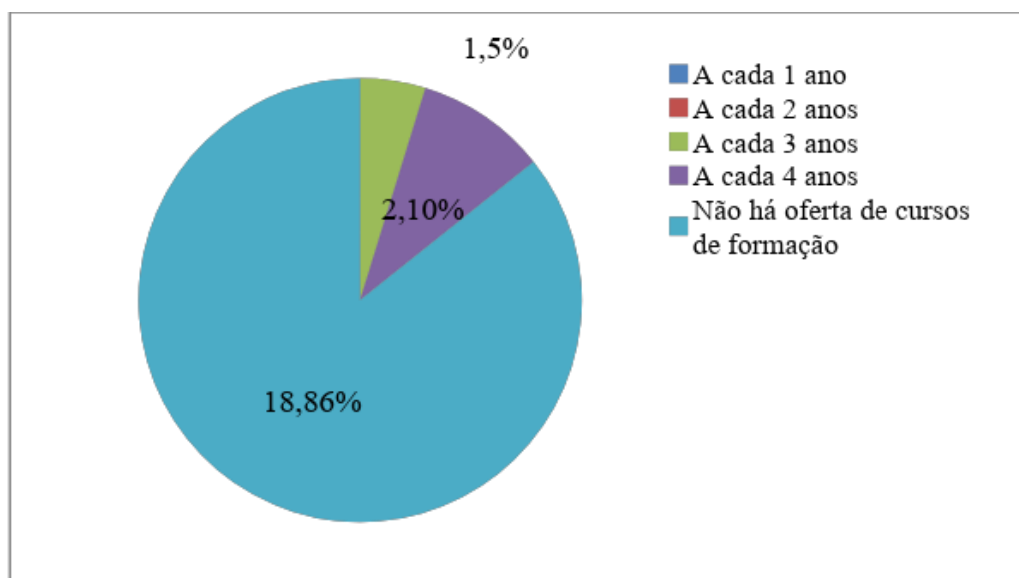
Considerando que a ação educativa exige do professor diversas facetas, que se tornam essenciais para que o processo de ensino e aprendizagem possa de fato ocorrer com eficácia. Além do aprendizado voltado para os conteúdos a serem ensinados, o professor, por meio da formação continuada, adquire também conhecimentos de novas metodologias para inserir no processo de ensino. Evidenciamos, portanto que há uma

lacuna, uma vez que a capacitação ou formação continuada contribui para o aprimoramento da prática docente.

Segundo Marin (2005), “a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua” (MARIN, 2005, p.6). Assim, ao estar em constante formação, o professor é capaz de aperfeiçoar a sua prática pedagógica em consonância com o contexto educacional em que se encontra.

Deduz-se, portanto, a partir dos dados obtidos que uma das principais causas dessa lacuna possa ser a falta de cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, a qual os professores estão vinculados, conforme dados do gráfico a seguir:

Gráfico 6.A Secretária Municipal de Educação que você está vinculado (a) oferece cursos de formação continuada com que frequência?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

Dos 21 professores que responderam à questão 86% ou seja, 18 professores disseram que não há oferta de cursos de formação continuada, 9% afirmam que há formação a cada 4 anos e 5% a cada 3 anos. Segundo os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil:

Cabe às secretarias municipais de educação, visando a definir e a implementar a política municipal para a área, em consonância com a legislação vigente e com os princípios expressos na Política Nacional e Estadual de Educação Infantil:

- realizem programas municipais de formação de todos os profissionais de Educação Infantil de modo contínuo e articulado;
- articulem-se com as instituições formadoras a fim de garantir que os conteúdos necessários à formação dos profissionais de Educação Infantil contemplem a faixa etária de 0 até 6 anos, com especial atenção ao trabalho com bebês;
- promovam a formação continuada dos professores e de outros profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008, p. 21).

Nesse sentido, de acordo com os participantes da pesquisa, a Secretária Municipal de Educação, não vem cumprindo a com a Legislação vigente. Oferecer formação continuada aos professores contribui em diferentes aspectos no processo de ensino, por meio dela que o profissional reconstrói seus conhecimentos e coloca em prática as possíveis mudanças que possibilitarão um ensino mais eficiente.

Embora a formação acadêmica (inicial) do docente ofereça suporte com relação a conteúdos e a didática a ser desenvolvida em sala, é somente com a formação continuada que o professor pode refletir e melhorar sua prática em sala de aula. No que se refere à importância da formação continuada de professores, Imbernóm (2010) elucida que:

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. (IMBERNÓM, 2010, p. 85)

Assim, constata-se que a busca pela formação de docentes deve prioritariamente estar ligada à realidade escolar, uma vez que a qualificação do profissional deve ter como objetivo suprir as dificuldades e possibilitar o trabalho eficaz do professor e a aprendizagem dos alunos. Sobre as contribuições dos cursos de formação de professores, Nóvoa (1995) aponta que os mesmos têm como principal proposta:

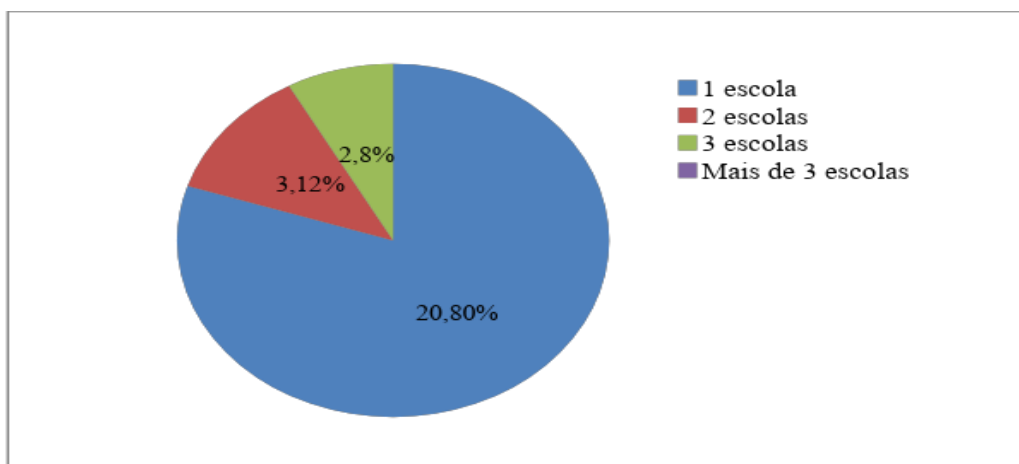
[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p.27).

Assim, é importante destacar que ao realizar cursos de formação continuada, os docentes, juntamente com os profissionais que atuam no espaço educacional, devem

buscar e criar possibilidades que contribuam com os aspectos que necessitam de mudanças na escola, visando à qualidade e o aprendizado do aluno.

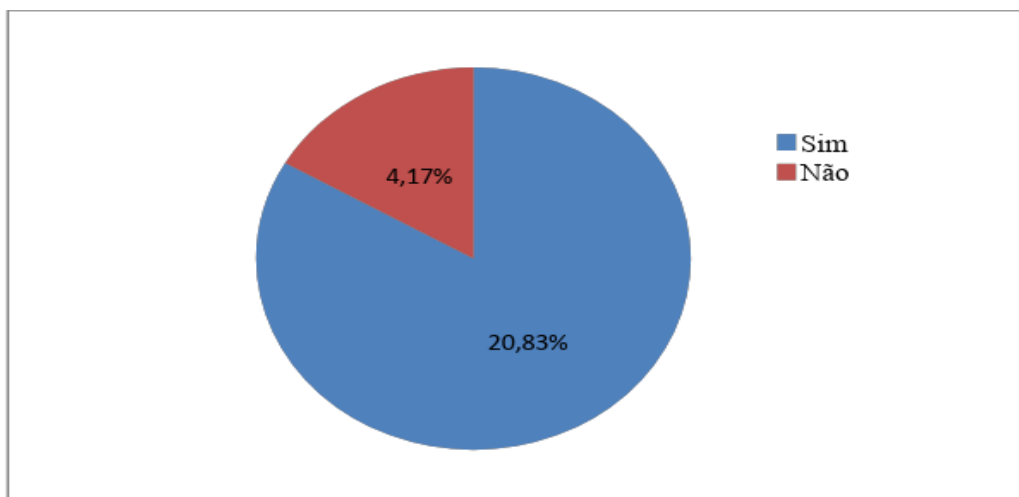
De acordo com os gráficos 7 e 8 o Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira, se constitui como ambiente favorável ao aperfeiçoamento profissional, uma vez que dos 25 professores pesquisados 80%, ou seja, 20 professores trabalham exclusivamente no CEMEI, confirmando assim, que 83% dos professores atuam exclusivamente na Educação Infantil, conforme os dados dos gráficos a seguir:

Gráfico 7. Atualmente você trabalha em quantas escolas?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira. (2017)

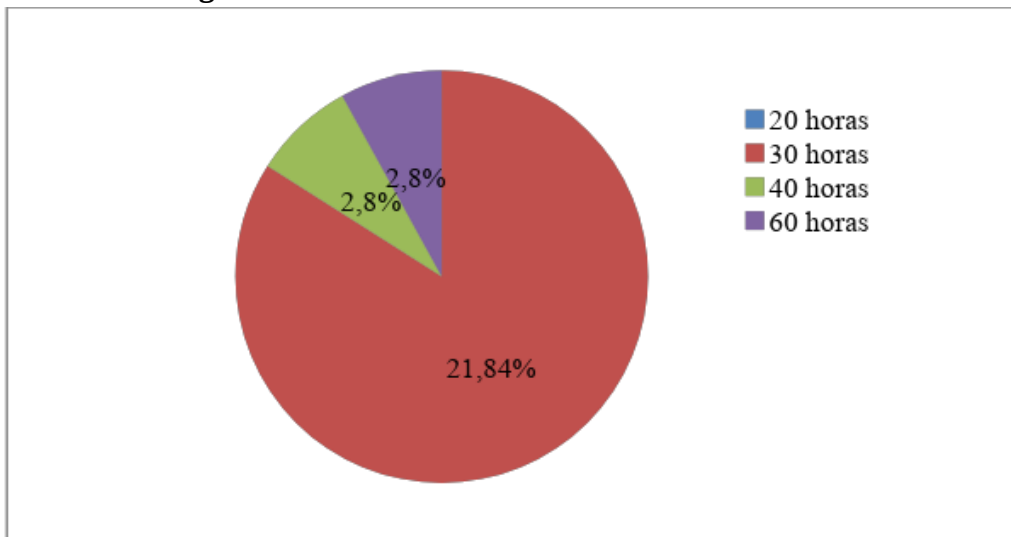
Gráfico 8. Você atuação exclusiva na Educação Infantil?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

Outro aspecto favorável a formação continuada, apresenta-se na carga horária de trabalho semanal dos professores, 84% têm carga horária de 30 horas semanal, 8% 40 horas e 8% 60 horas semanal. Como apresenta os dados do gráfico a seguir:

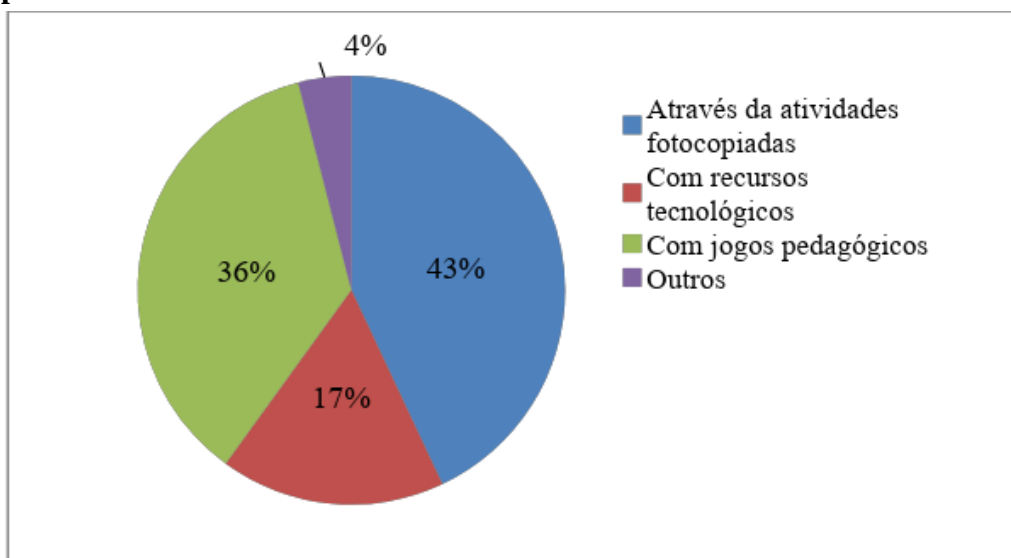
Gráfico 9. Carga horária semanal dos Professores



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

Em relação às atividades utilizadas para o desenvolvimento da criança, explicitada na questão que corresponde o gráfico 10, os professores poderiam escolher mais de uma alternativa

Gráfico 10. Como você desenvolve suas atividades de ensino-aprendizagem prioritariamente?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

Conforme os dados revelados no gráfico, 43% utilizam atividades fotocopiadas, 36% utilizam jogos pedagógicos, 17% com recursos tecnológicos e 4% dos quais estão: cartazes, painéis com artes visuais e materiais reciclados. Dentre as opções de atividades apresentadas, a utilização de atividades fotocopiadas apresentou-se como a opção mais utilizada pelos professores em sala de aula.

Entre os professores do CEMEI, a utilização de jogos pedagógicos corresponde a 36% das atividades desenvolvidas em sala de aula. Sendo esta de suma importância, pois a utilização de jogos proporciona às crianças um aprendizado significativo, motivador, interessante e prazeroso, proporcionando assim situações de socialização, interação e respeito mútuo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes (BRASIL, 1998, p.211).

Portanto o jogo pedagógico ao ser utilizado de forma planejada, levando em consideração as potencialidades da criança e respeitando seu tempo de aprendizagem se torna uma ferramenta que auxilia o professor em sua atividade de ensino-aprendizagem.

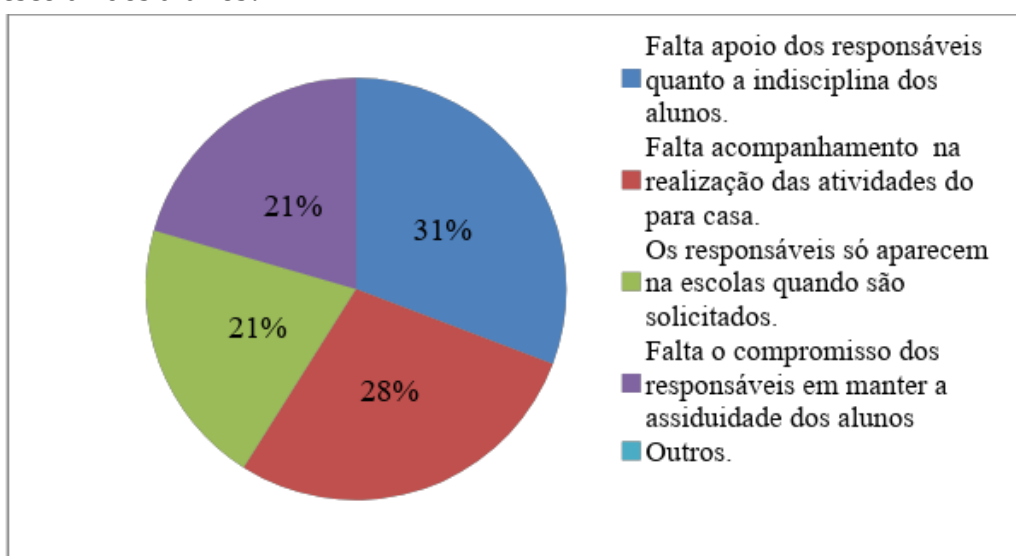
Outra ferramenta utilizada pelos professores, correspondendo 17% das atividades realizadas em sala, são os recursos tecnológicos, os quais se constituem de suma importância, pois a criança desde pequena vive num contexto social envolvido por diversas tecnologias como computadores, televisão, tablets, jogos eletrônicos, celulares e entre outros, e automaticamente ela já adquire hábitos, atitudes e habilidades que fazem parte de uma identidade moderna, sendo assim a escola precisa utilizar os recursos tecnológicos dentro da sala de aula, pois é um processo de aprendizagem que respeita o meio em que a criança vive.

A Educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias. Desde pequena a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A forma como se expressa oralmente, como se alimenta e se veste, como se comporta dentro e fora de casa são resultado do processo educacional na família e no meio em que vive. Da mesma forma, a escola também pode exercer poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem apreendidos (KENSKI, 2007, p. 18).

Com relação à questão: Quais os desafios enfrentados quanto à participação da família na vida escolar dos alunos? Os professores poderiam marcar mais de uma opção, sendo que entre os participantes 6 (seis) professores não responderam à questão.

Entre os maiores desafios apontados pelos professores estão: falta de apoio dos responsáveis quanto à indisciplina dos alunos 31%, falta acompanhamento na realização das atividades para casa 28%, falta compromisso dos responsáveis em manter a assiduidade dos alunos 21% e os responsáveis só aparecem na escola quando são solicitados 20% como apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 11. Quais os desafios enfrentados quanto à participação da família na vida escolar dos alunos?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

A relação entre família e escola torna-se muito importante, pois as “crianças que percebem uma afinidade entre suas famílias e a escola tendem a se sentir mais seguras e, naturalmente, a apresentar melhor desempenho nas atividades acadêmicas” (NUNES, VILARINHO, 2001, p.23). Assim, não se pode ser indiferente à importância da presença da família no contexto escolar, isso acontece porque a mesma facilita a interação entre o aluno e o corpo docente, principalmente no que se refere a sua relação e posicionamento em sala de aula.

A família constitui-se como indispensável no acompanhamento escolar, isso se deve ao fato de que a mesma é considerada, segundo Dessen e Polonia (2007), como o primeiro mediador entre o homem e a cultura, isso se deve ao fato de que:

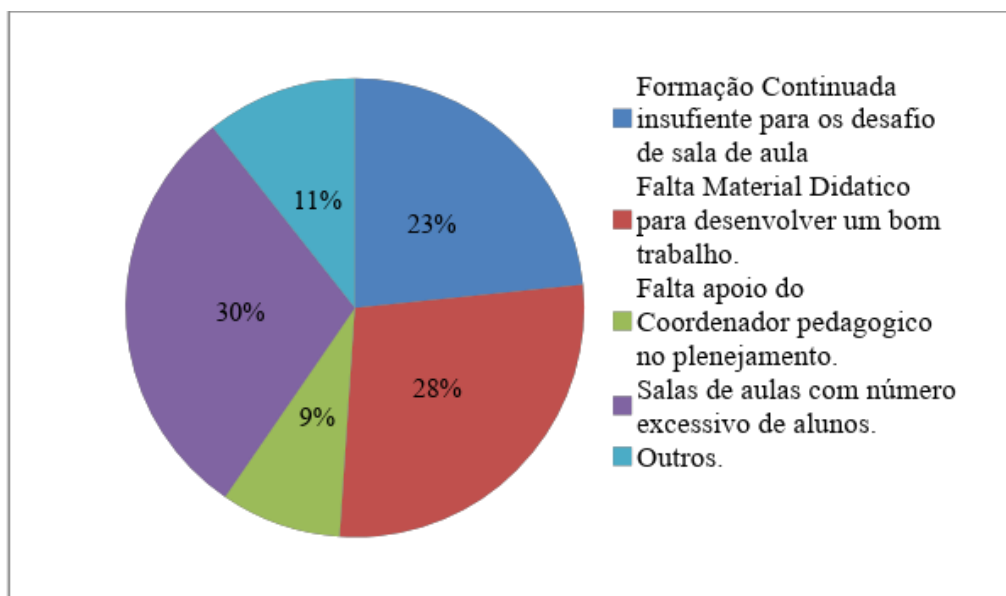
[..] família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN; POLONIA, 2007, p.22).

Por conseguinte, a função social desenvolvida pela família é exercida em diferentes momentos, seja para a edificação cognitiva no âmbito pessoal ou também coletivo, como também para estabelecer e aperfeiçoar as relações interpessoais em sociedade.

Depreende-se, portanto, que a escola em consonância com a família desenvolve funções ímpares na vida do indivíduo. Contudo, estabelecer um diálogo entre essas instituições para o fortalecimento da prática pedagógica é necessário e torna-se indispensável para que a escola não desenvolva seu papel de forma isolada, mas com o auxílio necessário advindo da família.

Em relação às dificuldades que o docente encontra para desenvolver sua prática em sala de aula, o gráfico a seguir aponta que as salas de aulas com número excessivo de alunos provocam as maiores dificuldades para o professor desenvolver suas práticas.

Gráfico 12. Qual é a sua maior dificuldade para desenvolver sua prática em sala de aula?



FONTE: Questionário- Estudo sobre o Perfil dos Professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira (2017).

Observa-se que 30% das dificuldades consistem, em um número excessivo de alunos em sala de aula. Ao analisarmos o número de crianças atendidas com a quantidade de turmas que compõe a instituição, verificamos que na pré-escola as turmas

são constituídas em média por 28 crianças em sala, pois a instituição atende 484 crianças com idade entre 4 a 6 anos, distribuídas em 9 turmas de pré I (quatro anos de idade) e 8 turmas de pré II (dos 5 aos seis anos). Na creche também excede número de criança por professor, são em média 19 em cada turma, pois as 78 crianças atendidas que constituem: 1(uma) turma do Maternal I, 1 (uma) turma de Maternal II e 2 (duas) turmas de maternal III.

No processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, “o número de crianças por professor em sala de aula deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias” (BRASIL, 2013.p.91) De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2013, p.91).

Compreende-se, portanto que a instituição não contribui para um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem de ⁹³qualidade, levando em consideração que a base que sustenta a aprendizagem feita pela criança na Educação Infantil é a relação afetiva que se cria com o professor. Sendo necessário aproveitar todas as situações de interação entre ambos, pois o processo de cuidar e ensinar torna-se indissociável da prática pedagógica.

Infere-se, a partir da análise dos dados que outros fatores interferem na qualidade da Educação Infantil, como apontado pelos professores atribuindo a falta de material didático 28%, formação continuada insuficiente 23%, acompanhamento familiar, indisciplina, falta de professor de apoio 11% e falta de apoio do coordenador pedagógico no planejamento e execução das atividades pedagógicas 8%.

A busca pela formação continuada do docente deve prioritariamente estar ligada à realidade escolar, uma vez que a qualificação do profissional deve ter como objetivo suprir as dificuldades e possibilitar o trabalho eficaz do professor e a aprendizagem dos alunos.

⁹³Qualidade como referência o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** que aponta metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

A educação infantil por apresentar um contexto educacional específico, que trata do educar e cuidar como indissociáveis em sua proposta pedagógica requer conhecimento para que se realize e desenvolva um trabalho voltado para as crianças e suas infâncias. O coordenador pedagógico nesse contexto é fundamental, a qual em suas funções promoverá e impulsionará o trabalho pedagógico.

Entende-se que a profissionalidade, ou seja, o desenvolvimento das competências necessárias e específica da coordenação pedagógica em creches e pré-escolas está relacionado à ação do coordenador pedagógico junto aos professores, crianças e famílias, tendo como referência seus conhecimentos sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e Educação Infantil, suas competências e sentimentos.

Na proposta pedagógica do trabalho com crianças pequenas, encontram-se elementos únicos que compõe o processo de educação infantil, as famílias, seus contextos sociais e culturais, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre infâncias e, sobretudo os cuidados que estão envolvidos a esses elementos. A coordenação tem o papel de garantir o princípio educacional de continuidade da experiência educacional da creche (PEREIRA, 2015, p. 07).

Percebe-se que são essas especificidades da infância que remetem a reflexão sobre o atendimento das crianças nos espaços escolares, a sua estruturação, a disposição de seus espaços, a disponibilidade de materiais e objetos, as metodologias e práticas pedagógicas, toda essa dinâmica tem por alicerce os profissionais que atuam e interagem diretamente nesses espaços escolares.

Acredita-se que é de grande relevância o trabalho da coordenação pedagógica para a construção da boa qualidade da Educação Infantil. Qualidade essa tem como fundamento principal o atendimento aos direitos das crianças, das famílias e dos profissionais envolvidos no trabalho docente na Educação Infantil, expressos no documento “Critérios para um Atendimento em creches que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças”. Publicado pelo MEC (Brasil, 1995), onde o mesmo contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das instituições que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou o perfil dos professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Zilma Aparecida Mendes de Oliveira, conhecendo o

gênero, a faixa etária, a formação acadêmica, o vínculo empregatício, o tempo de atuação profissional, a percepção dos docentes em relação à família e sua prática, dentre outros pontos.

Os docentes que atuam na escola são constituídos em sua maioria pelo sexo feminino 96% e por efetivos 88%, com idade entre 18 e 35 anos, representado 60%, sendo que todo o corpo docente é composto por Licenciados em Pedagogia e com tempo de atuação na Educação Infantil a mais de três anos.

Realizam prioritariamente as atividades pedagógicas através de atividades xerocopiadas e jogos pedagógicos. De acordo com os docentes, em relação à participação da família na vida escolar das crianças, 31% afirmam que não há apoio em relação às questões disciplinares, 28% afirmam que há ausência de acompanhamento das atividades para casa, enquanto 20% relatam que os pais só aparecem na escola quando solicitados e por último, 21% percebem problemas relacionados com o compromisso dos responsáveis em relação à assiduidade dos discentes. Os Docentes, reclamam também, de salas de aulas com números excessivos de alunos, material didático insuficiente e falta de formação continuada para os mesmos.

A partir da configuração do perfil desses professores acredita-se que a educação Infantil traz muitos desafios aos profissionais que nela atuam que não difere do universo pesquisado, pois os mesmos têm a incumbência de cuidar e educar indissociavelmente, visando o desenvolvimento infantil pleno, respeitando o tempo, a faixa etária e as limitações de cada criança.

Portanto, é importante que as instituições oportunizem a troca de experiências entre os professores, ofereça cursos de formação continuada e que propicie um ambiente que estimule as relações sociais entre professores e alunos. Enriquecendo, assim, o profissional em suas práticas pedagógicas, vencendo os desafios diários, contribuindo para a constituição de um profissional polivalente com saberes diversos, reflexivo e consciente de sua prática enquanto mediador do conhecimento.

A educação Infantil assume entre suas responsabilidades a de estimular e proporcionar relações sociais e desenvolvimento afetivo em parceria com a família. Torna-se necessário um ambiente favorável para a interação entre professor e aluno, cujo número de crianças em sala não impeça o educador de disponibilizar atenção, responsabilidade e agir mutuamente com a criança e sua família.

Os professores participantes da pesquisa são conscientes da importância da formação continuada para que possam aperfeiçoar e melhorar sua prática pedagógica,

que associada ao fazer pedagógico são condições essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente em sala. Assim, é necessário que as condições para o desenvolvimento profissional docente, sejam garantidas pela Secretaria Municipal de Educação, pela Gestão Escolar, pela disponibilização de material didático suficiente e participação da família na vida escolar das crianças.

O presente trabalho buscou refletir sobre o professor atuante na educação infantil em uma escola específica, com o intuito de despertar a reflexão e o debate acerca do assunto, a fim de colaborar com a melhoria da qualidade de ensino, em nossa cidade, a partir do conhecimento de quem é e o que pensa o docente sobre sua prática. Espera-se que o mesmo tenha alcançado os objetivos propostos, além de que os dados possam subsidiar o pensar pedagógico na escola estudada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas; Autores Associados, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BRACHT, Valter. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí, RS. Ed. Unijuí. 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Comissão Plena. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf acessado em 05/11/2017 às 15h18min.

BRASIL. Congresso nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF.

BRASIL. Leis e Decretos. **Constituição da República Federativa do Brasil**: atualizada até 01.01.2003. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vols. 1, 2 e 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília,

2006.[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments /direitosfundamentais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf). Acesso em: 2 de setembro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006.

CANDAU, Vera M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**, In: MIZUKAMI, M. da Graça N; REALI, A. M. R. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos. SP, 1996.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil: percursos, percalços, dilemas e perspectivas**, Ihéus, BA: Editus,2003.

CRAIDY, Maria e Kaercher, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Armed, 2001. 164p.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, p.21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 2 de Outubro2017.

FELIPE, J. **Aspectos gerais do desenvolvimento infantil**. IN: CRAIDY, C. M. Convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998. P. 7 -17.

GARANHANI, M. C. **A Docência da Educação Infantil**. IN: SOUZA, G. de. (Org.) Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. P. 187 – 200.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: **O novo ritmo da informação**. São Pulo: Papirus, 2007.,

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARIN, Alda Junqueira. **Didática e trabalho docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

NÓVOA, Antônio. A formação da profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Dulce Gomes e VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **“Família Possível” na Relação escola-Comunidade**. Psicol. Esc.Educ.v.5, n.2, pp. 21- 29, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n2/v5n2a03.pdf>>. Acesso em: 03 de outubro 2017.

NUNES, Dulce Gomes e VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **“Família Possível” na Relação escola-Comunidade.** Psicol. Esc.Educ.v.5, n.2, pp. 21- 29, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n2/v5n2a03.pdf>>. Acesso em: 03 outubro 2017.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des) encontros:** um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **A Brincadeira e o desenvolvimento infantil:** implicações para a educação em creches e pré-escolas. Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares.** Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil:**O que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis/SC, 2015. Unidade Universitária Federal de Educação Infantil. Disponível: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf>. Acesso em: 07/10/ 2017 às 17h17min

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do Desenvolvimento.** A Idade Pré-Escolar. Vo3. 1 São Paulo: E.P.U, 1981. 74p

TIBA, I. **Ensinar aprendendo:** novos paradigmas da educação. 18 ed. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** - 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.