

h e s a

INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO ARAGUAIA

portas para o futuro

Avanços & Olhares

Revista Acadêmica Multitemática do Instituto de
Ensino Superior do Araguaia



ISSN: 2595-2579

Avanços & Olhares

Revista Acadêmica Multitemática do Instituto de
Ensino Superior do Araguaia

Avanços & olhares	Barra do Garças - MT	Nº 1	1-143	Julho/2017
-------------------	----------------------	------	-------	------------

CORPO ADMINISTRATIVO

DIREÇÃO: SANDRA MARIA ALVES BARBOSA MELO

COORDENAÇÃO: GILVONE FURTADO MIGUEL

SECRETÁRIO: TIAGO BARBOSA MELO

ASSESSOR ASSUNTOS ESPECIAIS: HERCULANO DA SILVA MELO

COMISSÃO EDITORIAL

Presidente: Profª Drª Gilvone Furtado Miguel – IESA; UFMT

Membros:

Drª Cecília França – UNEMAT

Drª Elizabeth Figueiredo Sá – UFMT

Dr. Enok Ferreira de Souza – Fateffir

Drª. Henriett Marques Montanha – IFMT

Dr. Luiz Renato Souza Pinto – IFMT

Drª Satie Katagiri – UFMT

Dr. Wesley Ferreira de Souza – Fateffir

Drª Wilma Regina Amorim – UNEMAT

Instituto de Ensino Superior do Araguaia – IESA

Rua Holanda S/N, Bairro Maria Joaquina

Pontal do Araguaia – MT / 78698-000

ISSN: 2595-2579

Avanços
&
Olhares

Revista Acadêmica Multitemática do Instituto de
Ensino Superior do Araguaia

ANO 1, N° 1
JULHO/2017
BARRA DO GARÇAS – MT

ISSN: 2595-2579

Copyright © 2017

Sandra Maria Alves Barbosa Melo
Gilvone Furtado Miguel

Editora Executiva:	Gilvone Furtado Miguel
Diagramação:	Leandro Silva Campos
Projeto Gráfico/Capa:	Leandro Silva campos
Periodicidade:	Semestral

Sumário

7. Apresentação

ARTIGOS CIENTÍFICOS

9. PLANEJAMENTO DE ENSINO, AVALIAÇÃO CONTÍNUA E ENSINO/APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA.

Andrea Leinat

Vitoriana Morinigo

Cecília de Campos França

18. ÉTICA NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES.

Cezimar Gomes da Silva

Maria dos Remédios Nascimento Sabóia Ferro

Adriano César Bezerra da Silva

36. ILHA DO BANANAL: ENTRE A SITUAÇÃO DE RUA E A COMUNIDADE NÔMADE.

Eliete Borges Lopes

57. POR UMA PEDAGOGIA COM MAIS AFETIVIDADE.

Gilvone Furtado Miguel

74. POR QUE LITERATURA NEGRA E NÃO AFRO-DESCENDENTE ?.

Luiz Renato de Souza Pinto

100. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS DO CEJA - CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. ANTÔNIO CÉSARIO DE FIGUEIREDO NETO - MATO GROSSO.

Maria Paula P. Ramos Pinto de Castro

Wilma Regina de Amorim

**114. A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOS
PROFISSIONAIS DO CEJA – CENTRO DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF.
ANTÔNIO CESÁRIO DE FIGUEIREDO NETO –
MATO GROSSO.**

Wilma Regina de Amorim

138.. Normas para publicação

Apresentação

O século XXI tem proporcionado um contexto de mudanças aceleradas à educação brasileira. Experimentamos, nós, os educadores, duas décadas de inovações em tentativas de mudar o perfil da educação pública, no sentido de colocar em prática ações que sanem os defasagens do processo de ensino-aprendizagem que, historicamente, tem apresentado resultados insatisfatórios.

Políticas públicas tem sido implantadas, muitas delas com foco na formação de professores, tanto inicial como continuada. Novas proposições do Plano Nacional de Educação, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a Base Nacional Comum Curricular interferem diretamente na formação de professores. Professores são protagonistas da educação. A formação docente precisa ser crítica e comprometida com a própria realidade, em que o professor se reconheça e assuma o protagonismo do processo educativo. A formação docente está inserida no processo político de formação de identidade profissional, que define a atuação pedagógica, gerando os resultados que agradam ou decepcionam a sociedade, bem como aos grupos ideologicamente constituídos.

Educadores críticos devem reconhecer os projetos políticos e educacionais que nem sempre estão a serviço da cidadania e dignidade para todos, embora perpassem essa ideia. Devemos romper com a ingenuidade que sempre impregnou a tradicional versão conceitual da educação como transmissão de conteúdos. A atuação docente deve estar sedimentada no debate crítico sobre os fatos e artefatos do cotidiano escolar em todos os níveis - da Educação Infantil à Pós-graduação. Os professores precisam construir referenciais próprios diante dos desafios trazidos pelas novas políticas públicas e projetos educacionais, moldando e revelando uma identidade profissional que se atualiza de forma reflexiva, no âmbito da docência, em torno das metodologias qualitativas. Assim, dinamicamente vai se construindo a identidade profissional que revela resultados das experiências de formação pessoal e profissional.

Nesse contexto, apresentamos o primeiro número de **Avanços e olhares** - Revista Acadêmica Multitemática do IESA- Instituto de Ensino Superior do Araguaia - que almeja alcançar o público da área da Educação, especialmente os professores em todos os níveis. Esta é uma revista que objetiva a divulgação e a circulação dos conhecimentos produzidos a partir da reflexão crítica somada à gama de experiências dos autores, que são educadores e estudiosos também.

Avanços e olhares se põe no contexto da educação como veículo do conhecimento, cumprindo o papel de difundir, de estimular e contribuir para a reflexão crítica que faça avançar a melhoria da educação brasileira. Estão em pauta artigos que transitam na amplitude dos contextos educacionais, articulando temas que atestam a experiência dos autores nos espaços do cotidiano escolar.

O artigo "**Planejamento de ensino, avaliação contínua e ensino/aprendizagem em sala de aula**", de Andrea Leinat, Vitoriana Morinigo e Cecília de Campos França, - docente da UNEMAT - analisa criticamente um dos aspectos da prática docente que é a elaboração do plano de ensino e a prática de atividades pedagógicas em sala de aula. Mais especificamente, as autoras relatam a experiência de pesquisa e verificação *in locus* sobre como um grupo de professoras do ensino fundamental, da rede do Estado de Mato Grosso, planeja e desenvolve em sala de aula o plano de ensino. A reflexão se pauta na relação entre o "individual" e o "coletivo" na prática de tal ação, que está diretamente relacionada à construção e à implantação do fazer pedagógico específico da profissão docente.

Do nordeste, da UFPI, nos chega o artigo "**Ética no contexto das organizações**", produzido por Cezimar Gomes da Silva, Maria dos Remédios Nascimento Sabóia Ferro e

Adriano César Bezerra da Silva. Os autores investigam a ética como problemática que permeia o contexto organizacional na atualidade, em diversas instâncias da sociedade capitalista; discutem o conceito de ética desde as suas origens na antiguidade e no presente histórico. A ética nos é apresentada como princípio norteador dos comportamentos.

No artigo "**Ilha do Bananal: entre a situação de rua e a comunidade nômade**", Eliete Borges Lopes nos aponta os "arte-fatos" e afetos presentes nas comunidades dos moradores de rua em Cuiabá, comprovando que esta situação social também produz cultura material e imaterial e, mesmo que num contexto de pobreza e violência, se desenvolve uma potência crítico-educativa.

"**Por uma pedagogia com mais afetividade**" é o artigo em que eu, Gilvone Furtado Miguel, coloco em discussão a formação integral da criança no ambiente escolar, fundamentando-me nas contribuições de Wallon, Piaget e Vygotsky. Destaco e demonstro que os aspectos do desenvolvimento integral se estabelecem nas relações de interação entre o motor, o cognitivo e o afetivo. Também considero criticamente os aspectos citados na atuação das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, etapas que agregam a criança nas fases de formação do eu. Com essa produção visio à atualização pedagógica e a destino aos educadores em geral.

Luiz Renato de Souza Pinto nos proporciona uma reflexão muito importante acerca do tema da inclusão, por uma via indireta: a literatura. Em seu artigo "**Por que literatura negra e não afrodescendente?**", faz um mergulho na obra de autoria negra buscando, na linguagem, as marcas da história, da cultura e das reações da sociedade mediante fatos de exclusão e indiferença. Esse tema deve ser do interesse de todos os educadores, uma vez que lidamos com a política da inclusão no cotidiano sócio-escolar e necessitamos de reflexões que nos atualizem em nossa formação continuada.

De Cuiabá nos chega uma reflexão pautada na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. "**A construção da identidade dos alunos do CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto - Mato Grosso**" é uma produção de Maria Paula P. Ramos Pinto de Castro e Wilma Regina de Amorim. O artigo está centrado no perfil do aluno formado pela EJA. A temática engloba uma das políticas da educação brasileira que é questionável em seus resultados. Completando o olhar crítico de Wilma Regina de Amorim, temos outro artigo que foca a EJA, mas pelo prisma do professor. Em "**A formação e a identidade dos profissionais do CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Antonio Cesário de Figueiredo Neto - Mato Grosso**", a autora traça o perfil do professor da EJA pautando-se na sua própria experiência docente no campo.

O conjunto dos artigos que compõem esse primeiro número da revista **Avanços e olhares** é resultado de pesquisas, investigações e vivências da prática pedagógica dos colaboradores que, de diversas temporalidades e espacialidades, constroem um panorama do contexto educacional brasileiro, com o qual professores e professoras podem se atualizar e retirar elementos para construir a sua própria reflexão. Seja sobre afetividade na educação infantil, seja sobre ética nas organizações - e a educação escolar é uma delas -, seja na produção literária de uma minoria, seja em outras experiências sócio-educativas coletadas em outros diversos nichos, podemos estabelecer correlações político-sociais com a Educação.

Caros leitores, aqui se propõe uma interação entre os artigos dando visibilidade ao objetivo central da publicação **Avanços e olhares** em torno da busca do conhecimento reflexivo na/sobre Educação.

Prof^a Dr^a Gilvone Furtado Miguel- Coordenadora

PLANEJAMENTO DE ENSINO, AVALIAÇÃO CONTÍNUA E ENSINO/APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Andrea Leinat*
Vitoriana Morinigo*
Cecília de Campos França*

RESUMO: Este artigo analisa um dos aspectos da prática docente que é a elaboração do plano de ensino e prática de atividades pedagógicas em sala de aula. Mais especificamente, trata-se de verificar como um grupo de professoras do ensino fundamental, da rede Estadual do Estado de Mato Grosso, planeja e desenvolve em sala de aula este plano de ensino. Busca-se estabelecer a relação entre o “individual” e o “coletivo” na prática de tal ação, que está diretamente relacionada à construção e a implantação do fazer pedagógico na profissão docente. A análise permitiu um estudo sobre o plano de ensino e os itens estratégias de ensino, avaliação e ensino aprendizagem do estudante. Neste sentido há os que planejam de forma individual, mas que não colocam em prática o que escreveram no papel, outros que fazem esta ação parcialmente, e, finalmente, os que planejam mas só para cumprir a ação que eles(a) chamam de burocracia da rede estadual. Assim, decorremos as análise dos itens de planejamento de ensino, prática pedagógica e ensino/aprendizagem no contexto específico.

PALAVRAS-CHAVES: Plano de Ensino, prática pedagógica e ensino/ aprendizagem.

Abstract: this article examines one aspect of the teaching practice that is the preparation of the curriculum and pedagogical activities in the classroom. More specifically, it is to see how a group of teachers of elementary school, the public State of Mato Grosso, plans and develops in the classroom this curriculum. The aim is to establish the relationship between "individual" and the "collective" in the Commission of such action, which is directly related to the construction and deployment of the pedagogical teaching profession. The analysis allowed a study on the teaching plan and teaching strategies, assessment items and teaching student learning. In this sense there are those who are planning on an individual basis, but not put into practice what they wrote in the paper, others who do this action in part, and, finally, those who plan but only to carry out the action they (the) call the public bureaucracy. So, decorremos the analysis of planning items, pedagogical practice and teaching/learning in the specific context.

Keywords: curriculum, pedagogical and teaching/learning practice.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de observação e análise da ação pedagógica docente de dezenove professores do 6º ao 9º, no decorrer do primeiro semestre do ano letivo de 2017 em uma escola estadual do município de Pontes e Lacerda do Estado de Mato Grosso. Durante o semestre observamos *in locus* a ação docente dos professores do ensino fundamental dos 6º ao 9º ano de

* Professora formadora na área de alfabetização no CEFAPRO/SEDUC de Pontes e Lacerda-MT

* Professora formadora de Geografia no CEFAPRO/SEDUC de Pontes e Lacerda-MT

* Professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Possui graduação em Psicologia (1986) e Pedagogia (1995) pela Universidade São Marcos; mestrado e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2001 e 2005, respectivamente.

todas as disciplinas, tendo como foco o planejamento de ensino, sendo analisadas as estratégias metodológicas, avaliação contínua e a prática pedagógica. O objetivo da pesquisa na prática pedagógica docente, com foco no plano de ensino, estratégias metodológicas e avaliação, é analisar o processo de ensino/aprendizagem do discente na ação docente em sala de aula, sempre questionando: o docente coloca em prática o que planeja para ensinar? Os alunos aprendem os conteúdos que o professor planeja e desenvolve em sala?

Para analisar e responder tais questionamentos usamos na pesquisa a metodologia da observação direta com técnica de roteiro, tendo como instrumento para esta observação in loco um formulário com questões relacionadas ao plano de ensino, estratégias metodológicas, avaliação e aprendizagem do aluno que foram preenchidas no ato da observação.

A profissão docente exige que os professores planejem suas aulas antes de coloca-las em prática, levando em consideração os objetivos a serem alcançados, conteúdos, procedimentos didáticos e avaliação da aprendizagem para depois fazerem a transposição didática em sala de aula com seus alunos. Sabemos que o processo de ensino e aprendizagem está profundamente associado ao ato de ensinar e de aprender; isso promove aos alunos que eles tenham curiosidades, perguntas, necessidades identificadas, pelas quais requerem compreender algo; assim, de um lado está quem ensina, do outro quem aprende. Segundo Brandão: "Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar" (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Para que esse procedimento de aprender e de ensinar ocorra, temos que romper com algumas práticas pedagógicas, e buscar metodologias que possibilitam um novo olhar sobre o planejamento e avaliação. Em outras palavras, direcionar aprendizagem necessita ter constante análise, reflexões e discussões a respeito do processo de aprendizagem, criando um elo entre a teoria e a prática para melhorar compreende-los. Segundo Sánchez:

[...] a teoria e a prática necessitam caminhar juntas, transformando e inserindo em um trabalho de educação organizado aos materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SÁNCHEZ, 1968, p. 210).

Nesse processo, é indispensável que o educador tenha conhecimento de suas práticas e das suas ações pedagógicas, visto que elas definem as atividades produzidas e desenvolvidas no interior da sala de aula. Por isso,

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Dessa maneira, a teoria não está desassociada da prática, e nem esta da teoria. Na medida em que o conhecimento é apresentado e desenvolvido na sala de aula é teórico/prático, assim, conforme o educador ensina estabelece as relações necessárias para desenvolver e fortalecer os conteúdos. Portanto, o conhecimento não ocorre em um momento teórico e em outro prático. Ele é ao mesmo tempo teórico-prático.

Assim, podemos nos interrogar: O que é ensinar? O que é aprender?

Ensinar entendesse como procedimentos vivenciados pelo educador, aquele que envolve e domina os seus conhecimentos teóricos e práticos, e tendo como responsabilidade de motivar o processo de aprendizagem. Aprender compreende que é o andamento que o sujeito aprende e alcança um conhecimento/capacidade ou habilidade, tornando-se capazes de condicioná-lo a um determinado nível de aprendizagem.

Deste modo, os educadores necessitam estar atentos ao processo de ensino, pois se processo de conhecimento não acontece separadamente das dimensões sociopolítico, humanos e técnicos, que ultrapassam o seu próprio ambiente, visto que, não se restringe somente, aquele período na sala de aula, por intermédio do educador e do educando. Vai muito além desta relação, conseguindo e fazendo presente a ele, a realidade social histórica, objetiva e centrada nas crianças envolvidas nas ações pedagógicas, que se almeja alcançar.

Assim sendo, apresentando propostas de propor o que ensinar, para que o educando aprenda e compreende como aprendeu. Essa é uma capacidade que demanda conhecimento e um comprometimento com a realidade do aluno. Nessa perspectiva, o educador tem que ter um olhar voltado para os conteúdos, objetivos, metodologias, estratégias, percepções implícitas no planejamento e também das ações pedagógicas.

Nesse contexto, fica explícita a importância do planejamento, criando condições para aprendizagem em busca de desenvolver e construir um conhecimento significativo: "Planejamento são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. O planejamento traça previamente os caminhos, e também subsidia os redirecionamentos que venham a ser necessários no percurso das ações" (LUCKESI, 2002, p. 165).

Por isso, necessita-se pensar nas orientações e instrumentos a utilizar, uma vez que esses interferem no fazer docente. O ato de planejar, é indispensável para a vida de todo o ser humano, especialmente quando este planejar demanda o bom rendimento do desenvolvimento intelectual, como é a situação do planejamento na educação. Esse planejar, favorece a organização das atitudes, das ações pedagógicas, das metodologias sequenciadas, que influenciam nos resultados futuros do ensino e da aprendizagem, aos quais, os educadores e os educandos encontram-se submetidos dentro do ambiente escolar.

O planejamento possibilita para o educador uma compostura de caminhos, que direciona as suas ações, uma vez que essas ações educativas vão ganhando conhecimento ao deparar com situações concretas de ensino. Portanto, Libâneo nos apresenta que: "O professor serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática" (1994, p. 225).

Dessa forma, os educadores, a cada nova experiência, vão criando caminhos, e com isso, melhorando sua capacidade profissional e também obtendo maior confiança nas suas ações pedagógicas. Pois, atuando dessa maneira, o educador utiliza o seu planejamento como fonte de oportunidades e possibilidades de reflexões e avaliações da sua prática.

O docente precisa estar preparado para momentos em que o seu planejamento requer ser incrementado, sem que com isso o planejamento perca a sua essência, além disso, considerando que o planejar não significa alienar-se da realidade da sala de aula. No entanto, para que isso realmente aconteça, o educador tem que gradativamente entender que o planejamento é uma prática que busca sanar a dificuldade de organização dos conteúdos/atividades, e que ele, por si próprio, não é a solução plena de todos os desafios que aparecerão quanto a organização metodológica, haja visto que o planejamento é apenas uma parte de uma caminhada. Conforme afirma Libâneo (1994, p. 225), "o planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino".

É importante enfatizar que o planejamento necessita auxiliar o educador e o educando, que ele seja favorável e proveitoso a quem se propõem, por meio de atividades conscientes, responsáveis, libertadora, recusando a noção de planejamento como uma receita

pronta, visto que compreendemos que cada aluno/sala de aula é uma realidade diferente, com desafios/dificuldades e elucidações diferenciadas.

Assim, cabe ao educador, junto com os demais educadores adequarem o seu planejamento, para que proporcione um bom andamento a quem ele se propõe, que é o de orientar os aprendizados, as atividades, as metodologias e as práticas dos docentes em sala de aula. Dessa forma, "cabe ao professor, em conjunto com os demais profissionais da escola, adaptar o seu planejamento, para que assegure o bom desenvolvimento a que ele se propõe, que é o de guiar as práticas docentes em sala de aula" (RODRIGUES, 2012, p. 3).

Por isso, o planejamento, possibilita aos educadores a realização de aulas satisfatórias, favorecendo para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos no desenvolvimento pedagógico. Assim também, se faz necessário a compreensão do conceito de avaliar, pois um desafio encontrado nos dias de hoje na educação é a competência de avaliar. Segundo Luckesi (2002), avaliação empregada na escola, continua sendo as de notas para justificar a necessidade de classificação dos educandos, processo no qual são comparados desempenhos e não os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar.

Mas, o que podemos refletir a respeito da finalidade da avaliação?

De acordo com alguns autores, avaliação refere-se à capacidade de apreciação de alguma coisa, ou seja, evolução do processo de compreensão, de organização e de construção do conhecimento dos estudantes, propondo a verificar se os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados e se os alunos estão desenvolvendo as capacidades/habilidades/conteúdos necessárias do ano/ciclo. Nesse seguimento, para Tyler (1974) o conceito do procedimento da avaliação constitui-se fundamentalmente na deliberação dos objetivos de aprendizagem a serem apreendidos.

Desse modo, o educador demanda aperfeiçoar-se na seleção de metodologias para introduzir a avaliação, assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentam:

A avaliação, não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. (PCN, 2001, p. 45)

Portanto, avaliação neste entendimento demanda uma organização de todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que torna-se mais fácil uma moldagem constante deste caminhar, contribuindo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas terem maior sucesso. Para esse fim, Luckesi estabelece que:

A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo) (2002, p. 172-173)

Por isso, avaliação tem como um dos objetivos a análise dos níveis de aprendizagem dos educandos, procurando observar o desempenho individual de cada um. Sendo assim, avaliação é um mero facilitador do diagnóstico dos desafios de aprendizagem, auxiliando o aluno a aprender e a desenvolver no processo de ensino/ aprendizagem intervindo nos níveis de conhecimento que cada aluno possui. Por isso, o educador tem uma importante função neste

desenvolvimento, uma vez que o mesmo necessita estar envolvido com o que espera neste processo.

Avaliação, portanto, é um processo, que implica numa reflexão crítica a respeito da prática, no objetivo de capturar o seu avanço, suas resistências e desafios, de modo que permita uma tomada de decisões a propósito do que fazer para ir além das limitações que impossibilitem a aprendizagem dos educandos. Ou seja, a avaliação precisa ser reconhecida como um instrumento para que os educadores tenham a prática de aprendizagem em que se encontra o educando, visando tomadas de decisões eficientes e apropriadas para que possam avançar no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, podemos dizer que a avaliação escolar é um desafio, pois demanda transformações por parte do educador. Transformações essas, que requerem estudos, mudanças de posturas em relação à avaliação, à educação e às metodologias, auxiliando, assim, o educador no planejamento de suas ações.

Do planejamento, da avaliação à prática pedagógica e aprendizagem em sala de aula.

Na observação da prática pedagógica dos professores da escola Estadual do Município de Pontes e Lacerda-MT, verificamos se o plano de aula dos mesmos estava sendo colocado em prática e de que forma estava sendo realizada a avaliação em sala, além de investigar se os alunos realmente estavam desenvolvendo aprendizagem do conhecimento em cada especificidade. Na pesquisa usamos três elementos para analisar o plano de ensino do docente os quais foram: Objetivo/conteúdo, Estratégias metodológicas e avaliação.

Na dimensão do plano de ensino, observamos os elementos objetivo/conteúdo onde foram analisados os seguintes itens: os objetivos que o professor(a) queria desenvolver em sala de aula relacionado ao conteúdo programado relacionando-o ao ensino/aprendizagem de sua disciplina. Na estratégia metodológica, analisamos os elementos: Os recursos usados são adequados ao nível etário e ao interesses dos alunos, são aproveitadas as possibilidades didáticas de recursos variados, na conclusão da aula apresenta uma síntese global dos assuntos trabalhado na aula, apresenta os conteúdos de forma a criar interação na sala de aula, promove estabelecimento das relações entre os conteúdos abordados na aula e outros saberes, estimula atenção dos alunos e acompanha as realizações das atividades propostas, promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos, esclarece todas as dúvidas dos alunos? O último elemento a ser analisado na pesquisa foi a avaliação em sala, que teve como roteiro de análise os seguintes itens: o professor(a) apresenta à turma as atividades que serão realizadas e os indicadores de avaliação das mesmas, utiliza métodos variados para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, seus avanços e necessidades? Desta forma, utilizamos a seguinte tabela para fazer a pesquisa sobre *Planejamento de ensino, avaliação contínua e Ensino/Aprendizagem em sala de aula*.

TABELA PARA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA

Observação Na sala de aula	ITENS DE OBSERVAÇÃO	AULA		AULA		AULA	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Plano de Aula	Integra os diferentes objetivos e conteúdos numa estrutura e sequência que						

	facilitam a aprendizagem						
	Os objetivos que o professor (a) queria desenvolver em sala de aula relacionado ao conteúdo programado estava coerente ao ensino/aprendizagem de sua disciplina						
Estratégias metodológicas	Os recursos usados são adequados ao nível etário e aos interesses dos alunos						
	Aproveita as possibilidades didática de recursos variados						
	Na conclusão da aula apresenta uma síntese global dos assuntos trabalhado na aula						
	Apresenta os conteúdos de forma a criar interação na sala de aula						
	Promove estabelecimento de relações entre os conteúdos abordado na aula e outros saberes						
	Estimula atenção dos alunos e acompanha as realizações das atividades propostas						
Avaliação em sala de aula	O professor (a) apresenta a turma a atividade que						

	será realizada e os indicadores de avaliação das mesmas						
	Utiliza métodos variados para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, seus avanços e necessidades						

Resultado de observação e análise da ação pedagógica docente de dezenove professores do 6º ao 9º ano, no decorrer do primeiro semestre do ano letivo de 2017.

No decorrer da pesquisa realizada em sala de aula dos 19 professores de diferentes disciplinas que estavam atuando nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, observamos que todos integram os diferentes objetivos e conteúdos numa estrutura e sequência que facilitam a aprendizagem e que os objetivos que o professor(a) queria desenvolver em sala de aula relacionado ao conteúdo programado estava coerente ao ensino/aprendizagem de sua disciplina.

Mas ao analisar a estratégia de ensino, verificou que na prática há contradições entre as estratégias colocadas no plano de aula e sua prática. Dos dezenove professores, seis (6) colocaram em prática os itens dos recursos usados adequados ao nível etário e aos interesses dos alunos, aproveitaram as possibilidades didáticas de recursos variados e treze (13) os deixaram somente no plano. Quanto aos seguintes itens: apresenta os conteúdos de forma a criar interação na sala de aula? dez (10) professores colocaram em prática o que planejaram; nove (9) não fizeram o que planejaram, iniciando as suas aulas sem apresentar com clareza o conteúdo que será estudado no dia; quanto ao item: promove estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados na aula e outros saberes? com relação ao segundo item, observamos que dos dezenove professores pesquisados somente cinco (5) o colocam em prática. Os outros quatorze (14) focam somente na especificidade de sua disciplina. Finalizando o elemento estratégia de ensino, podemos observar com clareza que dos dezenove (19) professores, dez (10) colocam em prática o item: estimula atenção dos alunos e acompanha as realizações das atividades propostas? os nove (9) não estimulam seus alunos alegando que são bagunceiros e que não prestam atenção na hora em que o professor está explicando a matéria ou conteúdo.

Já na avaliação em sala de aula, podemos observar que os dezenove professores colocam em prática o item: professor(a) apresenta à turma a atividade que será realizada e os indicadores de avaliação das mesmas? Quanto ao último item desta observação que é: utiliza métodos variados para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, seus avanços e necessidades? diria que somente seis (6) desenvolvem na prática o que é planejado para fazer em sua ação pedagógica.

Ao analisar a ação do professor e o processo de ensino/aprendizagem, do plano de ensino e avaliação na prática, tendo como problemática: o professor coloca em prática o que planeja para ensinar em suas aulas? Conclui-se que os docentes da escola estadual pesquisada precisam rever suas ações em sala de aula, pois muitos estão planejando ainda com concepções de que planejar é para cumprir questões burocráticas da escola ou para "cumprir tabela" _ em um linguajar popular. Gandim, leva-nos a seguinte reflexão: Planejar é construir a realidade desejada. Não é só organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento (isto seria apenas o planejamento, operacional, a administração), mas é transformar esta realidade, construindo uma nova. (GANDIM, 1994, p. 58)

Sendo assim, é necessário que os professores planejem suas aulas e as coloquem em prática para que possamos construir uma nova realidade em relação ao aprendizado dos alunos, transformando, construindo e reconstruindo podendo, então, chegar à realidade desejada onde os estudantes consigam aprender com um ensino de qualidade. Como nos diz Freire com sua infinita sabedoria:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte (FREIRE, 2013, p. 141)

A profissão docente exige que se faça diferente em relação a mediação do ensino/aprendizagem dos estudantes pois, assim, teremos, no processo educativo, gente mudando, crescendo, reestruturando, melhorando e, o que é mais importante, aprendendo no decorrer de sua escolarização. Devemos, enquanto profissionais da educação, ter a clareza de qual é o papel da educação para nos posicionarmos como profissionais críticos e em busca de uma prática pedagógica sistematizada e sempre questionarmos para que educar? Para que ensinar? Essas são perguntas essenciais a nossa prática pedagógica na profissão docente.

Considerações finais

Procuramos neste artigo, apresentar o resultado da pesquisa sobre o plano de ensino e a prática docente, pesquisa realizada no primeiro semestre de 2017 em uma Escola Estadual do município de Pontes e Lacerda. Os pontos levantados no decorrer do texto indicam a necessidade que o docente tem em conhecer concepções adequadas sobre o plano de ensino e sua função para que este não perca seu sentido de valor político, social e cultural, pois planejar envolve reflexão, tomada de decisões, intencionalidade clara para promover a integração dos profissionais voltados para uma ação profissional qualificada. O processo democrático requer transparência para que uma coletividade possa agir conscientemente para os fins da instituição escolar.

Nessa relação entre docência e ensino/aprendizagem vinculada à prática pedagógica, interpõe-se um aspecto relevante que é o que quero que meu aluno aprenda? Que cidadão estou formando? A construção de práticas pedagógicas que promovam o pensar crítico do estudante, a autonomia na construção de conhecimentos, que estimulem relações equitativas entre as pessoas, passa pela mobilização pessoal para aprender e pela sensibilização das pessoas em reconhecer a própria ignorância e entender o papel que essa tem no processo de ensino/aprendizagem do estudante. O conhecimento científico do professor tem relação com sua formação profissional, com a experiência docente e sua práxis pedagógica. Já a sua sensibilidade para o conhecimento e para com o outro é resultado da maneira como construiu sua visão do mundo e das coisas, os valores atribuídos aos elementos da sociedade, aos objetivos que têm na trajetória educacional, bem como do posicionamento político que assume e sua disposição para um ensino de qualidade que os futuros cidadão têm direito. Importante salientar que por meio da vontade e do trabalho comprometido com a construção de uma sociedade mais ética é possível construir modificações significativas em nosso ser e atuar no mundo, assim como em nossa profissão.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 3ª ed. Brasília, 2001.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança- São Paulo: Paz e terra, 2014.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / :44ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GANDIM, Danilo. A Prática do planejamento participativo, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1994.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia das práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEDUC /MT. Estado de Educação. Secretaria de Estado. Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010.
- TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.
- RODRIGUES, Monize. **A importância do planejamento pedagógico**. 2012. Disponível em < [http : // petpedagogia . blogspot. com. br /2012 /11 /a-importancia-doplanejamento-pedagogico.html#sthash.ZAndgy6V.dpuf](http://petpedagogia.blogspot.com.br/2012/11/a-importancia-do-planejamento-pedagogico.html#sthash.ZAndgy6V.dpuf)>. Acesso em: 31 ago. 2013.
- ZABALA, Antoni: A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Ed. Artmed. 2010

ÉTICA NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES

Cezimar Gomes da Silva*

Maria dos Remédios Nascimento Sabóia Ferro**

Adriano César Bezerra da Silva***

RESUMO: Podemos afirmar que ética é algo que a sabedoria popular conhece, ouve falar, mas que quando se pede uma explicação científica acerca do que é de fato, poucos conseguem responder claramente. Atualmente essa temática vem sendo cada vez mais alvo de grandes discussões, estudada e pesquisada num contexto geral. Porém o que mais chama atenção é o fato desta estar sendo utilizada no campo das organizações, uma vez que têm como foco principal o lucro. Hoje se associa lucro a uma gestão que se utiliza de postura ética na execução de suas funções. Temos, então, como fundamentação básica para essa afirmativa que cada área de trabalho hoje elabora seus códigos de conduta ética, como exemplo se pode citar a formação contábil que possui seu código de ética, a imprensa, a medicina, entre outros. Tais mecanismos são elaborados com o intuito de proteger e valorizar os profissionais, no caso específico, aqueles que estão ligados a uma organização; esse processo se dá através da fiscalização dos Conselhos, cabendo, assim, sanção para quem infligir a conduta ética. A ética pode ser entendida do ponto de vista dos costumes, valores, bem como pelo prisma normatizador. Entretanto, não devemos interpretá-la como um aprisionamento; é exatamente o contrário, ética é sinônimo de liberdade, pois podemos agir de tal forma que acreditamos ser a correta. Nesse sentido, a ética profissional aponta o caminho de como se deve proceder nas mais diversas situações. Partindo desses dois princípios (costumes, valores) a sanção pode ser oriunda da norma e de Deus.

Palavras-chave: Ética. Organização. Pesquisa

ABSTRACT: We can say that ethics is something that popular wisdom knows, hears, but when a scientific explanation is asked about what it is, few can clearly answer. Nowadays this theme has been increasingly the target of great discussions, studied and researched in a general context. But what is most striking is the fact that it is being used in the field of organizations, since they have as main focus the profit. Today, profit is associated with a management that uses an ethical stance in the execution of its functions. We then have as a basic basis for this assertion that each area of work today elaborates its codes of ethical conduct, as an example can cite the accounting training that has its code of ethics, the press, medicine, among others. Such mechanisms are designed with the purpose of protecting and valuing professionals, in the specific case to which it is linked to an organization, this process is given through the supervision of the Councils, thus punishing those who inflict ethical conduct. Ethics can be understood from the point of view of customs, values, as well as by the normatizing prism. So we should not interpret it as a imprisonment, it is the exact opposite, ethics is synonymous with freedom, because we can act in such a way that we believe to be correct. In this sense professional ethics points the way of how to proceed in the most diverse situations. Starting from these two principles (customs, values) the sanction can come from the norm and from God.

Keywords: Ethics. Organization. Search.

1- Introdução

O presente artigo aponta questões sobre a ética no contexto das organizações. Podemos então contextualizar partindo de uma visão histórica. A ética surgiu no século V a.C. ligada às condições dos problemas morais, ou seja, de comportamento, desenvolvendo-se em diferentes épocas, através dos filósofos que contribuíram para o entendimento da ética ao longo dos tempos. Podemos então nos reportar à idade antiga, na Grécia, citando Sócrates, Platão e Aristóteles que muito contribuíram para organizar a sociedade partindo de princípios que valorizassem a vida em grupo. Seus conhecimentos foram traçados na tentativa de responder às inquietações humanas, daí a ética seria uma espécie de manual do comportamento em toda situação à qual o homem se defrontasse. A relação da ética ao comportamento do indivíduo é gerada pelo convívio, pois, na família desde a infância são compartilhados valores morais que acompanharão o indivíduo até a vida adulta. Partindo desse convívio com a família, os indivíduos passam frequentar outros grupos que os farão pautarem-se em outras normas de comportamento, estas são indicadores que o levarão a discernir entre o que é certo ou errado, bem ou mal.

São essas referências de valores associados às normas de conduta que irão nortear o bom desempenho do profissional no campo das organizações, no desenvolvimento de suas funções, uma vez que diante de um mercado exigente, como é o nosso na atual conjuntura empresarial, uma organização precisa pensar bem antes de ofertar seus serviços, pois do contrário, poderá estar vendendo sua imagem de forma negativa, situação que contribuirá para uma não aceitação no mercado. Portanto, é preciso que os líderes dentro das organizações façam uso rotineiramente, com todos os colaboradores internos, de uma prática ética; dessa forma só tem a crescer, sendo bem aceita em seu meio e, automaticamente, rompendo com estruturas já em desuso.

Ao compreendermos a ética num contexto de governabilidade, aqui entendida dentro da organização, podemos lembrar Maquiavel e a ética do Príncipe, pois até em meados do século XVI a ética era mais pautada em

princípios gerais e religiosos, do que propriamente em governar um povo. Assim, Maquiavel causou em sua época uma “desorganização” com o propósito de organizar para todos, pensando num governo real, concretizando a ação, não apenas idealizando algo ou uma política que não era possível ser aplicada. Ele passou a pensar não num código de conduta ética geral, mas sim em um código particular que fosse voltado para a noção de governar um Estado. Assim, podemos trazer à tona uma frase clássica de Maquiavel: “Os fins justificam os meios”. O interessante é que muitos traduzem essa fala de Maquiavel como algo inescrupuloso, onde, para se alcançar o poder, tudo era permitido; a proposta é olhar por outro prisma, pois não podemos deixar de lembrar a conjuntura da época, quando se estava em meio a uma guerra civil que estava destruindo a Itália, o pensamento de Maquiavel foi que se devia, em termos operacionais na esfera política, atribuir normas e uma ética própria neste campo, a fim de que o Príncipe mantivesse seu poder de governar para todos.

Assim, podemos perceber que liderar é algo que exige, além de pulso firme, também princípios e valores trazidos lá do berço, ou seja, firmeza e flexibilidade devem ser inerentes na postura de quem conduz uma organização. A ética da convicção é uma ética das certezas onde seus valores são imperativos na conduta privada e que, partindo desta, segue a ética da responsabilidade que orienta as decisões do gestor num campo que podemos chamar de público do grupo, pois o que impera é o que se pode fazer no contexto organizacional geral, não somente que deseja um líder. No decorrer do estudo vamos trabalhar mais esse pensamento, lembrando o sociólogo alemão Max Weber.

A ética da responsabilidade é típica dos homens de ação, dos estadistas, dos políticos, dos empresários, dos administradores, dos técnicos, daqueles que põem a mão na massa, exercitam cálculos, equacionam custos e benefícios, se comprometem como o funcionamento das atividades sociais.

Por sua vez, a ética da convicção é típica dos homens de contemplação, dos missionários, dos cientistas, mas também,

curiosamente, dos burocratas que a convertem em dogmas, mantendo-as imaculadas.

2. Metodologia

Tendo em vista o objetivo de investigar a ética como problemática que cerca o contexto organizacional na atualidade, busca-se compreender sua relação com o lucro uma vez que toda organização precisa lucrar para se manter no mercado, porém não é só isso, pois não se tem lucro duradouro se não se desenvolver um trabalho pautado numa postura ética. Compreende-se, então, que lucro e ética são ferramentas fundamentais para o crescimento de uma organização.

Entendeu-se que a melhor estratégia seria a pesquisa exploratória bibliográfica, pois, assim como, tudo que se pode encontrar sobre esse tema, estará contribuindo ainda mais com a esfera organizacional no Estado do Piauí e vizinhos.

Este estudo delimitou-se a observar em qual contexto organizacional estamos inseridos, e sua evolução histórica, uma vez que o Estado do Piauí ainda engatinha nessa perspectiva de lucro e ética, a população deste estudo foi constituída por organizações de nível privado e público, que apresentam necessidade de ter em seu quadro, profissionais idôneos e comprometidos na execução de um trabalho de qualidade e responsabilidade.

Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica sendo que esta é uma forma de obter informações sobre determinado assunto, através da leitura de todo material científico encontrado acerca da problemática proposta.

3. Referencial Teórico

O surgimento da ética aponta para o século V a.C., ao se perceber que as condições dos problemas morais de comportamento desenvolvem-

se em diferentes épocas, e que foram trabalhados inicialmente pelos filósofos que contribuíram para o entendimento da ética ao longo dos tempos.

Para Vazquez, (2007 p.24), Ética vem do grego *éthos* e significa analogamente “modo de ser” ou “caráter”, enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim significa que o comportamento do indivíduo é adquirido e praticado no dia a dia, ou seja, já faz parte da sua vida diária. Assim a relação ética e comportamento do indivíduo nascem do convívio, que vai desde a infância envolvendo a família, compartilhando valores morais que acompanharão o ser humano até a fase adulta/profissional. Após esse convívio com a família, o homem passa a integrar com outros grupos que os farão pautar-se em normas de comportamento, que são indicadores, do que vem a ser certo, errado, bem ou mal.

Lisboa (2010, p.18) comenta:

Ao nascer, cada pessoa tem seu próprio “berço”, que lhe serve como primeiras referências na vida e sobre a vida, e é representado pelo conjunto de condições que o cercam, entre as quais encontramos: a família à qual pertence; a classe econômica da qual faz parte aquela família; a raça da qual faz parte, a religião a que pertence; o país onde nasceu (incluídas as diferenças de cultura, de leis) etc.

Compreende-se então que ao nascermos seja qual for o grupo social que pertencemos temos por natureza nosso próprio “berço”, que não quer dizer somente herança material, mas também, refere-se ao que nos é repassado como princípios e valores acerca da vida, nos quais absorvemos um conjunto de fatores que se interligam, tais como: família, classe social, raça, até o país, pois nele também estão incluídas as diferenças culturais e normatizadoras.

A ética empresarial compreende princípios e padrões que orientam o comportamento no mundo dos negócios (FERREL, 2001, p.7). Ainda vale ressaltar que na Grécia Antiga as questões éticas também marcavam o tipo de organização social vivenciada naquele contexto. Não podemos então deixar de associar ética com valores morais e padrões de comportamentos definidos através dos costumes, pois ao passo que a sociedade se modifica, seus costumes, valores e normas também sofrem alterações, o que podemos então concluir que a ética acompanha todo esse movimento histórico, em consequência as organizações também vão assumindo posturas diferenciadas. Podemos então esclarecer tal afirmativa, ao ler o que o sociólogo alemão “Max Weber (1864-1920)” citado por (VALLS, 2004, p.15), enfatizando que a ética não era tão simples e nem tão evidente para todos, pois de um lado estava os protestantes (calvinistas), que sua máxima era o trabalho e a riqueza isso era então atribuídos por eles como sua ética própria, já para a corrente do catolicismo o que era levado em consideração o espírito e o sacrifício, isso seria a mais alta escala ética da religião católica.

Nossa proposta neste trabalho é apontar qual a relação e o sentido da ética na organização, portanto temos que buscar compreender o que seria então ética profissional numa visão mais global. A ética profissional como o próprio nome sugere está voltada para as profissões, ou seja, para pessoas que exercem diferentes cargos em diferentes organizações. A organização precisa ter muito claramente sua ética própria e permitir que tais convicções sejam conhecidas por quem dela faz parte, proporcionando assim que tenha sua cultura própria e que integre valores e lucros. .

Uma ação é moralmente correta para uma pessoa se e somente se, ao agir, essa pessoa não usar outras pessoas simplesmente como meio para avançar em seus próprios interesses, e também tanto respeita quanto desenvolve as capacidades destas outras pessoas para escolher livremente por elas próprias (LIGTH, 1996, p.13).

A evolução do conceito de ética na organização, parte dos debates ocorridos no mundo especialmente na Alemanha na década de 60, a ideia era promover o trabalhador à condição de participante, integrante na sua

plenitude das decisões, deliberações que ocorressem na organização. Esse tema primeiro ganhou espaço nas universidades onde se discutia amplamente a importância desta questão aliado a empresa ou organização. Ao sair do espaço acadêmico chega-se então no mercado de trabalho empresarial, onde se percebeu a necessidade de se implantar códigos de conduta a fim de qualificar os serviços, agregando colaboração mútua, valores e como consequência o lucro. O Código de ética é um mecanismo que se fundamenta em princípios, visão e missão da organização, este é formado por um conjunto de políticas específicas que deve abranger todo o funcionamento da organização, são inúmeros os tópicos que devem conter tal código, porém é imprescindível a questão do respeito às leis do país e entre outras a sanção a qualquer prática de corrupção.

Nas duas primeiras décadas do segundo milênio em alguns países do mundo, as instituições, organizações e Partidos Políticos passaram a conviver com o *modus operandus* da corrupção abertamente, dia-a-dia. O Brasil, passa por esse grande mal, o que em nada contribui em benefício para a população, o que só agrava a condição de vida do ser humano com a falta da prestação de serviço nas áreas da Saúde, Educação, Segurança entre outras áreas o que deve do Estado como elemento básico para garantia do bem estar dos cidadãos. Tudo isso, se deve a falta de compromisso com responsabilidade Social.

A respeito da administração e a política interna de uma organização, podemos nos questionar onde especificamente a ética estaria envolvida. A resposta seria então na dialética “funcionário/empresa”, qual a obrigação e o compromisso de cada um para o crescimento de ambas as partes, partindo deste pressuposto podemos então perceber, que ambos devem participar das decisões nas quais a organização está envolvida, uma vez que sempre na rotina de uma organização decisões são tomadas rotineiramente e que inevitavelmente as questões éticas estão envolvidas.

Partindo da visão ética no campo administrativo político, vamos encontrar todo um sistema de valores, dos quais os códigos de ética norteiam o comportamento e permitem que o indivíduo possa perceber se sua conduta está de acordo com seus valores e também de acordo com a

norma, uma vez que valores e normas são algo inseparável, pois a norma surge de um conjunto de costumes e valores de um povo.

Para exemplificar essa relação de valores, não podemos deixar de considerar as contribuições de Confúcio, Aristóteles e Kant.

Confúcio (Kung-fu-tzu) 551 a.C., possivelmente de família nobre, porém humilde. Conhecido como um jovem educado, cortês e justo. Na sua formação oriental, acreditava numa relação virtuosa, ou seja, devemos tratar bem o outro para que também sejamos bem tratados, é o que ele chamou de princípio da reciprocidade, também conhecido em outras culturas como de Regra de Ouro, que se baseia exatamente na ideia de fazer o bem para que se receba o bem. Ele partia da ideia de que se deve trabalhar duro, valorizar suas virtudes e o mais interessante, que na atualidade é muito falado é o fato de desenvolver suas habilidades pessoais, outro aspecto apontado era só devíamos gastar o necessário, isso conseguiríamos com o aprimoramento da paciência e a perseverança. Com isso, podemos concluir que para Confúcio o valor das coisas e pessoas estava no que elas são e nas suas praticas, partindo daí não tinha como sua conduta ética profissional ser manchada pela corrupção, uma vez que se recebo o bem, devo retribuí-lo, criando assim uma corrente que se propagaria, onde o bem prevaleceria sobre o mal.

Em Aristóteles, já no ocidente, aponta o questionamento que seria o que buscamos para nossa realização pessoal e profissional, daqui podemos então perceber qual o lugar que a ética ocupa no espaço do nosso cotidiano. Para ele a felicidade é um dos fins do ser humano, pois diz respeito à virtude e ao bem-estar das pessoas. Portanto no campo da organização tomando por base tal filósofo, virtude e razão constituem então os mecanismos primordiais de equilíbrio para o alcance da felicidade, onde envolve ações e emoções, assim sendo obtida não significa lucro propriamente dito para a organização, porem significa um trabalho bem realizado que resulta no prazer e felicidade de quem o realiza, o lucro seria então consequência de algo realizado com satisfação.

Immanuel Kant, este também fez uso da chamada Regra de Ouro, citada aqui por Confúcio, utilizando a moral como justificativa para

estabelecer uma conduta correta, para Kant responsabilidade social parte de um comportamento bom, ou seja, aceitável para os outros, se assim for todos serão beneficiados não havendo uma conduta desviada.

Passando por estes filósofos podemos então perceber, segundo Maximiano que existe uma ética relativa e outra absoluta, uma seria no campo do que se poderia fazer sem ferir muito as regras estabelecidas, a outra seria determinada o que realmente deve ser o que não quer dizer que a ética relativa está errada, apenas deve-se relativizar a ação humana dentro da organização para que as perdas sejam mínimas possíveis.

No campo da responsabilidade social, cada cidadão deve comporta-se de maneira a preservar os interesses da comunidade a que pertence. Se cada pessoa comportar-se de maneira socialmente responsável, todos serão beneficiados. Conforme se questiona Maximiano: “será certo ou errado se a empresa estimular o comportamento para promover uma espécie de pagamento adicional não atribuído? E o que acontece quando um vendedor faz a oferta de um preço menor, desde que o comprador não exija nota fiscal, promovendo a sonegação?” no nível social da ética questões como essas não constam ou não aparecem na lei ou código de ética, são praticadas de acordo com as conveniências de cada organização, não pretendemos aqui dizer se estão corretas ou não, apenas queremos demonstrar que uma conduta ética parte de algo muito mais que simples códigos ou normas, e que por vezes relativizar não seria algo tão absurdo assim.

Uma pessoa não pode ser humana sozinha. Do mesmo modo, uma pessoa não pode ser competente sozinha. A qualidade de seu trabalho nas organizações não depende apenas dela – define-se na relação com os outros, na partilha de experiências, e assim na resolução de fatos que só no dia a dia vão surgindo e desafiando o profissional na sua prática.

A crise ética atinge todos os homens, todas as classes sociais e profissões em todas as épocas, e o profissional inserido numa organização não fogem a regra. O comportamento ético sempre se encontra aquém e além do bem e do mal. Essa problemática hoje surge como inquietação em trabalhos científicos, uma vez que com um processo de globalização cada

vez mais acelerado, problemas como o desemprego, o aumento do consumismo e a exigência desses consumidores, têm chamado atenção dos gestores tanto no campo privado como no público, os levando a pensar e valorizar mais quem deles procuram.

Tal afirmativa podia ser percebida nos anos 50 e 60, onde as empresas gozavam ainda de uma relativa aceitação social, os atuais levantamentos indicam que sempre mais pessoas estão convencidas que as empresas e seus gestores maiores apresentam deficiências morais e correm sem escrúpulos atrás do lucro. Partindo dessa mentalidade medíocre de algumas empresas, em que cada dia mais profissionais, busca a qualificação profissional afim de não caírem em um campo minado.

No ano de 1776, Adam Smith publicou a monumental obra: *Pesquisa sobre a Natureza e as causas das Riquezas das Nações*, filósofo moral do século XVII, e como tal ele tinha perfeito conhecimento das fraquezas morais das pessoas. Assim diz Smith:

O comércio, que, por sua natureza deveria na verdade ser um laço de união e de amizade entre os povos como entre os indivíduos, passou a ser entre uma fortíssima fonte de desunião e de iniquidade... a incalculável ambição dos comerciantes e empresários. É verdade que a violência e injustiça dos poderes da humanidade são um mau antigo, contra o qual, conforme eu receio, a natureza do agir humano dificilmente poderá encontrar um remédio, mas a mera cobiça e espírito de monopólio de comerciantes e, empresários, que nem são potentes da humanidade nem o desejariam ser, embora não tenham sido extirpadas, pelo menos foram levemente impedidas de perturbar a paz e a tranquilidade de outras pessoas, alemã da própria (1976).

Podemos observar especialmente que em nosso país, a composição da população em sua maioria é a massa que é trabalhadora formada pelas classes de criados, diaristas e trabalhadores informais, de modo que uma melhoria de suas condições de vida certamente jamais poderá ser

considerada como uma desvantagem para o todo. E é absolutamente certo que não pode florescer nem prosperar uma nação cuja população continue a viver na pobreza e na miséria.

Além do mais, nada mais reto e justo que aqueles que alimentam, vestem e fornecem habitação para que todos vivam do resultado do próprio trabalho, de modo que eles próprios possam alimentar-se, convenientemente vestir-se e morar decentemente (LESINGER, 2001, p.44).

Um elevado pagamento pelo trabalho estimula o homem simples a uma maior diligência, que com toda qualidade humana aumenta na medida em que é estimulada. Onde os salários são altos encontramos também os trabalhadores que sempre são mais diligentes, mais conscienciosos e também mais rápidos do que onde os salários são baixos.

Dos indivíduos que constituem o sistema social isto exige virtudes críticas (por exemplo), coragem civil, capacidade de conflito, disposição para assumir responsabilidades e uma capacidade para avaliação responsável dos bens; Uma moral aberta situa a empresa em situação de permanente comunicação com seu contexto social, desta forma envolvendo-a com credibilidade e mantendo-a permanentemente viva é uma das mais importantes tarefas dos que têm a missão de gerir as empresas ou organizações.

4. Discussão e Resultado: A Ética nas Organizações contábeis

Nos tempos modernos podemos observar que quem trabalha passa maior parte do seu tempo dentro de uma organização, portanto esta deve promover o desenvolvimento profissional e pessoal de seus colaboradores, permitindo que este adquira autonomia, favorecendo um nível de alto estima e satisfação elevado para que alcancem as metas que lhe são propostas, e desta forma criando-lhes os espaços livres que não apenas favorecem criatividade e a motivação como também a qualidade ética de suas ações.

A ética dos princípios e a ética da responsabilidade foram assim diferenciadas por Weber, citado por Lesinger:

Temos que deixar claro que todo agir eticamente orientado pode estar subordinado a duas máximas basicamente diversas e extremamente oposto: pode orientar-se pela ética “dos princípios” ou pela ética “da responsabilidade”. Não que a ética de princípios se identifique com irresponsabilidade a ética da responsabilidade com falta de princípios... Mas existe uma profunda oposição entre o agir sob a máxima dos princípios – religiosamente falando: O cristão age corretamente, e entrega o resultado a Deus – ou agir sob a ética da responsabilidade: temos que assumir a responsabilidade pelas consequências (previsíveis) do nosso agir... O ético dos princípios só se sente responsável por não se apagar a chama do princípio puro, por exemplo, a chama do protesto contra a injustiça da ordem social (LESINGER, 2001, p.166).

No contexto organizacional, a ética dos princípios ou ética da convicção pode ser equiparada a uma ética dos resultados comerciais de curto prazo onde é regida por normas e valores, onde agregam e consolidam todos os meios e mecanismos que contribuem para o crescimento financeiro e reconhecimento de tal organização no espaço social do qual está inserida. O agir de uma empresa na ética da responsabilidade analisa os efeitos que podem surgir para o meio ambiente, para as pessoas e para o mundo futuro, incluindo-os numa responsável avaliação de bens, onde se busca a felicidade e o despertar altruísta dos que nela estão inserido afim do alcance da felicidade, podemos então traduzir que seria uma felicidade dentro da organização que naturalmente sem imposição de superiores todos trabalham satisfeitos, gerando assim um clima de harmonia, ética e bem estar geral, e que somando a isso o lucro seria uma consequência natural. O leitor a quem se dedica esse trabalho poderia então se questionar que tal felicidade é uma utopia, ousamos dizer

que não uma vez que esse tipo de política organizacional vem crescendo e que é algo que é incondicionalmente exigido hoje pelo próprio consumidor, que está mais conectado com as ofertas, que tem mais escolha na hora de decidir o que vai querer, portanto falar de autonomia é falar de liberdade tanto para quem oferece quanto para quem compra.

Com o objetivo de proteger a democracia e bem estar de um clima organizacional, atualmente é necessário que se evite cancelar de forma unilateral partes essenciais do contrato social, sejam as prestações sociais, sejam reduzindo a proteção aos colaboradores em caso de doença ou demissão. Sabemos que o comportamento empresarial sofre constantes intervenções governamentais e que por esse motivo nem sempre sua política interna se desenvolve de forma genuína, ou seja, como de fato deveria para uma melhoria em nível igualitário.

Conforme Leisinger (2001, p.186) os princípios básicos para os adiantados são:

Clientes:

A empresa tem que empenhar todos os esforços para não apenas não por em risco a saúde e a segurança de seus clientes, mas também conservá-la e favorecê-la. Da mesma forma não deve a empresa, com seus produtos por em risco a qualidade do mundo ambiente em que seus clientes vivem, mas ajudar a preservá-la e corrigi-la.

Empregados:

Todos os empregados têm direito de serem respeitados em sua dignidade humana e a terem seus interesses preservados. Por isso, a responsabilidade moral de uma empresa para com seus colaboradores consiste em:

Criar e conservar vagas de trabalho, bem como pagar salários que melhores as condições de vida dos empregados;

Comunicar-se com sinceridade com os empregados, compartilhar as informações com eles abertamente, sem outras limitações que não sejam os deveres legais e competitivos de sigilo;

Estar francamente aberta as 16 idéias, propostas, sugestões, perguntas e queixas dos empregados ouvidos, e, quando possível, agir de acordo com isto;

Negociar fielmente com os empregados e suas associações quando ocorrem conflitos:

Ao admitir nem praticar discriminação por razão de sexo, idade, raça religião e outras diferenças.

Vale ressaltar as duas matrizes éticas (SROUR, 2000,p.64)

No plano mais abstrato da teoria operam a ética da convicção e a ética da responsabilidade. “O partidário da ética da convicção não se sentira responsável” serão pela necessidade de velar sobre a chama da pura doutrina, a fim de que ela não se extinga; velar, por exemplo, sobre a chama que anima o protesto contra a injustiça social. Seus atos só podem e devem ter um valor exemplar, mas que, considerados do ponto de vista, do objetivo eventual, são totalmente irracionais, só podem ter único fim: reanimar perpetuamente a chama de suas convicção.

Vejam, agora, o caso exemplar de um homem de princípios, que nunca hesitou e que permaneceu inquebrantável diante das piores ameaças.

Condenado a morte pela Assembleia Popular Ateniense, Sócrates não se curvou nem fez concessões. Os preceitos ditados pela sua razão o levaram a não aceitar a culpa nas acusações que lhe fizeram: não reconhecer os deuses do estado, corromper a juventude introduzir novas divindades. Preferiu a morte para não abdicar de suas convicções ou trair sua consciência. “A única coisa que importa”, disse Sócrates, e viver

honestamente, sem cometer injustiças, nem mesmo em retribuição a uma injustiça recebida, bebeu a cicuta, sublinhando a dupla felicidade que o animava: a fidelidade de si mesmo e aos compromissos assumidos (PESSANHA, 1999, p.5).

Na ética da convicção, a moda de Kant, sendo a veracidade um dever absoluto, não se admitem mentir em circunstância alguma. Ética da convicção insurge-se contra isso, que um mal não poder remédio para outro mal. Condenar um inocente para salvar a humanidade seria uma ignomínia para pensadores como Kant, Dostoiévski, Bérqson, Camus. A vida do homem perderia o valor se a justiça desaparecesse (SROUR, 2000).

De forma dialética, a ética da convicção acaba sendo a preferida para ser divulgada a massa dos membros das organizações. Devido as suas codificações, bem a sustentação da ordem estabelecida, ao respeito, a disciplina e a hierarquia assim como o cultivo de prescrições que assegurem a perpetuidade das instituições. Quando as morais que dela derivam são introjetadas pelos “subalternos” e controle sobre eles torna-se barato e seguro.

A ética da responsabilidade supõe em contra posição, reflexões e deliberações. E preferencialmente praticada pelas cúpulas organizacionais ou pelas elites.

Não há ética alguma no mundo que possa desconsiderar isso: para atingir fins “bons”, somos obrigados na maior parte do tempo a contar, de lado com meios moralmente desonestos ou pelo menos perigosos, e de lado com a possibilidade ou ainda a eventualidade de conseqüências desagradáveis. Nenhuma ética boa justifica os meios e as conseqüências moralmente perigosas (WEBER, 1979, p.173).

A ética da responsabilidade também adota princípios e valores, verdadeiros escudos da cidadania e da democracia.

No pensamento marxista, a ética é inseparável da atividade prática, do sujeito revolucionário em sua atividade negação, destruição de uma determinada relação de produção alienada, para afirmar positivamente humano.

5. Conclusão

Conclui-se, portanto que a ética da responsabilidade também adota princípios e valores, verdadeiros escudos da cidadania e da democracia.

Levando-se em conta o pensamento marxista, a ética e inseparável da atividade prática, do sujeito revolucionário em sua atividade negação, destruição de uma determinada relação de produção alienada, para afirmar positivamente humano.

Desta forma, é uma ética que surge da luta do movimento operário vivo. Estamos diante de uma ética de libertação, de afirmação, de conquista do humano. Não podemos, portanto, separar, em Marx, a ética do trabalho, nem muito menos de práxis revolucionária que estabelece concretamente o humanismo marxista e este e o homem reconhecendo-se em sua própria produção. A ética marxista é a que fundamenta o homem na possibilidade de um ético real, que perderia seu caráter de divino como pretendia Kierkegaard, ou da genialidade como queria Nietzsche.

Lima (1989, p.67), trata a ética de Marx, como sendo uma ética de libertação de trabalho assalariado e, em segundo lugar, uma ética que realiza enquanto critica teoria e prática da própria moral vigente, fruto da ideologia dominante, a qual por sua vez, encobre aquelas mesmas relações de dominação ou, mais precisamente relações que traduzem na exploração do trabalho assalariado.

Assim as relações humanas são medidas pelo trabalho. No modo da produção capitalista estas relações se realizam através da venda da força de trabalho, que se torna, desta maneira, uma mercadoria do tipo especial. Analisando Sartre, funda uma ética, como sendo sua moral, entretanto, não esta alicerçada em valores extra-humanos. A moral sartreana decorre da apropriada existência. A história é um processo aberto e esta em nossas mãos escolher os rumos, escolher o destino do homem sobre esse planeta.

Uma melhoria para o crescimento dentro de uma organização está muito vinculada ao processo de educação em nível geral, o que quer dizer que cada vez mais que se busca o saber, menos se escraviza, que ao

olharmos grande podemos dizer que a organização só tem a crescer, pois seus colaboradores estão saindo das suas áreas de defesa e inovando em suas funções. Podemos então nos exercitar olhando para trás e verificando que em plena era da informação o fazer ético está cada vez mais tênue o que não quer dizer que está deixando de existir, apenas está exigindo mais de nós o conhecimento para praticá-lo, e isso nos leva a um resgate dos nossos valores adquiridos na família, pois é de lá a raiz que nos leva a uma ética de princípios e que a partir dessa nos fortalece a incorporar o código de ética com o qual podemos nos deparar ao longo de nossa carreira profissional, seja ela em organizações públicas ou privadas.

REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 6022 - Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. MAIO 2003

FERRELL, O. C.; FRAEDRICH, John; FERREL, Linda. Ética empresarial: dilemas, tomadas de decisões e casos. Tradução de Cecília Arruda. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, 2001.

LEISINGER, Klaus M. Ética empresarial: responsabilidade global e gerenciamento moderno. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LIGHT, René. Ética organizacional busca de um modelo compreensivo para comportamentos morais. 1996

LIMA, Sandra B. Participação social no cotidiano. São Paulo, Cortez. 1989

LISBOA, Lázaro Plácido (coord.). *Ética geral e profissional / Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras; direção geral Eliseu Martins; coordenador Lázaro Plácido de Lisboa. – 2. Ed. – 11. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.*

Max Weber (1864-1920) WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

WEBER, Max. *A Etica Protestante e o espírito do capitalismo protestante*. São Paulo: Pioneira, 1979.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. *Teoria Geral da administração: da revolução urbana à revolução digital/ Antonio Cesar Amaru Maximiano. – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2004.*

PESSANHA, J. A. M. *Os Pensadores: Descartes*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SÁ, Antônio Lopes de. *Ética Profissional / Antônio Lopes de Sá. – 9. Ed. – 2. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.*

SMITH Adam. *A Riquezas das Nações; Publicação em 1776*. Editora Zahar. 2005

SROUR, Robert Henry. *Poder, Cultura e Ética nas Organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

VALLS, Álvaro L. M. *O que é ética / Álvaro L. M. Valls. – São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção Primeiros Passos : 177). – 17ª reimpr. Da 9ª. Ed. de 1994.*

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. Trad. João Dell'Anna. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ILHA DO BANANAL: ENTRE A SITUAÇÃO DE RUA E A COMUNIDADE NÔMADE.

Eliete Borges Lopes*

Resumo: A tese de que existe em Cuiabá uma comunidade em situação de rua que habita a Ilha do Bananal no Centro da Cidade e que esta comunidade possui uma auto-organização a partir dos *arte-fatos* e afetos que mobilizam foi defendida em 2016 e é um enfrentamento à questão de como a rua tem sido tratada na Cidade de Cuiabá, diga-se de passagem, não tem havido políticas para esse setor. Este fenômeno foi descrito a partir da pesquisa de campo exploratória e contou com o diálogo com moradores em situação de rua e descrição dos fenômenos que compõem a comunidade que habita a Ilha do Bananal. Os *arte-fatos* e afetos são uma maneira de dizer de toda uma cultura material e imaterial que envolve a vida da população em situação de rua que habita a Ilha do Bananal. A principal interlocutora do trabalho foi Andreia, a Cheirosa, que morreu este ano. A pesquisa revela que mesmo vivendo sob égide da vulnerabilidade a comunidade da Ilha do Bananal consegue resistir frente a fenômenos como a pobreza e a violência. O trajeto de pesquisa desenvolveu-se a partir do fenômeno de interação entre a população em situação de rua e os diversos elementos presentes na comunidade, quer seja, a dimensão arquitetônica, os *graffits* e atos performativos da vida na rua. As dimensões de apropriação e transformação da cultura e da própria vida através dos *arte-fatos* e afetos presentes na comunidade garantem o habitar a rua como processo de resistência e dão indicativos da possibilidade de uma episteme nova para o entendimento da perspectiva da população em situação de rua. Uma episteme das ruas e sobretudo uma episteme das ruas do Sul começa a se insinuar numa trajetória em que a

* Doutora em Educação – UFMT.

população em situação de rua como protagonista do processo de habitar a rua deixa ver sua potência crítico-educativa.

Palavras-chaves: Comunidade de rua. Políticas públicas. Cultura. Episteme.

Abstract: the thesis that exists in Cuiaba a street community that inhabits the Bananal island in the Centre of the Town and that this community has a self-organization from art facts and affections that mobilize was defended in 2016 and is a confrontation on the question of as the street has been treated in the city of Cuiabá, incidentally, there have been policies for this sector. This phenomenon was described from the exploratory field research and dialogue with residents in street situation and description of the phenomena that make up the community that inhabits the Bananal island. The art-facts and affections are a way of saying to all tangible and intangible culture that surrounds the life of the street population that inhabits the Bananal island. The main subject of this work was the Smelliest Andreia, who died this year. The survey reveals that even living under aegis of the vulnerability the community of Bananal island can resist in front of phenomena such as poverty and the violence. The search path developed from the phenomenon of interaction between the population and the various elements present in the community, whether the architectural dimension, the graffits and performative acts of life on the street. The dimensions of appropriation and transformation of culture and life through art-facts and emotions present in the Community guarantee inhabit the street as process of resistance and give indications of the possibility of a new understanding of episteme perspective of the street population. An episteme of streets and above all an episteme South streets begins to insinuate a trajectory in which the street population as protagonist of the process of inhabiting the street let me see your critical power-educational.

Keywords: Street Community. Public policies. Culture. Episteme.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A ideia central que forma este artigo é a de que existe uma comunidade em situação de rua que mora no centro de Cuiabá e que no arcabouço de uma pesquisa de doutoramento se revela como uma comunidade que se auto-organiza e que possui laços sociais e afetos que atravessam a cidade e a produz em concomitância com a produção mesma dos arte-fatos de sobrevivência no interior da Ilha do Bananal.

Para chegar à existência desta comunidade de rua vivendo no Centro da Cidade de Cuiabá estruturamos a pesquisa nas seguintes fases: cartografia das ruas¹, pesquisa exploratória e interpretação-descrição dos fenômenos. Nas etapas de cartografia, pesquisa exploratória e pesquisa descritiva, descobrimos uma comunidade composta por mais de sessenta (60) pessoas vivendo numa localidade chamada de Ilha do Bananal. Essa região está situada geograficamente entre o Morro da Luz e o Beco do Candeeiro no Centro Norte da Cidade de Cuiabá-MT-BR.

Percebemos através da observação e interação com a comunidade da Ilha do Bananal que esta possui uma auto-organização e que este aspecto é fundamental para sua sobrevivência enquanto comunidade nômade.

¹ Cartografia aqui é utilizada no sentido de criar mapas de imagens, uma perspectiva que coloca a centralidade, portanto, nas imagens da cidade, no caso uma cartografia voltada para as imagens da população em situação de rua e suas relações com o urbano. Interessa a esta cartografia o registro da vida dessa população através da imagem das pessoas em seus contextos de vida e interação com o urbano, por isso ações como dormir, andar, comer, passear, transitar, pedir, cantar, chorar, gritar, surtar e defecar na rua interessam.

Esta pesquisa também descobriu a existência de uma comunidade nascente e rememorou uma comunidade extinta que será brevemente mencionada.

A Ilha do Bananal possui um envoltório de temas críticos e reflexivos com grande potencial educativo vinculados ao seu território e entorno dado principalmente pelos *grafittis*; possui também um repertório de agentes e ações que bebem em seus temas, quer seja, o tema da rua e da vida nas ruas – inspiração para este e outros trabalhos que certamente virão deste e que, portanto, bebe nesta fonte a que me refiro.

Neste repertório de manifestações da cultura e da arte de rua, o *graffiti* e as performances dos habitantes da ilha e de seus interlocutores forjam a particularidade simbólico-comunicacional do vir-a-ser deste território.

A relação entre patrimônio arquitetônico, *grafittis* e performances da população em situação de rua dá-nos o cenário da Ilha como um território que, apesar da violência a ele relegada, também possui potencial educativo, do ponto de vista de que a comunidade atua num teatro a pedagogia dos oprimidos. As interlocuções com os moradores de rua revelam condição de possibilidades educativas do território a partir do conjunto de imagens e de interação que estas congregam. Apesar deste território estar legado ao abandono pelo poder público sua organização enquanto moradias é certamente um aspecto que revela a auto-organização e o potencial de sociabilidade das pessoas que habitam os casarões da Ilha do Bananal.

Se complementa a tudo isso a perspectiva de que essa comunidade é por sua vez interagente com este constructo da cultura material artística de rua, ou seja, ela constitui junto desse amplo aspecto cultural um aspecto sociopolítico que relaciona território, habitação e cultura.

A Ilha do Bananal mobiliza todos esses elementos que chamamos aqui de *arte-fatos* e de afetos e que são, em suas ligações

com o contexto de vida da cidade, o âmbito comunitário, vida comum ou vida compartilhada presente na Ilha. Os afetos dizem respeito a toda interação e maneira de se presentificar e de se conectar ao território, de sorte que também o meu afeto de conexão analítico-descritivo e desejante forma com as pessoas do lugar e a cultura um prisma das paisagens da ilha.

A ilha configura um território de saberes, presentes sobretudo em *arte-fatos* e afetos que estão em *devir* e também os sentidos de vida da comunidade.

Veremos que outras ilhas também integram o devir morar na rua, habitar a rua. O patrimônio arquitetônico, os *graffitis* e as performances dos moradores de rua presentes na Comunidade da Ilha do Bananal e seu entorno constroem uma maneira de habitar a rua muito própria a estes moradores, pois encontram entre o Morro da Luz, o Beco do Candeeiro e a Ilha do Bananal complementaridades entre as representações da casa, do quintal e da cidade ao mesmo tempo em que tudo foge a estas representações.

Habitar a rua torce o sentido do urbano, e por isso o fenômeno é feito de ambiguidades e ambivalências. Assim nos questionamos: Dentre as ambiguidades das ilhas está a de ensinar a pensar sobre uma cidade educadora? As ilhas dariam conta de falar sobre uma nova maneira de ver/ser na/da cidade? Habitar a rua pode constituir, para além das táticas de sobrevivência no *front*, um ponto de vista da educação que leve em conta a vida dessas populações numa perspectiva de educação popular? Com quem, quais personagens e autores, se pensaria tal aspecto da educação?

Compreender o urbano a partir de uma população que habita a rua é um desafio que toca as pedagogias comprometidas com as lutas pela terra e território e, neste sentido, mergulhar na cultura de rua, pensá-la como comunidades pode trazer a tona uma episteme nova – uma episteme que se configure como uma episteme do Sul e mais ainda como uma episteme das ruas do Sul. Também poderíamos pensar em termos da consolidação de algo realmente

novo na arte pública, conceito que ganhou notabilidade a partir da incursão dos movimentos tipicamente da rua. Como isso seria possível?

Foto: Eliete Borges Lopes – (Detalhes: Av. do CPA – 2015 e Rodoviária, 2015).



POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA EM CUIABÁ

O termo “população em situação de rua” será aqui utilizado de maneira a relevar a parcela da população que se encontra morando na rua, habitando a rua. Quando não for possível utilizar esse termo, o mais adequado contemporaneamente, usaremos “morador em situação de rua” ou “morador de rua”, em contraponto ao uso de “mendigos” ou “andarilhos”.

Abordaremos no decorrer do trabalho que as pessoas em situação de rua fazem parte dos grupos vulneráveis, em contrapartida a algumas formulações que tratam a população em situação de rua como desvalidos, fragilizados, débeis ou aqueles a quem sempre falta algo; traremos a dimensão de uma população que se auto-organiza e que é ativa e rebelde.

A pesquisa realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, no período de agosto de 2007 a março de 2008, constatou que em 71 cidades brasileiras com população superior a 300 mil habitantes (exceto São Paulo, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre, que já possuíam levantamentos próprios) existiam 31.922 pessoas que utilizam as ruas como forma de moradia no país.

Os resultados dessa pesquisa foram divulgados em 2008.

A partir dos questionários aplicados com essas pessoas maiores de 18 anos, encontramos alguns dados relevantes no relatório que apresentamos em síntese: 82% desta população são do sexo masculino; 53% dos entrevistados possuem entre 25 e 44 anos; 39% se declararam pardas; 29,5% brancas e 27,9 negras; 52,6% recebiam entre R\$ 20,00 e R\$ 80,00 semanais; 74% dos entrevistados declararam saber ler e escrever; 17,1% respondeu que não sabem escrever e 8,3% apenas disseram que assinam o próprio nome.

Os dados deste levantamento são importantes no quesito trabalho, pois 70,9% declararam exercer algum tipo de atividade

remunerada, das quais: 27,5% são catadores de materiais recicláveis; 14,1% são flanelinhas; 6,3% trabalham na construção civil; 4,2% exercem atividades de limpeza; e 3,1% são carregadores ou estivadores. É interessante que somente 15,7% dos entrevistados declaram que pediam esmola como meio de obtenção de renda.

Outro dado interessante elucidativo da pesquisa é sobre a origem da população em situação de rua, pois 4,8% dos pesquisados responderam que sempre viveram no município em que moram atualmente. Considerando os outros 54,2% dos entrevistados, temos que destes 56% vieram de municípios do mesmo estado de moradia atual e 72% vieram de áreas urbanas. Conclui-se que parte considerável da população em situação de rua é originária do mesmo local em que se encontra ou de locais próximos, não sendo em decorrência de deslocamentos ou de migração do campo para a cidade.

A PESQUISA JUNTO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

Meu lugar de pertencimento na pesquisa junto da população em situação de rua é um lugar que está no coletivo; não é meu: é nosso. E nesse lugar onde pesquisa e vida não se separam, o esforço é o de compreender, por exemplo, como se constitui a Comunidade da Ilha do Bananal, com seus traços particulares de bando e nomadismo e como estes articulam os *arte-fatos* e os afetos relativos ao território.

Junto dessa população percebemos, por exemplo, o aprofundamento dos laços sociais que criam pertencimentos e afetos que revelam uma população ativa e rebelde que, em face do abandono, tem como estratégia de defesa e de luta o 'bando' que, somado à afetividade, traz à tona comunidades nascentes, e comunidades em *Devir*.

Trata-se de comunidades de sujeitos coletivos que se negam a um coletivismo gregário, sujeitos políticos que destronam a política na crítica que fazem enquanto aqueles que se sabem tornados vulneráveis e que essa condição é, ao mesmo tempo, uma forma de existir e resistir, portanto de r-existir.

R-existir ganha um sentido de vida, daquele que está lançado na existência como sobrevivente, isto é, aquele que existe em combate com tudo aquilo que o hostiliza, ou seja, que ameaça a sua própria existência e que no combate pela sua manutenção encontra a existência como resistência por isso R-existe.

Essas populações, que na vida estão como que na linha de frente, no *front* mesmo de um combate travado em nome de uma suposta civilidade, lida com aquilo tudo: Estado, Governo, Sociedade e Política, que os qualifica como incivilizados, selvagens, sem alma, sujeitos, ladrões, imorais, doentes, loucos e animais.

Aqui aparece uma colonialidade que surge como classes, nomenclaturas, diagnósticos, avaliações vindas de várias áreas dos saberes e que tratam a população em situação de rua muitas vezes na condição de um rebaixamento de sua própria humanidade.

Assim, estar no *front* afirma por um lado uma alternativa, uma escolha, mas também uma falta de opção, uma violência. Se por um lado afirma uma potência, uma condição de possibilidade, uma vida nova, um devir criança, um devir animal e um devir louco, por outro lado também afirma a maneira colonial de tratar essa população em muitos gradientes de normatividade que transforma a condição de diferença numa profunda desigualdade como o sabemos a partir de Boaventura de Souza Santos e todos os teóricos que tratam da colonialidade do ser, do saber, do poder e porque não, do viver.

A manutenção da vida dessa população constitui uma luta contrária à colonialidade do viver e do habitar. Por isso traz consigo uma afirmação da vida. A afirmação da vida a partir da r-existência

às violências forma parte da auto-organização de comunidades em situação de rua e mostra a vida no *front* a partir das tentativas de aniquilamento como constitutiva da própria vida urbana.

Ao mesmo tempo, o urbano construído pela população de rua ganha a tônica de processo de colonização pelo sistema-mundo-capitalista e também de um *habitat*. Habitat não no sentido de encontrar um conjunto de elementos e situações físicas, geográficas e territoriais que favoreçam o seu desenvolvimento, mais ou menos como entende a biologia, mas um sentido de *habitat* como lugar único e que projeta sobre o mundo sua unicidade, sua imensa capacidade de continuar a ser único em sua manifestação e ao qual se pode buscar como condição de possibilidade de um outro urbano, uma outra cidade, um outro mundo possível.

Neste sentido a população em situação de rua é justamente aquela que consegue construir o fenômeno “morar” a partir dos detritos, destroços, desperdícios e desusos, formando assim, para usar uma expressão do poeta Manoel de Barros, uma série de inutilidades poéticas.

O lado perverso disso tudo é a acumulação de alguns enquanto que outros precisam viver do que foi descartado. Outro lado também muito complexo do ponto de vista educacional é o preconceito quanto a não existência de dignidade em uma vida que se descole do consumismo e da propriedade privada, no caso da vida na rua. Veremos como estes preconceitos se veiculam em diversos discursos, dentre eles o de limpeza.

A comunidade de rua, ou comunidade no *front*, além de evidenciar que o processo de Colonialidade do habitar e o silenciamento do r-existir dessas populações são estratégias de um poder soberano, para lembrar Agambem, também faz ver que o silenciamento atinge seu ápice como marca do processo civilizatório e que nos massacres, chacinas e assassinatos que promovem o aniquilamento da população em situação de rua se tem a marca de seu poder de destruir populações:

O totalitarismo moderno pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político. Desde então, a criação voluntária de um estado de emergência permanente (ainda que, eventualmente, não declarado no sentido técnico) tornou-se uma das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive dos chamados democráticos (AGAMBEM, 2004, p.13)

Dizer da existência de uma população de rua organizada numa comunidade, como a comunidade da Ilha do Bananal, é problematizar a legitimidade da morte na rua, pois encarar que não é problema viver na rua nos propõe uma visão nova da vida em sua manifestação, entendendo que o problema da vida na rua não é propriamente a vida na rua e sim a morte na rua, ou seja, a autorização da morte na rua e sua não autorização enquanto manutenção da vida.

Esse dilema entre viver e morrer, onde ambos possam se tornar um o sinônimo do outro, tem implicações sérias do ponto de vista de que se assim assumimos como algo dado na realidade ou consequência das escolhas feitas, estaremos tomando um ponto de vista de permissão para a morte daquele que tem a sua vida nua, ou seja, aquele que, na condição de matável, pode também morrer na rua, sem maiores implicações. Isso também problematiza a rua enquanto território de morte e não como território de vida, o que enfraquece a própria noção de vida e de vida nas cidades.

Se viver significa morrer, deixar morrer e ao mesmo tempo, fazer viver, o que poderia nesta condições afirmar a vida?

Esta foi durante a pesquisa uma questão importante e por isso entendemos que falar da comunidade de rua, de seus *arte-fatos* e afetos de vida é a melhor maneira de afirmar a vida; é disso que se trata. Não uma vida idealizada, ou que tenha dimensões prescritivas de como ela deva ser vivida, nem mesmo uma vida que não deseje a morte, ou que não tenha a morte como a espreita; sabemos que não se trata disso.

Se trata de afirmar a vida que é vivida, aquela que é presentificada e que mesmo tendo sido deixada para morrer, no sentido do abandono, e por isso se encontra no *front*, é ao mesmo tempo aquela que vive e deseja viver, não aquela que se faz viver no sentido de legar a vida como condição, mas aquela que encontrou uma saída que não é outra que não a própria vida em suas contradições e ambiguidades, em suas existências e resistências, o pulso que pulsa a vida que vive.

Colocar a questão da comunidade é colocar para este trabalho uma questão central para pensar a Comunidade como Ilha, como uma comunidade em devir, no sentido de que ela é e, ao mesmo tempo, está se formando, se fazendo, e ainda mais se perguntar: o que pode significar ser uma comunidade numa ilha? Que *habitat* é esse que integra o urbano sendo ilha? Como uma população empobrecida e sem recurso financeiro ou de investimento consegue organizar uma comunidade e sobreviver pairando sobre si a permissão para a morte? Em que condições se forma essa comunidade? O que é aqui uma comunidade e uma ilha?:

É possível pensar uma comunidade de mortais desde que ela seja de outra ordem. O filósofo francês Georges Bataille estabeleceu uma diferenciação, que me parece muito pertinente, entre uma ‘comunidade tradicional’ e uma

‘comunidade eletiva’. A ‘comunidade tradicional’ se funda na veneração da raça, solo ou tradição. A ‘comunidade eletiva’ é a comunidade desses que nada tem em comum, a não ser ‘uma escolha da parte dos elementos que a compõem’. Só que o ‘escolher’ refere-se menos à comunidade mesma do que à condição de mortal. É preciso primeiro escolher ser mortal. Trata-se de uma situação ambivalente: não podemos perder a comunidade, pois ela nos constitui essencialmente; somos condenados a ela. Mas, ao mesmo tempo, a comunidade não é dada, impõe-se conquistá-la e tornar possível seu vir-a-ser. (LINS, 2007).

É preciso dizer que estas populações resistem, como na Ilha do Bananal, cercados e no interior da cidade como desorganizadoras das lógicas urbanas, mas também como integrantes a elas como articuladoras de novas possibilidades de vida e de vida na rua, mas também cerceadas e tolhidas pelas mesmas políticas de controle.

O fenômeno do “habitar a ilha” neste sentido está composto de ambiguidades e ambivalências que se mostraram durante o percurso de pesquisa e que se mostram aqui nos fragmentos escolhidos como partes dos relatos e das análises.

A ambiguidade dá-se no cruzamento de linhas de vida e de morte que atravessam a vida dessa comunidade, na violência intrínseca ao processo de manutenção da comunidade e na relação com o que é externo à ilha, na própria conexão entre interior e exterior.

A ligação entre interior e exterior é pensada como trânsito, como troca, como jogo entre todo e qualquer vir-a-ser da comunidade da Ilha do Bananal, não encerrando-a num nome ou numa categoria, como pode querer a ideia de ilha ou de comunidade.

Esse trânsito, jogo, esse intercâmbio diz de uma comunidade que, respeitando a característica do conceito de comunidade em Agambem, não tem nada de endógeno, de fechada em si mesma, de auto-excludente, nem que se defina apenas a partir de si mesma. Ela é auto-referenciada, mas não é autóctone. Ela é auto-referencial mas não fechada.

O jogo entre a comunidade da ilha do bananal e a sociedade envolvente, o entorno ou como queiram chamar as outras pessoas que não moram na comunidade da Ilha do Bananal, é dado por uma grande quantidade de eventos que atravessa a vida dos moradores da ilha e que são parte da população de rua.

Esses atravessamentos dão conta de uma vivência complexa e que ao mesmo tempo trazem à tona essas ambiguidades próprias da vida humana e, sobretudo, de uma vida no *front*. Estar entre é uma expressão interessante e que pode ajudar a pensar a ilha como fronteira, uma ilha como uma faixa limítrofe em que se conjugam tantos afetos diferentes que traçam sobre o território tantas linhas que também ele deixa de existir como fronteira física e passa a existir como fronteira que congrega, como fronteira pensada do ponto de vista de uma linha fortemente marcada na experiência dos moradores da ilha como moradores de rua, o que encerra uma dificuldade a ser traçada conceitualmente, mas que dá a pensar a experiência da rua como fronteira e a fronteira como rua.

A comunidade da Ilha do Bananal mobiliza espaços, temporalidades, fatos e artefatos sociais e da cultura, de maneira a subverter o desejo de *pólis* e consagrar-se ao desejo de *Plaza* (*praça*). Esse desejo de praça é desejo do público, da própria fronteira, do contexto de uma vida limítrofe, entre o aqui fora e o lá dentro, e sobretudo um *entre* passante, um *entre* nômades.

Esse desejo de *plaza* que é desejo de rua se constitui na “inexpropriação”. O que é irredutível a essa população, o que lhes é inexpugnável, é justamente não apenas a contingência da rua, mas o seu desejo, tanto de amparo como de r-existência – desejo que é

complexo e ambíguo no sentido de que seus riscos configuram-se na mesma medida de suas possibilidades.

Essa ambiguidade não apenas forja em grande medida o sentido da *comunidade que vem (Agambem)*; essas potências ensaiam as condições de possibilidade de uma política da rua, de uma vida comum, no sentido de uma vida compartilhada, isto é, o mesmo que a utopia de uma comunidade nascente e de uma comunidade que ainda está vindo.

Para pensar uma pedagogia da rua, uma maneira de ensinar próprio da rua, é evocativo pensar a vida compartilhada sendo aquela mesma vida que resiste, que repensa e recria o urbano e portanto auto-organizada numa nova urbanização, que revira, mexe com os sentidos comuns de habitação, de *habitat* e de hábitos e que ao mesmo tempo coloca-se numa Guerra dos Lugares, como diz Raquel Rolnik, ao abordar o tema.

A população em situação de rua possui um capital cultural urbano, principalmente pela sua imersão no interior da própria dinâmica da cidade, especificamente na dinâmica do centro da cidade.

Algumas experiências dão conta de entender esse saber da cidade como um de importância para a própria cidade. É o caso da experiência em que a população em situação de rua atua como guias turísticos, como pesquisadores que fazem entrevistas e recolhem dados para um determinado fim e em experiências como, por exemplo, a de Porto Alegre em que temos o belo exemplo do jornal Boca do Lixo, um jornal que fala da cidade a partir das notícias que os moradores de rua contam e que é distribuído como um jornal que tem igual *status* de notícia como os jornais feitos por empresas de comunicação.

Abaixo se encontram algumas fotos da Comunidade Ilha do Bananal, que certamente conta com esse potencial de criação e que é já um grande diferencial na paisagem urbana colonizada pela circulação de mercadorias do sistema-mundo-capitalista.

A comunidade da Ilha do Bananal comporta um território que vai da Avenida Prainha até o fim do Morro da Luz. São casarões que deveriam ter sido desapropriados para a construção e passagem do VLT (Veículo Leve sobre Trilhos), que deveria ter sido implementado para a Copa do Mundo de Futebol que aconteceu no Brasil em 2014 e em que Cuiabá se tornou uma das sedes do evento.

Foto: Eliete Borges Lopes – 2015 – Ilha do Bananal



CONSIDERAÇÕES

Nossas reflexões que fecham estas linhas vêm no sentido de considerar que a população em situação de rua represente de fato uma população que possa escolher aquilo que, segundo seu desejo, é o melhor para si e que isso não seja impeditivo para sua permanência entre nós e para a manutenção de uma vida digna – que possamos entender o fenômeno “morar na rua” como uma possibilidade a mais da manifestação da vida, que afirmar a vida em

sua potência e aceitar a diferença entre as pessoas é a marca da civilidade e da grandeza de uma cultura; que possamos entender também que a população de rua, apesar de vulnerável, possui tantos aspectos de luta como qualquer outra população que resiste ao modo de organizar e controlar a vida do sistema-mundo capitalista.

Nossas considerações também vão no sentido de que, se falamos de ilhas em que se produzem essas dinâmicas sociais da vida da população em situação de rua, também podemos falar de ilhas de paz onde esta população possa usufruir de direitos pelos quais ela mesmo luta, empurrando o campo dos Direitos Humanos e mobilizando para pensar a potência do pensamento e da auto-organização nômade; compreender que a gestão do tempo das pessoas, de sua força de trabalho é um processo do sistema-mundo capitalista ao qual a população em situação de rua pode resistir, e ao qual deveríamos nós também podermos.

Mais uma vez vem-nos o sentido da criação das ilhas de paz, como uma condição de possibilidade – ilhas de cuidado em que se possa efetivamente ser o que se é, sem, no entanto, que com isso inviabilizar a própria vida, colocando-a numa condição de vulnerabilidade.

Pensar que lugares reconhecidos como casa, podem sim, trazer o bem estar e a tranquilidade da casa, de laços diferentes daqueles que os fizeram deixar a própria casa e entender que o território da cidade pode ser um território de vida, portanto dessa casa arcaica que funciona como ninho, como abrigo, como espaço de produção e reprodução da vida.

2. Alguns Estados da Federação já se organizaram no sentido de garantir atendimento à População em Situação de rua. O Estado de São Paulo tem uma política estruturada ao longo dos anos e conta com um movimento histórico iniciado na década de 50 do século passado, sua história está melhor detalhada em livros como o de Frangela e no recente livro organizado por Mariana Menezes (et all) “Novas Faces da Rua” citado na bibliografia da tese. Na

cidade de Cuiabá a iniciativa a partir da instituição do Grupo de Trabalho Intersetorial ainda é uma iniciativa tímida. Ela conta atualmente com o apoio da Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social (SETAS-MT) para iniciar uma política a partir de um trabalho que deverá congrega Secretarias como a Secretaria Estadual de Saúde (SES-MT), Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH-MT), dentre outras, mas ainda se configura como um trabalho inicial.

Esse processo nascente é vivido por um grupo no qual nos inserimos e para o qual certamente levaremos os pensamentos desse escrito.

Sobre a estruturação da rede de apoio à população em situação de rua apenas lembráramos um momento do livro de Frangela que relata:

Há vários méritos nesta gradual construção da rede política que projeta o morador de rua como sujeito de direito: ela reduziu a violência institucional, abriu caminho para ocupações de trabalho – que creio estarão mais bem sistematizadas com o decorrer do tempo –, tem proporcionado a pessoas que há muito estão mergulhadas nas dinâmicas desnorteantes e excludentes das ruas da cidade de São Paulo uma referência mínima de cidadania e a sensação de ter a quem recorrer. (FRANGELLA, 2004, p.95)

3. Algumas considerações também vem no sentido de denunciar que o espaço estudado, a Ilha do Bananal, tem sido vista pela política pública como o próximo ponto a ser higienizado na cidade de Cuiabá. Isto está começando a circular dentro dos gabinetes e por informações dos próprios envolvidos com o trabalho junto aos moradores da ilha, chegou-nos a notícia de que a intenção

é a de transformar o lugar onde hoje se encontram os casarões em uma grande praça, e retirar do território toda a comunidade da Ilha do Bananal.

4. Além dessa denúncia recebida junto à Defensora Pública, também existem as denúncias dos profissionais de saúde quanto ao espancamento e violência sistemática que se está sendo impetrada contra a população em situação de rua da região da Rodoviária e Jardim Leblon. Essa ação está ocorrendo há mais ou menos 2 meses a mando dos Coronéis da Polícia Militar responsáveis pelas unidades “Crack é possível vencer” situadas nessas regiões. Essa ação tem ocasionado a ida da população em situação de rua para a Ilha do Bananal e a perspectiva é a de que em breve a polícia realize na Ilha um novo “Baculejo Nervoso” desta vez para a retirada da comunidade para a demolição dos casarões e higienização do Centro da Cidade de Cuiabá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEM, Giorgio. A Comunidade que vem. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

_____. Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Outros sujeitos outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Estatuto da cidade: guia para implementação pelos municípios e cidadãos: Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001, que

estabelece diretrizes gerais da política urbana. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL. Pesquisa nacional sobre a população em situação de rua. Brasília – DP: [s.n], 2008. Disponível em: <http://www.criancanaoederua.org.br/pdf/Pesquisa%20Nacional%20Sobre%20a%20Popula%C3%A7%C3%A3o%20em%20Situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Rua.pdf> (Acessado em 07/11/2016).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 7053 de dezembro de 2009: Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília – DF: [s.n.], 2009.

DIREITOS do Morador de Rua – um guia na luta por dignidade e cidadania. [S.l.]: Ministério Público do Estado de Minas Gerais, [20--]. p.45.

FRANGELLA, Simone Miziara. *Corpos urbanos errantes: uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo*. 361 f. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. p. 86.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 42ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: Um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

LIMA, S. T. et al. (Org.) RUAÇÃO: das epistemologias da rua à política da rua. Cuiabá: EdUFMT, 2014.

MEGAEVENTOS e violações de direitos humanos no Brasil: Dossiê da Articulação Nacional dos Comitês Populares da Copa. [S.l.: s.n., 20--]. Disponível em formato PDF em: <http://www.apublica.org/wp-content/uploads/2012/01/DossieViolacoesCopa.pdf>

KASPER, Christian Pierre. Habitar a rua. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Unicamp, Campinas, 2006.

LINS, Daniel (org.) Nietzsche/Deleuze: arte, resistência. Simpósio Internacional de Filosofia. Fortaleza – CE: Forense Universitária, 2007.

PARESCHI, A. C. C.; ENGEL, C. L.; BAPTISTA, G. C. Direitos Humanos, grupos vulneráveis e segurança pública (Coleção pensando a segurança pública, volume 6). Brasília – DF: Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2016. Disponível em http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/seguranca-publica/analise-e-pesquisa/download/pensando/pensando-a-seguranca-publica_vol-6.pdf (Acessado em 08/11/2006).

PELBART, Peter Pal. Vida Capital: Ensaios de Biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

ROLNIK, Raquel. Guerra dos Lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo, 2015.

RUI, T.; MARTINEZ, M.; FELTRAN, G. (Org.) Novas faces da vida nas ruas. São Carlos: EdUFSCAR, 2016.

POR UMA PEDAGOGIA COM MAIS AFETIVIDADE

Gilvone Furtado Miguel*

Resumo: Esse artigo coloca em discussão a formação integral da criança no ambiente escolar, fundamentando-se nas contribuições de Wallon, Piaget e Vygotsky. Os aspectos do desenvolvimento integral se estabelecem nas relações de interação entre o motor, o cognitivo e o afetivo. Também se considera os aspectos citados na atuação da professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, etapas que agregam a criança nas fases de formação do eu. Essa produção visa a atualização pedagógica e se destina aos educadores em geral.

Palavras-chaves: Desenvolvimento, motor, cognitivo, afetivo, indisciplina.

Abstract: This article puts into discussion the integral formation of the child in the school environment, noting the contributions of Wallon, Piaget and Vygotsky. Aspects of the comprehensive development of relations established interaction between the engine, the cognitive and the emotional. Also considers the aspects mentioned in the performance of the teacher in early childhood education and elementary education, steps that add the child at the stage of formation of the I. This production aims to update educational and intended for educators in General.

Keywords: development, motor, cognitive, affective, indiscipline.

* Dra em Letras e Linguística/Estudos Literários pela UFG-2007; Mestre em Letras e Linguística/Estudos Literários pela UFG-2001; Pós-graduada em Ciências Sociais Aplicadas à Educação pela FGV/UFMT. Docente Pesquisadora Associada da UFMT/CUA.

INTRODUÇÃO

Falar de afetividade na Educação exige-nos considerar alguns conceitos, muitas vezes, relegados ao esquecimento ou simplesmente desconhecidos nos meios educacionais. É necessário falar de educador em contraponto a professor, de formação integral em oposição a ensino, de relação professor-aluno *versus* transmissão de conteúdos.

O contexto sócio-político-econômico faz, hoje, exigências educativas na formação do cidadão atuante, cobrando um aspecto decisivo no desempenho profissional – a criatividade – o qual a escola não tem como objeto de desenvolvimento do educando e não é visto integrando os currículos escolares mais rígidos. Essa é uma lacuna deixada pela educação escolar e que se torna, na vida adulta, o gerador de distâncias entre as performances dos atuantes na sociedade.

Esse contexto tem sido motivador de um avanço nas pesquisas e nos estudos dos dados e elementos colhidos nas práticas pedagógicas, visando a estabelecer novas perspectivas para o ensino e, conseguinte, para a formação integral do educando. Uma das linhas mestras dessas pesquisas se volta para a **afetividade** como fator integrante, inerente, indispensável e decisivo na constituição da personalidade do ser humano. Enquanto indivíduo, o homem é uma unidade funcional, um ser inteiro em que os aspectos cognitivo, motor e afetivo estão em constante interação, cada um contribuindo, de forma interligada, em cada situação de aquisição de conhecimento.

Devemos destacar que cada um dos aspectos mencionados passa por definições controversas de seu lugar, uma vez que o **cognitivo** ocupa quase totalidade do tempo e do espaço das aulas e atividades, enquanto o **motor** é, muitas vezes, conceituado erroneamente e o **afetivo** é desconhecido ou não-identificado pelos

educadores em geral. Assim, uma necessidade se impõe: compreender conceitualmente cada um deles definindo o seu papel funcional na formação integral do aluno, sem, no entanto, negligenciar a visão do todo do ser humano em formação.

Ao entendermos a cognição como a capacidade de inteligência, vemos a impossibilidade de desvinculá-la da afetividade, pois o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve no patamar das relações de sala de aula, ou seja, relações entre o ser do aluno e o ser do professor ou professora², relações afetivas, portanto. Constatamos que se estabelece uma reciprocidade entre afetividade e cognição extremamente influenciadora – negativa ou positivamente – nos resultados da aprendizagem; a eficácia dessas relações em sala de aula depende do nível de interação entre os participantes do processo, ou seja, professora/alunos. A afetividade, em todas as suas formas, deve ser vista como o aparato das relações com o conhecimento na busca do pleno desenvolvimento humano.

Esse ambiente ambivalente do desenvolvimento pleno exige professoras atuantes, conhecedoras das **relações entre afetividade e inteligência**, entendedoras das nuances da emoção, da sua distinção frente ao sentimento, de seu funcionamento, de sua natureza fisiológica e social, enfim, seu mecanismo de ação, identificando-as nas circunstâncias de ensino-aprendizagem específicas de sua sala de aula, pois, somente assim, poderão assumir o controle sobre ela – a emoção – administrando-a favoravelmente aos objetivos da educação.

Professoras atualizadas são “antenas”, têm uma percepção mais aguçada e um pensamento instigado às dúvidas, aos questionamentos e, com uma visão descortinada, vão da rotina mecânica das atividades de ensino à observação analítica das

² Estamos optando pelo termo genérico “professora” neste texto, pelo simples fato de que atuam, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, um maior número de mulheres, portanto, professoras.

reações emocionais dos seus alunos administrando-as de forma equilibrada para o sucesso do processo com resultados produtivos e permanentes.

As **dimensões afetiva e cognitiva** do funcionamento psicológico não podem ser tomadas isoladamente, pois isso justificaria uma percepção unilateral, resvalando numa visão fragmentada do indivíduo, permitindo escapar a compreensão da totalidade do desenvolvimento humano. O processo de conhecimento articulado ao processo afetivo garante as realizações nas situações reais, concretas, revelando o equilíbrio no desenvolvimento das capacidades calcadas em cada uma das dimensões em questão. A atividade intelectual, objeto principal da ação escolar, realizada prioritariamente e de maneira desvinculada da afetividade, limita o desenvolvimento pleno, por exemplo, na expressão da criatividade, da opinião própria, da iniciativa.

Os exercícios práticos desenvolvidos nos processos e ambientes de formação educacional devem oportunizar a complementaridade dos dois aspectos: o afetivo-emocional e o cognitivo, reconhecendo o predomínio ora de um ora de outro, como num jogo de alternâncias.

É sabido que as bases definidoras da personalidade se formam na infância, portanto devemos nos remeter à educação escolar infantil e de primeira fase do Ensino Fundamental para melhor situar as considerações propostas. Justificadamente, no entanto, não podemos isolar a escola como único ambiente a ser considerado em detrimento da importância fundamental da família como o ambiente onde estão as raízes do desenvolvimento afetivo e do caráter da criança.

FAMÍLIA # ESCOLA

O meio familiar, com os aspectos que lhe são peculiares, distingue-se nitidamente do meio escolar, especialmente quanto à

natureza e diversidade das relações que os constituem. A criança, ao participar dos dois, torna-se capaz de distingui-los se a escola criar situações de trabalho (estudo e grupos) em que as relações estabelecidas entre ela e os demais se pautem de maneira apropriada ao ambiente escolar, sem tentativas de imitar ou prolongar o ambiente familiar.

A capacidade da criança de se reconhecer distinta dos outros revela a sua percepção das diferenças entre os ambientes. No entanto, se a escola se descuidar nas formas de relacionamento muitas confusões emocionais surgirão interferindo no processo de socialização e de contorno da personalidade infantil.

No contexto escolar, a criança vai se ambientando, vai conhecendo “o terreno onde pisa”, e passa a estabelecer relações diversificadas, demonstrando já a sua capacidade de escolha facultativa e preferencial no grupo e nas atividades propostas, exercendo um comando sobre as suas emoções, embora sem muito controle sobre as formas de expressá-las.

A estrutura familiar, por sua vez, se apresenta estável, com papéis definidos para cada componente, com regras de horários menos rígidas e uma possibilidade maior de demonstração dos efeitos de crises emocionais, como o choro, a birra, a chantagem, a cobrança de atenção, o emburramento. Por outro lado, o convívio grupal na escola exige da criança, para sua integração, a observação e obediência às regras, o comprometimento e o cumprimento de tarefas, além de, principalmente, reconhecer seus limites e capacidades, respeitando a si próprio e ao outro. Esse ambiente apresenta, em certa medida, uma instabilidade estrutural, pois os papéis mudam quando, por exemplo, muda-se de série e de professora, muda de espaço físico – de sala de aula ou lugar para recreio ou Educação Física ou leitura na biblioteca. Essa instabilidade pode causar, inicialmente, uma confusão emocional no eu da criança se ela não souber como participar desse novo ambiente.

Todas as formas de relação com o outro, nas trocas de experiências, no compartilhamento, na colaboração mútua e toda interação proporcionada entre os sujeitos na convivência grupal contribuem para o conhecimento do próprio eu e para a delimitação de traços da personalidade. É nesse relacionamento que a criança vai utilizar a gama de conhecimentos já construídos em sua vida familiar, expressando juntamente com eles o seu lado afetivo-emocional, revelado nos interesses pessoais, nos gostos e preferências, interagindo de maneira significativa na aquisição do conhecimento.

Dentro desse quadro, convém situar claramente o lugar da professora como aquela participante que deve administrar as situações, conhecendo os seus alunos no aspecto não apenas cognitivo, mas também emocional, garantindo a otimização das interações que, certamente, exercem sensível influência na estruturação da personalidade. Assim, torna-se evidente a necessidade de a escola ultrapassar o mero provimento das capacidades e funções intelectuais.

O desenvolvimento em sua totalidade motora, cognitiva e afetiva depende das experiências de estímulo ao crescimento da inteligência, concomitantemente e complementarmente com a afetividade, promovidas pela escola e administradas pela professora, com controle sobre o seu papel e o das crianças na administração da emoção. As expressões de natureza afetiva compreendem uma gama de reações que vão desde a alegria, o entusiasmo, a irritação, a excitação, a ira, passando, muitas vezes, pelo excesso de movimentos e deslocamentos, externando agitação e inquietude. Essas revelações estabelecidas no espaço da sala de aula levam, com frequência, a professora a uma tentativa dominadora de controlar seus alunos demonstrando, para isso, a sua irritação ou a sua contrariedade com a situação de indisciplina. Inconvenientemente, se instala, nesses casos, um jogo emocional de bate-rebate entre a professora e os alunos, o que impede o

delineamento das reações e da vida emocional de ambos. Uma programação bem definida, prevendo a participação emocional expressiva das crianças, deve ser pensada a partir do conhecimento, por parte da professora, do fator afetivo como aspecto integrante do desenvolvimento total do indivíduo, para se evitar constrangimentos pedagógicos e, conseqüentemente, improdutividade educacional.

O crescimento intelectual e afetivo das crianças torna-se mais eficaz quanto mais ambientes diferentes elas puderem conhecer e deles participar. Daí a importância de a escola não tentar reproduzir o ambiente familiar, pois nisso será incompetente, além de deixar de cumprir o seu papel funcional. A estrutura diferenciada, com suas normas de funcionamento, proporciona o preparo do indivíduo para exercer o arbítrio das escolhas autônomas e responsáveis, bem como satisfatórias em sua vida futura. As relações padronizadas como as de mãe/filho e professora/aluno devem se manter, com todo o cuidado, distintas e vivenciadas com clareza. O papel social da escola não deve ser negligenciado no mascaramento das relações afetivas com a criança, mas sim, deve ser assegurado o clima apropriado para o seu amadurecimento emocional.

Emoções como o medo, a raiva, a alegria, podem surgir, imprevisíveis ou inesperadamente, mediante as mais diversas situações como as que mesclam o conhecido com o desconhecido, o inusitado, a surpresa. Situações que exigem diversidade de comportamento e atividades que oportunizam as mais diversas reações emocionais advindas do envolvimento das crianças são muito proveitosas e enriquecedoras, uma vez que a professora as administre com cautela e direcionamento pedagógico coerente, externando a visão descortinada sobre o todo afetivo de seus alunos. A clareza de que a emoção deve ser administrada e não inibida, constrangida ou embutida, é de fundamental relevância na condução do processo educacional, especialmente, na pré-escola e

primeira fase do ensino fundamental. Nessas fases, a criança atua com mais frequência sob o comando da emoção, agindo com transparência e autenticidade, virtudes que não devem ser sufocadas pela educação escolar, sob pena de essa estar fragmentando a formação integral do seu aluno.

Pensar a educação como um processo de desenvolvimento integral que compreende a inteligência conjuntamente com a emoção, ou o cognitivo integrado ao afetivo, impõe à escola a preocupação com uma prática pedagógica ampla e convicta de que saber lidar com o estado emotivo do aluno no grupo conduz à ação de estímulo melhor ao seu crescimento intelectual como indivíduo.

NOS LIMITES DA SALA DE AULA

O ser humano é um todo inteiro que se movimenta, pensa e sente, realizando as potencialidades humanas: motora, mental e afetiva. Pode-se priorizar uma delas em certas fases da vida, ou de acordo com o momento ou a situação, vindo, assim, a perceber o predomínio de uma ou outra. Segundo Wallon (1993), o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, mesmo que depois passe a inibi-lo, deixando-o latente no corpo. É no convívio grupal que a condição humana de realização mental, corporal e emocional é intermediada pelo social, tanto no aspecto interpessoal quanto no cultural.

A escola, aqui compreendida no espaço da sala de aula, em sua demarcação geométrica de quadrado ou retângulo, precisa estar muito atenta para não atuar como instituição que “enforma” seus alunos barrando a expansão do seu desenvolvimento pleno. Na mesma proporção em que as paredes agregam geograficamente o grupo, tendo somente uma porta como única opção de liberação do movimento, do deslocamento, impõe, similarmente, uma única

brecha para a expressão das emoções, dos interesses, das escolhas voluntárias, da satisfação pessoal, enfim, do crescimento integral.

O desempenho didático-pedagógico, na forma como vem sendo realizado no sistema educacional brasileiro, impele as professoras a se aterem, quase que exclusivamente, ao desempenho cognitivo-intelectual dos seus alunos sem nenhuma, ou irrelevante, percepção do afetivo-emocional, como se esse não fosse, ou devesse ser, objeto de atenção para o desenvolvimento do educando. O ato da aprendizagem detém toda a atenção na maioria dos casos, gerando um acúmulo de atividades voltadas para o intelecto considerado desvinculado do afetivo, ou seja, o pensar é isolado do sentir.

Pesquisas (ALMEIDA, 1997) têm registrado a percepção redutora e unilateral da emoção que as professoras demonstram em sua prática pedagógica. Entrevistas são instrumentos reveladores da visão docente sobre o aluno que, ora é sujeito de afeto, ora é sujeito de cognição, ora é sujeito motor, mas, nunca é percebido como um ser cuja complexidade abrange os três aspectos. Elas caracterizam bem a inteligência em oposição ao comportamento “agitado” dos seus alunos, tornando evidente uma visão que fragmenta o todo da criança, rompendo os vínculos entre o cognitivo, o motor e o afetivo. Do desejo de controlar o comportamento das crianças advém atitudes de cerceamento da liberdade de expressão emotiva individual, retendo a emotividade em quatro paredes impostas pela autoridade excessiva e desmedida. Esse enquadramento do aluno, muitas vezes, é resultado das relações desequilibradas de emoções contagiantes proliferadas na sala de aula, como a irritação, por exemplo.

O excesso de entusiasmo, bem como o de irritação, produz na criança um impulso ao movimento, à inquietude, à agitação, que, não sendo bem administrado pela professora, acaba por contagiá-la desencadeando um comportamento de retorno da mesma sensação. Tal atitude docente tende a aprofundar a reação emotiva dos alunos

e a situação se torna mais incontrolável quanto ao tumulto e à indisciplina. Um quadro dessa natureza acende discussões fervorosas sobre o tema **indisciplina** sem que, no entanto, o problema seja focado do ponto de vista da integração do desenvolvimento afetivo no processo educacional, de forma associada ao motor e ao cognitivo.

Constata-se na escola uma visão unidirecional do indivíduo patente na acentuada preocupação com a transmissão do conhecimento estratificado em forma de conteúdos listados. As situações de ensino-aprendizagem em sala de aula são profícuas em expressões do estado emocional que acomete os alunos diante das novas circunstâncias em que se vêem envolvidos, levando-os a, por exemplo, solicitar a presença e a atenção individual da professora ao seu lado, atitude essa que pode estar velando um estado de medo e angústia. Uma aparente dependência de apoio para a realização de novas tarefas sinaliza a ligação interna entre o intelecto e o afetivo do aluno que, se não for observado, termina por ser atropelado causando um bloqueio no processo natural de experimentação e amadurecimento das capacidades mentais e psíquico-afetivas.

Por outro lado, situações de agressividade com os colegas e/ou com a professora podem significar carência emocional que, contida, explode em forma de agressão e ofensa. A carência, muitas vezes, não é satisfeita com a proximidade e o contato físico, como o beijo, mas implica em conversar, ouvir, valorizar o desempenho, ressaltar habilidades específicas, demonstrar admiração pelo feito, notar mudanças exteriores, como roupas e cabelo, destacar a criança em certos momentos dentro do grupo, demonstrar confiança nela atribuindo-lhe pequenas tarefas de responsabilidade; e não repreender drasticamente o choro nem o riso, não interromper a fala ou o relato de algo, não colocar o aluno em situação ridícula ou humilhante, não criticar pejorativamente as opiniões e pensamentos dele, não cultivar aversão pela aparência de cor, cabelo, estatura, peso corporal, doença ou deficiência de qualquer espécie; respeitar

as nuances de humor, partilhar a alegria e ser solidário na tristeza; incentivar o crescimento auxiliando-o a criar motivação para os desafios da aprendizagem; superestimar e não subestimar os resultados individuais, pois “o eu ainda frágil precisa da admiração alheia para completar a sua construção” (DANTAS, 1994, p.95). A solicitação de atenção pode revelar não somente uma carência, mas também, um desejo de dar afeto. A acuidade perceptiva das professoras é fator preponderantemente decisivo nos rumos dessas situações e na construção do eu da criança.

A professora é, também, um conjunto de cognição, afetividade e motricidade. Uma vez em sala de aula, é envolvida nas relações da mesma maneira em que os seus alunos o são. Portanto, para que relações interpessoais saudáveis sejam estabelecidas nesse espaço, faz-se necessário vê-la como um ser de emoções que podem ser flutuantes e, às vezes, precárias e desestruturadas. Essa fragilidade emocional que atinge uma significativa parcela das profissionais do ensino, tem sua origem tanto na ordem social e econômica, que define as condições de trabalho na educação, quanto na formação profissional que deixa lacunas referentes ao estudo das emoções no processo pedagógico, quanto, ainda, no histórico de desenvolvimento psíquico-mental particular de cada uma. Professoras atuantes lidam, consciente ou inconscientemente, com as emoções do grupo – as suas e as dos seus alunos. O conhecimento do mecanismo emocional, seus efeitos e as reações adversas, certamente vai minimizar o desgaste provocado pela falta de habilidade com as situações emocionais, nas quais os atritos e os conflitos surgidos podem ser administrados favoravelmente ao progresso do ensino-aprendizagem. Tanto as professoras quanto os alunos são suscetíveis das mais variadas formas de expressão das emoções, como impaciência, aflição, aspereza no tratamento de pessoas, presença assustada, ou ainda, o desejo incontido de falar, de sorrir, de manifestar a alegria com aplausos, pequenos pulos, abraços, canto, danças... . Por que não tornar o ambiente da sala de

aula propício à interação benéfica ao aprimoramento desses estados emotivos?

Equilíbrio é a palavra certa. Relacionamentos equilibrados por uma boa dose de respeito pelos limites individuais, pelo nível de desenvolvimento coerente com cada fase do crescimento, pelos gostos e preferências pessoais, vão dar a medida do sucesso do trabalho escolar. A necessidade de respeitar e ser respeitado vai ocupando o espaço nas relações grupais da criança e, na mesma medida, essa reciprocidade confirma o valor desse princípio.

AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA: funções inter-relacionadas no desenvolvimento

Taille (1992) afirma que, para Piaget, as relações entre crianças promovem a cooperação, justamente por se configurarem como relações a serem constituídas entre seres iguais. Especificando a distinção entre coação e cooperação, na visão piagetiana, acrescenta que as relações com base na cooperação são regidas pela reciprocidade, de onde derivam o respeito mútuo e a autonomia. Contextualizando essas afirmações no ambiente escolar, podem ser definidas metodologias e alternativas de atividades centradas no princípio da cooperação, nas quais o conhecimento e a afetividade tenham o seu espaço e a sua constituição garantidas. Nelas devem ser valorizados os deveres sociais do grupo, bem como a subjetividade espontânea dos participantes.

Entanto, na visão vygotskeana, o desenvolvimento psicológico do ser é visto como uma organização dinâmica envolvendo o afeto e o intelecto intimamente ligados em suas inter-relações e influências mútuas (OLIVEIRA, 1992), p.76). A divisão entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico é questionado na teoria vygotskiana que não recomenda

a cisão das dimensões humanas, como inteligência e emoções, e se opõe ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Em sua teoria, vê a pessoa como um todo integrado de todas as dimensões e aspectos.

No contexto da teoria vygotskeana, a motivação origina o pensamento; seu patamar basilar é afetivo-volitivo e atuam nesta esfera as necessidades, os impulsos, os afetos e as emoções. Os significados são construídos na união do afetivo ao intelectual. Assim, o educando que tem ambiente favorável constrói seu conhecimento de forma mais sólida, pois nesse jogo de relações interligadas aquilo que é significativo para o indivíduo adquire dimensão duradoura e passa a fazer parte do conjunto de conhecimentos acumulados. O pensamento criativo – resultante do processo intelectual – se encontra na esfera da imaginação, da vontade e da emoção, e se desenvolve, ao longo da vida, sendo tais dimensões estruturadas e cultivadas em consonância.

Henri Wallon, um dos estudiosos do desenvolvimento psicológico humano mais lidos nos tempos atuais, coloca a dimensão afetiva ocupando lugar central em sua psicogenética. Para ele, a emoção é fundamentalmente social, pois estabelece vínculos entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva posta em algumas fases do desenvolvimento. Heloysa Dantas (1992, p.86) explica a teoria da emoção walloniana como originadora da atividade cognitiva:

Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva.

Nesse contexto, a ativação ou redução da afetividade se manifesta na modulação muscular, na flutuação tônica da voz, são como sinalizadores externos da ebulição emocional interior. São movimentos expressivos que externalizam a alegria, o entusiasmo, a satisfação, ou movimentos introspectivos que, aprofundando a emoção, levam ao medo, à depressão. No ambiente escolar, em que se travam relações interpessoais entre adultos e crianças, a afetividade pode assumir o seu caráter contagiante, pois sendo a criança um ser essencialmente emotivo, a sua emoção tem uma forte tendência a se propagar e produzir no outro um efeito emotivo análogo, como por exemplo, a ansiedade da criança gera angústia e irritação no adulto. Para bem lidar com situações desse tipo, que frequentemente se põe no ambiente pedagógico, é necessário o conhecimento das características da afetividade e do seu modo de funcionamento para centralizá-la e, assim, poder reverter o processo.

O conhecimento da afetividade implica na observação de que a emoção é visível, nos sinais externos manifestos na expressão facial, na respiração, na mímica, “a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência” (DANTAS, 1992, p.89), enfim, é visível em todo o conjunto da atividade tônico-postural. Na infância essas manifestações são até ruidosas e tumultuadas em movimentos agitados e inquietação física. À medida que as ações pedagógicas subsidiam o desenvolvimento integral da criança, a predominância da dimensão afetiva vai cedendo espaço para o racional, o cognitivo, porém, sem romper os vínculos de reciprocidade entre elas, de forma que as aquisições de cada das dimensões repercutem sobre a outra permanentemente. Tal situação de integração funciona como fator de estímulo na evolução da inteligência tanto quanto da afetividade.

No período entre os quatro e os seis anos de idade, uma sucessão de predominâncias corresponde às necessidades a serem atendidas pela educação:

A satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo. Esta exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta, ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação. Uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimento da realidade estaria obstruindo grandemente o desenvolvimento [...] (DANTAS, 1992, p.95).

A escola, instituição social responsável pela transmissão e ampliação da cultura, deve demonstrar ciência sobre o processo de maturação, reconhecendo, afirma Dantas (1992), que esta depende tanto da higidez do organismo quanto da estimulação ambiental. Assim, é necessária não só a interação social, como também a transmissão de conteúdos através do veículo linguístico, o que possibilita as diferenciações conceituais de acordo com as capacidades intelectuais de cada um e de acordo com o grau de elaboração atingido pela cultura.

A vinculação entre inteligência e pessoa, entre um eu diferenciado e um eu integrado, se coloca como uma preciosa intuição da teoria de Wallon: “a de que a sofisticação dos recursos intelectuais é utilizável na elaboração de personalidades ricas e originais” (DANTAS, 1992, p.97). A construção do eu, da individuação, se dá na esfera social, primeiramente na família e, em seguida, na escola; vai de um tipo de sociabilidade para outro, através da socialização. No entanto, não desvincula das simbioses afetivas e nem dos estados pessoais de emoção.

Enfim, na formação educacional da criança, a família e a escola se alternam à medida que ela se desloca de um a outro ambiente, bem como inteligência e afetividade se intercalam e se complementam na definição da personalidade do ser.

Pedagogicamente, a atuação das professoras na Educação Infantil e Ensino Fundamental deve se pautar na percepção afetiva constantemente atenta às demonstrações de mudanças nas crianças, conforme o movimento natural do crescimento físico/motor, afetivo/emocional e cognitivo/intelectual como totalidade na formação do ser.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon**. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. Vol. 13. Número 2. Maio-Agosto de 1997. P.239-249.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

DANTAS, Heloysa. **Emoções e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon**. In: *Temas em psicologia*, n. 3. 1994. P. 73-76.

WALLON, Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Ed., 1992.

POR QUE LITERATURA NEGRA E NÃO AFRO-DESCENDENTE?

Luiz Renato de Souza Pinto *

Resumo: A proposta deste artigo é fazer uma reflexão mais aprofundada sobre o caldeirão de etnias que compõem a cultura brasileira. Selecionamos leituras que costuram um histórico da escravidão, como também do tráfico negreiro, tendo como base Conrad (1985), associadas ao processo de socialização de negros em território brasileiro via Chagas (2014). A valorização da beleza negra nos foi apresentada por intermédio de duas obras significativas para o trabalho, sendo: Braga (2009) e Gomes (2008). A representação do negro na literatura brasileira veio de Conforto (2006) e Vital (2012). As questões relativas ao empoderamento negro, da cultura de resistência escrava e visões estereotipadas na cultura nacional completam essa representação crítica tomando como ponto de partida o livro de Cuti: “Literatura Negro-Brasileira” (2010) que serviu de base para pensarmos este mosaico. Enfim, nos utilizamos de algumas obras não canônicas para demonstrar um caminho de mudança para a representação étnica na literatura brasileira.

Palavras-Chave: Literatura; Negritude; Educação.

Abstract: This article aims to promote a deeper reflection about the cauldron of ethnic groups that compose Brazilian culture. We selected readings that stitch together a history of slavery, as well as slave trade, based on Conrad (1985), associated with the process of Black People socialization in Brazilian territory by Chagas (2014). The Black beauty valorization was presented to us by two significant works: Braga (2009) and Gomes (2008). The Black people representation in Brazilian literature

* Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

came from Conforto (2006) and Vital (2012). Issues related to black empowerment, culture of slave resistance and stereotyped visions in the national culture completed this critical representation. The starting point was Cuti. Book (2010) that served as a basis for thinking about this mosaic. We used some non-canonical works to demonstrate a path for changing ethnic representation in Brazilian literature.

Keywords: Literature; Negritude; Education

QUARTO DE DESPEJO: diário de uma mulher, negra e favelada

Com a democracia jurídica, o esforço para alterar as mentalidades encontrou grande apoio, porém as noções cristalizadas de superioridade racial mantêm-se renitentes, e os argumentos da exclusão racista persistem para impedir a partilha do poder em um país étnica e racialmente plural. E a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação (p.12).

CUTI (Luis Silva). Literatura Negro-Brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2010.

Falar de história e literatura negra no Brasil é uma tarefa que consiste em romper as barreiras da discriminação social, étnica e

cultural em nosso país. Analisar a produção literária acerca da representação do negro na literatura brasileira, portanto, é tarefa que se faz pertinente a partir de um conceito que rompa com a limitação estética que o termo “Afrodescendente” sugere. De que África estamos falando, a qual dos cinquenta e quatro países que compõem o continente africano estamos nos reportando? Falamos de uma África católica, tribal, evangélica, ou muçulmana?

A epígrafe acima, de Luis Silva, mais conhecido como Cuti, apresenta-nos esta problemática. E é com ele que abrimos esta discussão para que se possa compreender em que tempo e espaço estamos a colocar tais questionamentos. “Segundo as estatísticas oficiais, em 1817-1818 a população escrava era de 1.930.000, aproximadamente metade da população total de 3.818.000, e milhares de novos escravos entravam no país a cada ano” (CONRAD, 1985, P. 7). O tráfico negreiro, atualizado pelo mito da democracia racial, faz do Brasil um país dos engodos no que diz respeito às políticas públicas de igualdade e diversidade, quer seja étnica, sexual ou mesmo de gênero. Queremos discutir esse cenário em que a emblemática figura de Carolina Maria de Jesus se insere como mulher, negra, favelada e analfabeta que vira escritora.

Entremeamos com nossos grifos e os argumentos de autoridade algumas passagens significativas do clássico de Carolina (*Quarto de Despejo*), a fim de que nos guiem pelo processo analítico que ressignifica a condição da mulher negra na atualidade. Mantém-se a grafia original sem qualquer correção gramatical, de acordo com a publicação de origem: “15 DE JULHO DE 1955 - Atualmente somos escravos do custo de vida. (...) O ônibus atirou um garoto na calçada e a turba afluiu-se” (JESUS, 1999, p. 9).

Uma das primeiras constatações de Cuti que nos chama a atenção é a de que os meios de comunicação divulgam excessivamente as tragédias e misérias do continente africano, o que por si só nos provoca uma associação imediata da cultura negra com coisas negativas. O que parece sutil para alguns, não o é para

quem sente na pele a discriminação nos mínimos detalhes. Se assim tem sido desde a nascente antropologia brasileira, na Sociologia e na Literatura, de acordo com o pensador, faz-se necessária uma reflexão que ofereça contraponto ao estabelecido no cânone branco da oficialidade brasileira.

No fragmento acima, da obra clássica de Carolina Maria de Jesus, observa-se de chofre a atualização do problema. Em que consiste ser escravo nesse cenário de modernidade líquida? O que há de sólido nessa assertiva? Escravos do curso de vida sendo atirados pelo coletivo em meio à turba. Um misto de desprezo pela igualdade, violência pelo verbo (atirar), uma vez que a personagem não desce do ônibus, é jogada ao chão e a multidão a rodeia. Atirar, verbo que dispara o gatilho da intolerância e que gira a roda da exclusão, isola, desnorteia: “16 DE JULHO - Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas o pobre não repousa. Não tem o privilégio de gosar descanso” (JESUS, op. cit. p. 10. Sic).

A nascente narrativa nacional do século XIX traz a figura do negro como utilitária e desprovida de status. Possuir escravos era sintoma de enriquecimento, no dizer de Conforto (2012, p. 24). Como a literatura registra o que acontece e também o que poderia ter acontecido, encontramos na produção escrita oitocentista um registro mais próximo da subserviência às elites, mesmo que de maneira coercitiva, como registro simbólico eficiente do mecanismo reprodutor de um status quo dominante do branco com relação ao negro e índio, de maneira assustadora.

O trabalhador tem que ir para o serviço independente de disposição, sendo pobre não tem direito ao repouso, o que tem se acentuado com essa política de desmonte sindical, corte de conquistas trabalhistas e demais mecanismos de supressão de direitos, que não tem sido privilégio deste ou de outro governo, mas da sucessão dos mesmos e das relações promíscuas entre capital e trabalho.

Não basta nos atermos ao registro ficcional para compreender essa simbologia, é preciso um mergulho no universo simbólico, nas entrelinhas do discurso sugerido para nos aproximarmos de um quadro do momento. Sequer se percebe uma coerência entre o descanso e a capacidade de otimizar a produção com o trabalhador descansado. Tratado como peça que pode ser substituída a qualquer tempo, o que se percebe é um retrocesso nas relações trabalhistas diante do avanço da máquina mercante, anunciada por Gregório de Matos no distante século XVII:

A importância da leitura da História, tendo como fonte a literatura, é que a ficção, por meio dos seus silêncios, na sua desumanidade, no seu pieguismo, narrou uma história do cotidiano escravo nos seus romances. O discurso ficcional da escravidão e do escravo, presente no texto literário, reflete a visão senhorial da sociedade na qual a obra estava inserida (CONFORTO, 2012, p. 28).

É essa leitura da História que muitas vezes se apresenta deficitária. Até pela concepção que se construiu ao longo do tempo materializando um universo hegemônico de caráter positivista que atravessou boa parte do século XX como visão monolítica de mundo. O processo histórico visto por baixo nos proporciona novas leituras. Tratando de vínculos e complementaridades entre África e Brasil, Serrano e Waldman nos apontam:

Inferências de âmbito antropológico, geográfico, histórico e sociológico que transformam o Brasil e a África em copartícipes nas mais diversas situações e experimentos da vida humana. Tanto a realidade brasileira

quanto a africana são dominadas pela tropicalidade, pela pujança do meio natural, pela multiplicidade cultural e religiosa. Sem qualquer sombra de dúvida, estamos diante de duas realidades nas quais as analogias predominam sobre as diferenças, materializando caminhos comuns passíveis de serem trilhados por africanos e brasileiros (2010, P. 13).

Considerado um dos cem melhores romances em língua portuguesa de todos os tempos, *Boca do Inferno* de Ana Miranda traz à superfície esse cenário do qual o poeta baiano Gregório de Matos emerge com suas vicissitudes. E o conhecimento que obteve com os estudos era suficiente para aterrorizar aqueles que freavam o desenvolvimento intelectual na colônia:

Quando Gregório entrou no seu quarto verificou que haviam mexido nos seus livros. Não se tratava de simples vasculhar a procura de algo, os livros estavam jogados no chão, alguns rasgados: tudo fora feito com muita ferocidade (MIRANDA, 1990, p. 159).

Em que nível relacional, portanto, podemos tratar essas inferências como complementares, interdependentes e/ou distintas para que possamos pensar a produção cultural entrelaçada pelo que nos une e diferencia? Que relações estabelecemos entre o continente africano e a América portuguesa? O que nos une, o que nos distingue?

No tocante à literatura, é com o surgimento de leitores negros no horizonte de expectativa do

escritor, bem como de uma crítica com tal característica, que haverá um entusiasmo para que a vertente negra da literatura brasileira se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade (CUTI, 2010, p. 28).

O autor insiste no fato de que se denominarmos de afrodescendente a produção literária de negros nascidos aqui, isso os reporta ao continente africano, isolando-os da literatura brasileira: “Afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana” (CUTI, 2010, p.36). O que pretendia Carolina ao escrever sua visão de mundo, senão o registro da dura vida na favela do Canindé, em São Paulo, para que pudesse se relacionar com o cotidiano de maneira a cuspir o que lhe fazia mal, provocava náuseas aprisionar aqueles sentimentos todos negativos juntando-se à fome e humilhações diárias como mãe, mulher e ser humano em nível mais recôndito? Mas afinal de contas, escrever um livro resolveria a questão?

Que busca o escritor? O verdadeiro escritor, isto é: o que faz da palavra escrita sua razão de viver. Pois, como tudo, e do mesmo modo que existe, por exemplo o mau sacerdote, também o escritor tem os seus macacos. Os que imitam os gestos do escritor, publicando livros, discutindo sobre Joyce, dando entrevistas, e não são escritores. Estes buscam tão-somente o nome nos jornais, mais tarde as sinecuras, os postos bem pagos, as condecorações, tal ou qual prestígio social e, naturalmente, a Academia. Tais personagens não contam e não importa o que buscam: são segregados pelo mesmo chão

que produz todas as outras espécies de embusteiros (LINS, 1977, p. 43)

O lugar social do pobre traduz-se na invisibilidade; sendo negro, amplia-se o traço diletante da igualdade social; sendo mulher, conduz à sombria submissão intelectual, o que dificulta uma ação afirmativa, mas não a inviabiliza. O texto de Carolina é prova disso. E não está sozinha nessa condição. Conceição Evaristo, Elisa Lucinda e um exército de talentosas poetisas e prosadoras da atualidade tem segurado esse estandarte. Isso para falarmos apenas de mulheres. Mas aqui não queremos nos ater a uma questão de gênero, interessa-nos uma discussão acerca da alteridade do texto literário: “17 DE JULHO - Quando eu passava perto do campo do São Paulo, várias pessoas saíam do campo. Todas brancas, só um preto. E o preto começou a insultar-me: - vai catar papel, minha tia? Olha o buraco, minha tia” (JESUS, op. cit. p. 12).

A história dos clubes de futebol no Brasil guarda inúmeras curiosidades. É sabido que clubes como o São Paulo, na capital paulista e o Fluminense, no Rio de Janeiro foram palco de muitos contratemplos episódicos de racismo explícito. Clubes “pós de arroz”, como ficaram conhecidos. Nosso maior escritor até hoje, Machado de Assis, é bastante cobrado pela crítica oficial por não ter se pronunciado explicitamente a favor de uma negritude, por ser mulato. Alguns críticos, no entanto, saem em sua defesa, como John Gledson e Roberto Schwarcz, por exemplo, para quem “Machado vivia a realidade de ser um mulato no Brasil finissecular e que por essa razão toda e qualquer intervenção de sua parte seria interpretada antes como panfletária, ofuscando seu valor intrinsecamente literário” (VITAL, 2012, p. 25).

A tentativa de dividir a obra de Machado em duas fases, uma romântica e outra realista, faz parte de uma estratégia do cânone para que coloquemos o conjunto da obra como algo anterior e

posterior ao período republicano, como se a simples mudança de regime pudesse controlar o processo criativo de qualquer artista. Álvaro Marins, em prefácio ao volume *Páginas Esquecidas*, edição de contos não canônicos do bruxo do Cosme Velho vai nessa maré ao afirmar que

É provável que, ao final do livro, o leitor perceba que, embora Machado tenha trabalhado poucos temas em toda a sua obra, trabalhou-os de forma bastante articulada, e sua genialidade está muito mais calcada no aprofundamento dos mesmos do que em supostas e discutíveis rupturas estéticas (MARINS, 2008, p. 12).

A partir da busca de uma homogeneidade é que se dificulta uma discussão identitária. Como se fosse possível falar de qualquer sociedade sem a complexa formação social intrínseca a qualquer comunidade. Como se pudéssemos ignorar todo o período de acumulação capitalista pela elite branca à custa de uma mão de obra escravizada a se impor como regra, hoje repaginada pelas péssimas condições de trabalho e malfadada distribuição de renda que inviabiliza a igualdade nos mocambos em relação à condição de quem vive nos sobrados:

Há raras notícias sobre a presença da mulher nos mocambos, sugerindo equivocadamente sua ausência ou menor importância. Temos de lembrar que aqueles que descreveram os quilombos – especialmente os comandantes de tropas – o faziam para justificar a necessidade de sua destruição. São abundantes as imagens de fujões, bandidos e assassinos, havendo

pouco espaço para narrativas sobre famílias, culturas e poder político (GOMES, 2015, p. 39).

Essa omissão, espécie de silenciamento, vem na esteira do cientificismo do século XIX. A figura do negro, colocada sobre a égide da fraqueza e declínio moral é construída historicamente e perdura ainda apesar do mito da democracia racial. Se Joaquim Maria Machado de Assis não explicita, aos olhos de muitos, seu olhar de mestiço para defender o negro, talvez uma leitura mais acurada possa rever esse ponto de vista. No clássico *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, o corte de Machado na cultura positivista se materializa na vida adulterina de Virgília, casada com Lobo Neves e amante de Brás, ao passo que Eugenia, a flor da moita, a que é coxa, que puxa da perna, lembra-nos uma espécie de deficiência que caracterizaria um espécime com algum problema físico que remeteria sua existência à seleção natural, condenando-a como presa fácil da cadeia alimentar:

É fundamental lembrar que o pensamento científico do período estava apoiado na noção de eugenia, cujas consequências dentre outras foram a ideologia de branqueamento da população, ações de cunho higienista junto à população negra e a discriminação racial no mercado de trabalho inviabilizando suas possibilidades de mobilidade social ascendente (MACHADO, 2014, p. 16).

As teorias científico-filosóficas da segunda metade do século XIX adentraram ao século XX e encontram-se de maneira intestina costuradas a inúmeras políticas públicas de acesso a bens materiais e imateriais. O crescimento de religiões, sobretudo as pentecostais no mundo ocidental tem determinado perseguição aos

cultos e tradições tribais de origem africana e toda a sorte de desdobramentos dessas atitudes:

18 DE JULHO - Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos sossegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas (JESUS, op. cit. p.14).

A dificuldade de formação de núcleos familiares entre negros no Brasil pós-abolição prolongava o que o período colonial consagrou como política dirigente. A pobreza extrema não afetou a condição de mãe que sempre se portou como responsável pela educação dos filhos. Se a favela é lócus de desagregação social, para Carolina foi a edificação com muita dignidade do próprio lar, a guisa de toda a qualquer tentativa de deturpação de valores morais criou seus filhos com muita dignidade, sem precisar de esmolas de igreja, sempre afeita ao trabalho que era:

Com a escravidão negra no Brasil e seu característico sistema socioeconômico e jurídico perverso de exploração do trabalho, esses sujeitos tiveram sua condição de dignidade humana destituída pelo sistema escravista, transformando o novo contexto social incompatível para a formação de famílias

por cerca de três séculos e meio (CHAGAS, 2014, p. 28).

Por entre as cafuas, o Valongo e demais locais de compra e venda de escravos, imortalizados pela literatura e pelo cinema, uma série de outros locais que formataram a cultura negra em solo brasileiro continuam ignorados, suas culturas rechaçadas, sua religiosidade impregnada de perseguições. A intromissão muitas vezes não permitia união entre escravos, e quando assim concordava era com o intuito de tirar proveito com a procriação que multiplicaria seus lucros. Ao levantar informações sobre casamentos de escravos no Serra Acima, de Chapada de Guimarães, em Mato Grosso, Maria Amélia Assis Alves Crivelente nos aponta que:

Os estudos específicos sobre a família, a partir da década de 1950 ainda não contemplavam a existência dos grupos familiares outros que não fossem os da elite e de modelo fechado. Foram os estudos de demografia histórica que criaram a possibilidade de um novo olhar e de novos conceitos. A partir da década de 1950, na França, e da década de 1970, no Brasil, com a técnica de reconstituição de famílias, desenvolvida por Maria Luiza Marcílio (1984) que, adaptando o modelo de Louis Henry e tendo como base os registros paroquiais, abriu espaço para que outros estudos fossem desenvolvidos, novas fontes utilizadas como as listas nominativas, os inventários e testamentos; os quais revelaram dados que alteraram todo um modelo aparentemente estático de família ocidental e colonial no Brasil (CRIVELENTE, 2012, p. 36).

Em *Quarto de Despejo*, entramos em contato com várias passagens em que brigas de casais acontecem em meio ao rebuliço da favela, onde, a exemplo dos cortiços do século anterior, observavam-se figurações que representavam a desagregação da família. A autora bem observa como as crianças crescem acompanhando as brigas de casais da vizinhança: “19 DE JULHO - nas favelas, os homens são mais tolerantes, mais delicados. As bagunceiras são as mulheres. As intrigas delas é igual à de Carlos Lacerda que irrita os nervos. E não há nervos que suportem. Mas eu sou forte! Não deixo nada imprecionar-me profundamente. Não me abato” (p. 18. Sic).

Os valores clássicos de formação familiar podem ser observados nos fragmentos acima, na relação da mãe com os filhos, em como eles observavam as relações sociais a partir de sua própria casa. O olhar arguto de Carolina faz de sua narrativa um repositório inigualável das disparidades sociais que adornam as comunidades menos assistidas de nossas populações. E a história do Brasil vai sendo edificada com a contribuição do braço forte no negro escravizado. Carolina é contemporânea de Ademar de Barros Filho, político paulista que comandou o estado com seu braço forte. O fato de Carolina citar Carlos Lacerda mostra como acompanhava com alguma informação a política em nosso país. Em seu início de carreira como jornalista, Lacerda publicou um livro retratando o histórico de um quilombo às margens do rio Paraíba, no estado fluminense. Comentando sobre a contribuição desse braço forte na construção da nação, diz Lacerda que:

Tudo isso que faz são os negros. Os senhores descansam nas varandas, e engordam no calor do meio-dia.

1822. Nas margens dum riacho do Estado de São Paulo um homem dizem que grita:

Independência ou Morte. Paga depois muito dinheiro à Inglaterra e o Brasil pode ficar independente sem desastres pessoais a lamentar. Hoje esse homem tem uma estátua de bronze montada num cavalo de bronze. Chamava-se Pedro, e ficou se chamando Dom Pedro Primeiro (LACERDA, 1998, p. 17-8).

Parte do registro antropológico e sociológico das relações afetivas entre homens e mulheres negras no Brasil se constrói pelo viés da discriminação. Crivelente ainda insiste que: “Na observação de Robert Slenes (1988), os autores Florestan Fernandes e Roger Bastide, ao classificarem as ligações afetivas escravas como desregradas e anômicas (...) estariam, na verdade, lançando um olhar branco para um lar negro” (CRIVELENTE, 2012, p. 39). Ter uma casa é diferente de se ter um lar. Carolina ofertava aos filhos um lar, modéstia morada, mas com o calor humano de uma mãe zelosa que tudo fazia pelos filhos.

A resistência encontra nos mocambos e quilombos seu espaço por excelência. Palmares é apenas o mais famoso dentre todos os quilombos existentes. A Assembleia Provincial do Maranhão, por exemplo, considerava que uma reunião de cinco negros já caracterizava uma formação quilombola. Hoje encontramos em solo maranhense o maior número de comunidades descendentes desses ajuntamentos. Segundo Gomes (2015), para se ter uma ideia, no estado da Bahia existem 919 dessas comunidades, em Minas Gerais, 578; no Pará, 523, ao passo de que no Maranhão são 1569. Zumbi dos Palmares dera muito trabalho para seus algozes:

Durante uma ação dos quilombolas para se apoderarem de armas e munições, Antonio Soares, homem de confiança de Zumbi, é feito prisioneiro. Torturado, se recusa a falar até que

seus algozes lhe propõem trocar a garantia de vida e liberdade pela delação do esconderijo do chefe guerreiro (GENNARI, 2011, P. 54).

As delações premiadas, tão em voga hoje em dia na política nacional, sempre existiram, mas sem esse glamour da Lava Jato, sem os holofotes do mass mídia a popularizar seus protagonistas. Construiu-se uma ideia de que Zumbi fora um grande guerreiro, como se não fosse apenas um deles. A ideia de um povo dominado se fez passar por verdade, ignorando todo um processo de luta e de resistência, com o intuito de preservar um histórico de dominação que não fora tão hegemônico. Em *Ipupiara, o devorador de índios*, Joel Rufino dos Santos nos apresenta uma versão bastante interessante da formação de Palmares. Os números do massacre do quilombo não são maiores do que os de Canudos, mas são de arrepiar. Depois de muitas expedições e tentativa de localizar o refúgio de Zumbi:

Quando Domingos apareceu, de novo, nas matas de Palmares, seu bando era maior. Tinha agora quinhentos frecheiros e um grupo de sessenta seteiros janduís que Domingos prezava pelo fato de só entrarem em combate amarrados de embira, um no outro: venciam ou morriam todos.

Fora o bandeirante também premiado com novo título: “Governador da gente da Conquista dos Bárbaros do Rio Grande” (SANTOS, 1985, p.44).

Oswald de Andrade, nosso grande arauto da poesia modernista já nos dizia que “Minha terra tem Palmeiras”, para se contrapor ao vate do Romantismo, Gonçalves Dias, mestiço, que saudava sua pátria que tinha “palmeiras”, numa clara alusão às palmeiras imperiais trazidas pela corte portuguesa em 1808 para a criação do jardim botânico no Rio de Janeiro. O poeta cuiabano Nicholas Bher, radicado há muitos anos em Brasília, traz uma relação de várias espécies dessa monocotiledônea nativas no Brasil, a saber, Açari, Acuri, Babaçu, Bacaba-de-leque, Bocaiúva, Buriti, Buritirana, Coco-de-raposa, Guavirova, Guaricanga, Guriri, Indaiá, Iriri, Siriva, Tucum, Tucum-mirim e Tucum-roxo (BHER, 2016, p. 122-129).

A riqueza da cultura brasileira é em grande parte tributária da contribuição africana. A língua, patrimônio de qualquer nação, reproduz o jogo de forças linguístico constituído inicialmente pelo falar cotidiano e vai invadindo a cultura enciclopédica para habitar os compêndios e repositórios linguísticos da oficialidade, os populares dicionários. Verbetes como quindim, quitute, batuque, cochilar, xingar, muxingueiro, caçula, fuxicar, mocotó, mungangas, muxoxo, mulambo, mandinga, muxiba, quitanda e senzala são contribuições para enriquecer o português brasileiro codificado desde 1826, segundo Pinto (1978: XV). O colorido de nossa língua envolve galicismos, anglicismos e uma infinidade de palavras de origem árabe, africana, indígena etc. o século XIX marcou profundamente o sofrimento de negros e negras no Brasil. A transição do Império para a República forçou uma série de discussões acerca do tema, questões que se sobressaem em muitas obras literárias que refletem o período. Mas ainda se fazem presentes ao longo do século XX na literatura, no cinema, na música. “13 DE MAIO -... Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: - Viva a mamãe! E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual - a fome! (JESUS, op. cit. p. 27).

Essa última assertiva contida em *Quarto de Despejo* dá o tom da desigualdade social que ainda aflige a população negra que se confunde nas estatísticas oficiais com as de baixa renda. O papel da escola é, nesse sentido, reparador, uma vez que a construção do cânone contribuiu para que a mulher fosse vista como inferior, o mulato como doentio, o homem como superior e “o modelo literário se solidificou não como simples espelho da sociedade, mas como instrumento que contribuiu para perpetuar a discriminação e os estereótipos historicamente construídos” (VITAL, 2012, p. 80).

Num ambiente onde é permitido discriminar, as crianças passam a desprezar as diferenças e a aceitar a imposição de padrões que legitimam a falsa superioridade de pequenos grupos. Nessa situação, incorporam e desenvolvem atitudes hostis e de antipatia, ainda antes de aprender o significado de hostilidade (OLIVEIRA, 2005, p. 89).

Pedro Bandeira tem um conto intitulado *Maldita Professora* que é exemplar para se trabalhar em salas de aula. Janaína é uma negra que sofre durante seus anos escolares, tratada duramente por determinada professora que a encontra muitos anos depois, em um leito de hospital. A professora reconhece aquela menina que queria ser médica e a quem sempre dirigiu críticas ferrenhas, interpretadas pela estudante como ruins. Anos depois, quando sua vida está nas mãos da aluna, ela faz uma revelação que faz com que a médica fique sem chão:

- Por que só comigo, dona Vera? Por que a senhora me perseguia tanto? Por que comigo?

- você mesma tem essas respostas, minha filha – balbuciou. – Você chegou lá. Chegou aonde eu sabia que poderia chegar. Você era a melhor, Janaína, a melhor. Mas isso não bastava, porque você é negra, seus pais eram pobres, não tinham poder... Você teria de conseguir ser melhor do que os melhores, para cumprir seu destino. Eu não podia trata-la igual aos outros, aos outros que eram brancos, que não sofreriam preconceitos no futuro... Eu tinha de exigir, de forçar, de ser dura... E eu sabia! Eu sabia! Eu sabia que você conquistaria tudo o que desejasse na vida, se aprendesse a lutar. A lutar contra todos, inclusive contra mim... Ah, eu estava certa! Agora, posso ir em paz... (BANDEIRA, s/d, p. 20).

Esse conto recupera um pouco da discussão acerca da igualdade racial no interior da escola. As lutas emancipatórias atravessaram todo o século XX para, somente na década de 1980, termos uma política voltada para a valorização da cultura negra, do ponto de vista institucional. Em que pese a tentativa do deputado Abdias Nascimento através de projeto de lei implementar tal política compensatória, ela só vai acontecer cinco anos após:

É nesse momento – que se aliava, ainda, ao centenário da abolição da escravatura – que são criadas a Fundação Cultural Palmares, em 1988; a Serra da Barriga (localizada no município de União dos Palmares, no estado de Alagoas), local do antigo Quilombo dos Palmares, é reconhecida pelo Estado brasileiro como patrimônio histórico do país, em 1984; e

a Instituição de Zumbi como Herói Nacional, em 1995 (BRAGA, 2015, p. 210).

A nascente cota para negros no serviço público e nas universidades seguem como desdobramento de políticas afirmativas conquistadas depois de muito esforço de parlamentares, organizações não governamentais e instituições variadas que se colocaram ao lado dos guardiões de uma cultura que se enraíza na formação da cidadania e identidade nacional. Carolina Maria de Jesus traz essa bandeira estampada no próprio corpo, entalhada em seu discurso de esperança e honestidade. Como trabalhadora nunca se deixou levar pelo desespero e cuidou de sua prole com toda a energia que soube resguardar da loucura da cidade grande, do cotidiano desagregador de sua experiência na favela do Canindé, às margens do rio Tietê, em São Paulo.

Essa visão privilegiada de quem vem de baixo e observa as contradições do capital é que faz de sua metáfora (quarto de despejo) uma representação autêntica do trato dado pelo branco ao seu irmão de cor. Ao (des) respeito pela cultura de quem esteve sempre ao seu lado desde que a mãe África tangeu para os lados de cá enorme contingente de homens e mulheres escravizados para ordenar o crescimento econômico de nosso país. No fragmento a seguir observamos com mais vagar o olhar de Carolina para o seu entorno:

22 DE MAIO

Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.

(...) A Vera é a única que reclama e pede mais.
E pede:

- Mamãe, vende eu para a Dona Julita, porque lá tem comida gostosa (JESUS, op. cit. p. 37).
(Sic)

Como será para uma mãe ouvir de sua própria filha um pedido desses? Podemos imaginar a irresponsabilidade para com todo e igual cidadão essa ofensa diária que o consumo nos despeja ignorando que parte da sociedade não pode consumir o que se anuncia. Vera é uma menina que não tem brinquedos, que não tem comida suficiente. E pede para que sua mãe a venda para que possa dispor de algumas benesses ofertadas para quem pode comprar. E ela parece saber o valor das coisas. Pede para que a mãe a venda, já que o dinheiro é quem manda e as crianças (pobres) aprendem desde cedo como é que funciona.

16 DE JUNHO

... Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me:

- É pena você ser preta.

Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe fica. E obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta (JESUS, op. cit. p. 58). (Sic)

O corpo do negro é parte de sua identidade, extensão de seu jeito de ser no mundo. E, como tal, “se leu os signos da beleza negra, atentando ao modo como os conceitos de beleza negra irrompem no

período escravocrata (...), tecidos pela história, num enredo que envolve memórias, exclusões e retomadas” (BRAGA, 2015, p. 22). Esses discursos produziram estigmas de verdade atingindo aos incautos como pérolas de uma perpetuação cultural etnocêntrica que de maneira invulgar hierarquizou as culturas nesse mosaico verde-amarelista. Ao negro, a cozinha e o quintal; ao branco a sala de visitas; de onde Carolina extrai sua palavra-chave: despejo. A favela é o *quarto de despejo*, onde a elite branca joga tudo o que não quer mais. Sociologicamente nossa escritora sabe o que faz. Tem o dom da palavra, a expressão correta para desenhar suas subjetividades e inscrever um *modus vivendi* em forma de diário de bordo.

A questão do cabelo desembaraça essa relação. A explosão de salões étnicos em todo o país revitaliza a discussão. Nilma Lino Gomes, em sua tese de doutorado oferecida à Universidade Federal de Minas Gerais, esquadrinha essa temática. Estuda quatro salões da capital mineira e seus trabalhos que aliam estética ao bem estar, à dinamização da identidade negra e a autoestima de seus clientes. Em prefácio de sua publicação, seu orientador dá o tom da importância do trabalho:

Para alguns, mudar o cabelo negro graças às novas técnicas de “relaxamento” e ao uso de novos cosméticos pode significar a fuga do corpo negro e a busca de um novo corpo que se assemelharia com o referencial branco de beleza. A respeito, não há muito tempo que o uso do “pente quente” e dos cremes químicos nocivos para alisar o cabelo deixou de ser prática em alguns países da diáspora negra e no próprio continente negro. Em alguns países africanos, chegou-se até a usar certos cremes para clarear a pele. O que mostra até onde pode ir o processo de alienação do corpo negro

simbolizado pela cor e pela textura do cabelo (GOMES, 2008, p. 16).

Carolina se refere ao seu cabelo como rústico e brinca com o fato dele ser mais educado que o de branco, ou o liso, pois onde se coloca ele para, não fica se mexendo. Percebe-se a autoestima da escritora, mesmo em face de sua condição de miserabilidade no ato da escrita do texto. Não se quer dizer com isso, que o alisamento deve ser condenável, mas que assumir o cabelo enrolado, encaracolado, ou carapinha é atitude de resistência e de afirmação identitária, uma vez que determinado corte de cabelo e penteado “e o sentido a eles atribuído pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra” (GOMES, 2008, p. 26-7). Dizer que a cidade não é governada por igual, espaço em que todos têm os mesmos direitos, é lugar comum na boca de Carolina, senão vejamos: “10 DE JULHO - Aqui nesta favela a gente vê coisa de arrepiar os cabelos. A favela é uma cidade esquisita e o prefeito daqui é o Diabo. E os pingüços que durante o dia estão oculto a noite aparecem para atentar” (JESUS, op. cit. p. 81).

Esta última imagem selecionada dá conta da amplitude do olhar de Carolina para seu “locus”. A favela como cidade, como espaço de moradia. Na figura do diabo como condutor dos destinos de sua população observa-se o grau de distanciamento do idílico sonho de igualdade social, racial, étnico e todo o pertencimento que venha a fazer parte desse sonho inatingível para muitos. A importância dos estudos que abranjam essa realidade, da implementação de políticas públicas que visem dar autonomia para o desenvolvimento dessas culturas, da sociabilização equânime que abarca a religiosidade, o respeito aos paradigmas de outros povos, seus usos e costumes é algo que ainda está longe de acontecer. O papel da educação passa a ser de uma grandiosidade previsível, até

mesmo para que se possa compreender que país temos em nossas mãos. O que queremos para nossos filhos, netos, alunos, vizinhos. A literatura pode contribuir para algumas dessas revelações:

O Brasil é visto miticamente como o paraíso, por excelência, da harmonia racial e da diversidade cultural. Todavia, ainda que as manifestações folclóricas estejam tão intimamente presentes no cotidiano popular, devido ao exotismo com que são abordadas, não chegam a suscitar reflexões histórico-sociais na maioria dos espectadores, nem a integrar os currículos da educação nacional brasileira, o que compromete os processos de identificação dos educandos, muitas vezes protagonistas dessas tradições (AMÂNCIO, 2008, p. 36).

A educação deve se pautar pela discussão ampla dos direitos individuais, garantia da liberdade de expressão, sem nenhum tipo de distinção de sexo, raça, gênero, orientação, condição e/ou qualquer traço que busque fazer distinção deste ou aquele em prejuízo de qualquer segmento. Os textos aqui citados, além do *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, além de inúmeros outros, são extremamente qualificados para compor um conjunto seletivo de obras críticas que visem essa garantia de qualidade na busca pelo equilíbrio social. Questões étnicas costumam se esconder por trás de algum ranço, preconceito, ou mesmo escolha sem clareza metodológica. O educador não pode perder de vista que, ao entrar em sua sala de aula, diariamente, tem a oportunidade de fazer a diferença na vida de cada um de seus alunos e alunas. Eu tenho essa pretensão; você não?!

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (Orgs.) *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

BANDEIRA, Pedro. Maldita Professora. In: *Sete Faces da Escola*. São Paulo: Moderna, s/d.

BHER, Nicholas. *Dicionário Sentimental de Diamantino*. Brasília-Diamantino: Pau-Brasília, 2016.

BRAGA, Amanda. *História da Beleza Negra no Brasil: Discursos, corpos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

CHAGAS, Relmy Solange. *A União faz a força: expressões do mito familiar em famílias negras*. São Paulo: Intermeios, 2014.

CONFORTO, Marília. *O Escravo de Papel*. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

CONRAD, Robert Edgard. *Tumbeiros: O Tráfico de Escravos para o Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CRIVELENTE, Maria Amélia Assis Alves. *Domingos, Angola e Joaquina, Mina*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2012.

CUTI (Luis, Silva). *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

GENNARI, Emilio. *Em Busca da Liberdade: Traços de lutas escravas no Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GOMES, Flávio dos Santos. *Mocambos e Quilombos: Uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo*. 8. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

LACERDA, Carlo. *O Quilombo de Manuel Congo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lacerda, 1998.

LINS, Osman. *Do Ideal e da Glória: Problemas Inculturais Brasileiros*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

MARIN, Álvaro. A propósito de algumas páginas esquecidas. In: *Páginas Esquecidas* (org.). Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008.

MIRANDA, Ana. *Boca do Inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Rachel de. *Tramas da Cor: Enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Ipupiara, o devorador de índios*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 1985.

SERRANO, Carlos. WALDMAN, Maurício. *Memória D'África: A temática Africana em sala de aula*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VITAL, Selma. *Quase brancos, quase pretos: Representação étnico-racial no conto machadiano*. São Paulo: Intermeios, 2012.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. ANTÔNIO CESÁRIO DE FIGUEIREDO NETO - MATO GROSSO

Maria Paula P. Ramos Pinto de Castro*
Wilma Regina de Amorin*

Resumo: No Brasil a Educação de Jovens e Adultos, sempre foi destinada às camadas mais pobres da população constituída por jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. Estes Direitos estendem-se a Educação de Jovens e Adultos no art. 37 da LDB que determina: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". Nesta mesma Diretriz, o Estado de Mato Grosso através do Decreto Nº. 1.126/08, dá nova denominação as Instituições de Educação Básica "Prof. Antônio Cesário Figueiredo Neto" e "Profª. Emília Fernandes de Figueiredo", nomeando-o Centro de Educação de Jovens e Adultos "Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto"³ (Decreto nº. 1.123/08). Nessa perspectiva o Centro de Educação

* Professora do CEJA Prof. Antônio C. de F. Neto, Mestre em Saúde e Ambiente /UFMT.

* Professora do CEJA Prof. Antônio C. de F. Neto, Mestre em Educação /UFMT.

³ Em Mato Grosso, segundo a Lei 8.806/08 a EJA, "é constituída por classes muito heterogêneas de trabalhadores que exercem atividades não qualificadas com idades superiores a quinze anos e que apresentam histórias de fracasso escolar. Logo, conhecê-los bem é importante para se obter melhores resultados e êxito no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecendo as especificidades de seu público e partindo de sua realidade, o professor poderá conduzir melhor o processo de aprendizagem das diversas disciplinas."

de Jovens e Adultos – CEJA “Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto”, realizou uma pesquisa com alunos do ensino médio vespertino, empregando o método de análise qualitativa, com objetivo de estabelecer uma identidade própria para seus alunos, oriundos dos municípios de Cuiabá e Várzea Grande e ainda, definir as competências a serem construídas para o exercício da docência, frente a essa população de jovens e adultos expressivamente diversificados.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, CEJA Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto, Identidade.

Abstract: In Brazil the adult and youth education, has always been aimed at the poorest layers of the population consists of young and old workers, poor, black, underemployed, oppressed and excluded. These rights extend to adult and youth education in art. 37 the LDB that determines: the education of young people and adults will be destined to those who did not have access to or continuation of studies in the elementary and high school at the age of its own. This same guideline, the State of Mato Grosso through Decree nº. 1,126/08, give new name basic education institutions "Prof. Antonio Cesário de Figueiredo Grandson" and "profª. Emilia Fernandes de Figueiredo ", naming it the Centre of adult and youth education" Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Grandson "(Decree No. 1,123/08). In this perspective the center of adult and youth education-CEJA "Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Grandson", conducted a survey of high school students Vespertine, employing the method of qualitative analysis in order to establish its own identity to his students, from the municipalities of Cuiabá and Várzea Grande and define the competencies to be built for the exercise of teaching, this population of young adults significantly diversified.

Keywords: adult and youth education, CEJA Prof. Antônio Cesário de Figueiredo, identity.

INTRODUÇÃO E OBJETIVO(S)

A Constituição Federal (1988) art. 205, pronuncia que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Nesse sentido a LDB em seu artigo 2º diz: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Assim, a educação de jovens e adultos, modalidade integrante da Educação Básica, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos - EJA se estabeleceu desde os tempos coloniais, resultante de profundas injustiças sociais. O preconceito e a discriminação étnico-racial e de gênero, o aumento crescente do número de miseráveis no país colaborou para o agravamento desta situação (GADOTTI, 2001). Nessa ordem de raciocínio a EJA, representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas desse país. (ARROYO, 2001, p. 9-20)

A EJA, enquanto modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana com o acesso á cultura geral, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral A educação deve voltar-se para uma formação nas quais os educandos-trabalhadores possam: aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade

individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000).

A lei reitera esse direito através da Resolução N.º180/2000-CEE/MT, art.3º em que determina:

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de Educação Básica, tem como funções fundamentais: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora, nos seguintes termos:

I. A *função reparadora* – significa uma garantia de entrada no circuito dos direitos civis pelo acesso a uma escola de qualidade, e o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano. É uma oportunidade concreta para jovens e adultos frequentarem a escola, atendendo as especificidades socioculturais que apresentam, enquanto demanda;

II. A *função equalizadora* – significa uma garantia de redistribuição e alocação dos

bens sociais de acesso e permanência na escola promovendo a igualdade. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, busca restabelecer a trajetória escolar readquirindo a oportunidade a um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade;

III. *A função qualificadora* –significa uma garantia de propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida; ela é sentido da Educação de Jovens e Adultos, tem como função alcançar o caráter incompleto do ser humano e restabelecer seu potencial de desenvolvimento e de adequação, através dos quadros escolares ou não escolares.

Assim, o Decreto nº. 1.126 de 28.01.2008, instituiu o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA “Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto”, localizado em Cuiabá, que têm por objetivo:

constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos (art.1º).

Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa socioeconômica com alunos do CEJA Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto, com objetivo de conhecer o seu público e ainda, desenvolver ações que fortalecem o processo ensino-aprendizagem garantindo um ensino de qualidade.

METODOLOGIA

Foram entrevistados no mês de abril de 2008, 114 alunos do turno vespertino do Ensino Médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto, pelo método qualitativo, através de um questionário que abordava questões socioeconômicas. Cada questionário possuía inicialmente a identificação do aluno através do nome, sexo, idade, segmento, fase e turma em que estava matriculado. Após a identificação, cada aluno respondeu 22 perguntas, das quais 21 eram objetivas e, apenas 1 subjetiva que questionava o nome do bairro em que o aluno residia. Para melhor compreensão dos resultados da pesquisa, cada pergunta do questionário foi agrupada em quatro respostas. As respostas foram descritas em ordem crescente de percentual, entretanto tivemos perguntas que envolviam mais de quatro alternativas como respostas e estas foram incluídas em uma única alternativa, ou seja, na última resposta.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

A ficha do questionário socioeconômico, iniciava-se com a identificação do aluno através do nome, sexo e idade. A pesquisa nos mostrou que dos 114 entrevistados, 70% correspondiam ao sexo feminino e, 30% do sexo masculino. Com relação à idade nem todos descreveram, ou seja, dos 114 questionários apenas 100 alunos preencheram o campo idade, como demonstra a **tabela 1**.

TABELA 1: FREQUÊNCIA F₁ A F₆ CORRESPONDENTE A IDADE E O PERCENTUAL DA MESMA.

Frequência	Idade (anos)	Percentual (%)
------------	--------------	----------------

F ₁	17 a 27	53
F ₂	28 a 38	22
F ₃	39 a 49	12
F ₄	50 a 60	8
F ₅	61 a 71	4
F ₆	72 a 82	1

Pela análise da **tabela 1**, nota-se que a frequência F₁ (17 a 27 anos) corresponde ao percentual de 53%. Isso demonstra que a maioria dos alunos do CEJA Antônio Cesário de Figueiredo Neto do turno vespertino é constituída por jovens. Percebe-se ainda, que à medida que se aumenta a frequência de F₂, F₃, F₄, F₅, F₆ respectivamente 28 a 38 anos, 39 a 49 anos, 50 a 60 anos, 61 a 71 anos e 72 a 82 anos o percentual diminui consideravelmente de 22% para 1%. Tal fato nos indica que a população de jovens e adultos desta escola é heterogênea, isto é, possui idade distinta.

Os alunos do ensino médio vespertino do CEJA Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto, foram submetidos através do questionário socioeconômico a 22 perguntas cada um, conforme descrição na **tabela 2**.

TABELA 2: PERGUNTAS REFERENTES A QUESTÕES SÓCIO-ECONÔMICAS APLICADAS AOS ALUNOS DO CEJA PROF. ANTÔNIO CESÁRIO DE FIGUEIREDO NETO.

Número	Pergunta
01	Onde você nasceu?
02	Como você se considera?
03	Qual seu estado civil?
04	Você tem filhos?
05	Onde você residiu durante o ano de 2007?
06	Qual cidade você reside?
07	Por que você está estudando?
08	Qual o motivo predominante na escolha dessa escola que se matriculou?
09	De que meio de comunicação você mais se utiliza?
10	Você exerce atividade remunerada?
11	Você utiliza microcomputador?
12	Que tipo de atividade física/es desenvolve preferencialmente e portiva e
13	No caso de precisar de atendimento médico, onde você procura preferencialmente?
14	Quando ocorreu sua última consulta médica de rotina, sem doença?
15	Qual o nível de instrução do seu pai?
16	Qual o nível de instrução da sua mãe?
17	Qual é o tipo de residência de sua família?
18	Qual a renda mensal de sua família?

19	Você é fumante?
20	Você consome bebida alcoólica?
22	Qual o bairro que você reside?

A pergunta de **número 1** questionou sobre a naturalidade dos alunos, onde 57,01% responderam terem nascido em MT, 14,03% no interior de MT e 24,57% declararam ter nascido em outros estados da federação, destacando-se Paraná, Minas Gerais, São Paulo e Goiás. Já a pergunta de **número 2** referia-se a origem, ou seja, a raça no qual o aluno se identificava. Desses, 48,24% responderam que se consideravam pardos, 17,54% branco, 14,91% negro e 19,31% perfazem as respostas: mulato, amarelo e indígena.

Com relação ao estado civil (pergunta **número 3**), 44,73% manifestaram-se solteiros, 43,85% casados e 11,42% responderam outros (não mencionados pelos entrevistados). A pergunta **número 4** indagava se o aluno possuía filhos. As respostas foram: 38,59% declararam não ter filhos, 21,92% sim, dois filhos, 18,42% sim, um filho e 21,07% pronunciaram sim, três filhos ou mais.

As perguntas **número 5 e 6** interrogavam respectivamente, onde e qual cidade o entrevistado residiu no ano de 2007. Com relação à pergunta 5, 88,60% declararam ter residido em Cuiabá, 7,0% residiram em Várzea Grande, 3,5% no interior do estado de Mato Grosso e 0,9% residiram em outros estados do país.

As abordagens nas perguntas **número 7 e 8** eram referentes respectivamente aos motivos pelos quais o aluno estava estudando e, qual o critério adotado na escolha da sua escola. Com relação à

pergunta número 7, 41,22% manifestou que o motivo foi adequação ao mercado de trabalho, 38,59% preparação para o vestibular, 10,52% melhoria salarial e 9,67% declararam dois outros motivos: prestígio social e exigência do empregador. Já para o **item 8**, houve os seguintes esclarecimentos: 31,57% disseram que essa escola é a única que oferece o curso, 21,05% é a que melhor oferece o curso, 17,54% pela localização e 29,84% citaram outros motivos como: influência de outras pessoas, pelo prestígio que desfruta a instituição e por ser gratuita. O meio de comunicação (pergunta **número 9**) mais empregado pelos alunos foi: televisão 69,29%, internet 14,03%, rádio 7,89%. Outros meios de comunicação como jornal, livros, revistas perfazem 8,79% das respostas.

A pergunta **número 10** indagou sobre o exercício de atividade remunerada, onde 58,77% disseram não exercer atividade remunerada, 17,54% responderam sim, em tempo parcial até 30 horas semanais, 14,91% sim, mas é trabalho eventual e 8,77% manifestaram sim, em tempo integral, por 30 horas ou mais. Com relação ao uso de microcomputador (pergunta **número 11**), 36,85% confessaram nunca terem usado esse recurso, 33,33% responderam sim, usam eventualmente e 29,82% disseram que usam o microcomputador diariamente.

No **item 12**, foi perguntado ao aluno sobre o tipo de atividade física/esportiva era desenvolvido preferencialmente por ele, onde 31,82% responderam que não exercem nenhuma atividade física, 21,57% realizam atividades aeróbicas: caminhada, natação, hidroginástica; 18,03% realizam desporto coletivo como: futebol, basquete, vôlei e um percentual de 28,58% exercem outras atividades físicas como: ciclismo/corrida, ginástica, musculação ou desporto individual (tênis, lutas, escalada, etc.).

As perguntas **número 13 e 14** abordaram cuidados pessoais com relação a serviços médicos. Assim, o item 13 foi solicitado ao aluno onde ele procura preferencialmente, caso necessite de atendimento médico. Dos entrevistados, 71,06% disseram que procuram à rede pública, 19,12% convênios e 9,82% buscam serviços particulares. No **item 14**, o aluno foi interrogado em que período foi realizada sua última consulta de rotina, sem doença. Foram obtidas as seguintes respostas: 67,73% no último ano, 19,54% entre 1 e 5 anos, 8,07% há mais de 5 anos e 4,66% não lembra, nunca foi ao médico.

Os itens **15 e 16** investigaram sobre os níveis de instrução do pai e da mãe do entrevistado. Para esses questionamentos, obtivemos as respectivas respostas: 32,0% dos pais possuem ensino fundamental incompleto, 17,22% são analfabetos, 14,92% lê e escreve, mas nunca frequentou a escola e, 35,86% perfazem as seguintes respostas: ensino fundamental completo, ensino médio incompleto, ensino médio completo, 3º grau completo e não sabem informar. Em contra partida, os níveis de escolaridade para a mãe dos alunos foram: 28,75% ensino fundamental incompleto, 16,01% lê e escreve, mas nunca frequentou a escola, 12,68% analfabeto e 42,56% somam outros níveis mencionados para o pai, conforme descrição anterior.

As **perguntas 17 e 18** inquiriram sobre o tipo de residência da família (item 17) e a renda mensal da mesma (item 18). Na primeira, obtivemos o percentual 66,66% que afirmaram possuir casa própria quitada, 15,78% casa própria não quitada, 12,28% casa alugada e 5,28% indicaram outra situação não especificada na entrevista. As respostas da questão número 18 foram: 34,27% da família dos entrevistados possuem renda familiar de até dois salários mínimos, 16,57% tem renda familiar de até três salários mínimos e um percentual de 23,72% perfazem outros valores superiores a cinco salários mínimos de renda mensal.

Nas perguntas seguintes os entrevistados foram abordados sobre os vícios de fumar (**item 19**) e o consumo de bebida alcoólica (**item 20**). Foi constatado através das respostas que 82,98% não fumam e 17,02% são fumantes. No que se refere ao consumo de bebidas alcoólicas, 57, 67% dos alunos declararam que não consomem, 18,09% destes, consomem eventualmente, 14,33% consomem bebidas alcoólicas nos finais de semana e 9,91% confessaram o consumo diário.

Quanto ao lazer predileto dos alunos (**pergunta número 21**), 42,0% responderam ser adeptos do churrasco com os amigos, 32,17% elegeram a música como lazer, 11,71% gosta de turismo e 14,12% perfazem dois tipos de lazer: o cinema e a dança.

A pergunta **número 22**, questionou sobre o nome do bairro em que o aluno residia. Detectamos que dos 114 entrevistados, seis são oriundos de Várzea Grande e os demais estão distribuídos em cinquenta e cinco bairros distintos de Cuiabá.

Em síntese, concluimos que a maioria dos alunos do ensino médio vespertino do CEJA Prof. Antônio Cesário de Figueiredo é do sexo feminino, são jovens com frequência de idade de 17 a 27 anos, possuem renda familiar de até dois salários mínimos, são oriundos de bairros distintos da cidade, consideram-se pardos e, declaram não exercer nenhuma atividade remunerada.

De acordo com a pesquisa, o principal motivo para retorno para a escola foi para adequação ao mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. São Paulo, n.11, p. 9-20, 2001.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Título VIII, Da Ordem Social. Cap. III Da Educação, Da Cultura e do Desporto. Art.205 de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Z. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade. Campinas, v.1, p. 15-39, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Decreto nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008**. Criação e Estruturação Organizacional dos Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS.

_____.**Decreto Nº 1.126, de 28 de Janeiro de 2008**. Nova Denominação as Instituições de Educação Básica.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**, Lei nº 8.806, de 10 de Janeiro de 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. RESOLUÇÃO N.º 180/2000-CEE/MT.

A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOS PROFISSIONAIS DO CEJA – CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFESSOR ANTONIO CESÁRIO DE FIGUEIREDO NETO – MATO GROSSO

Wilma Regina de Amorim*

Resumo: As mudanças que vem sendo demandadas retomam questões que são recorrentes na formação de professores da EJA, no trato com as especificidades e que no contexto ganham força com o novo paradigma educacional, voltado para a inclusão dos sujeitos que ficaram excluídos do processo educacional, e que ao longo do processo histórico da educação no Brasil, ficaram a mercê da escolarização. Assim, nunca na última década se falou tanto e investiu na Educação de Jovens e Adultos, bem como na formação de docentes para essa modalidade de ensino. É neste contexto que surge esta pesquisa, que busca apresentar a identidade de alguns profissionais da Educação Básica de Cuiabá, apontando para algumas reflexões acerca da formação docente de um segmento de ensino, a Educação de Jovens e Adultos. Assim, observa-se a necessidade de repensar o desenvolvimento das práticas pedagógicas de modo geral e em específico dos profissionais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto. A pesquisa foi desenvolvida com 50 professores que ministram aulas para o ensino fundamental, médio e médio profissionalizante (PROEJA), da referida escola nos três períodos matutino, vespertino e noturno.

* Amorim, Wilma Regina. Professora Doutora em Educação pela UTCD – Assunção - Paraguai, em 2012. Título Revalidado pela Universidade Estácio de Sá em 2017. Mestre em Educação pela UFMT em 2000. Professora aposentada da Rede Pública de Mato Grosso -SEDUC. Professora convidada no IESA Instituto de Ensino Superior do Araguaia.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação Docente e Identidade Profissional.

Abstract: the changes that have been demanded resume issues that are recurrent in the training of teachers of adult and youth education, in dealing with the specificities and that in the context of great strength with the new educational paradigm, aimed at the inclusion of subjects who were excluded from the educational process, and that during the historical process of education in Brazil, were at the mercy of schooling. So, if the last decade never talked about and invested in the Education of young people and Adults, as well as in the training of teachers for this mode of teaching. It is in this context that emerges this research, that seeks to present the identity of some professionals in the basic education of Cuiabá, pointing to some thoughts about teacher training of a segment of education, adult and youth education. Thus, the need to rethink the development of pedagogical practices in General and specifically of the professionals from the Centre of adult and youth education Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto. The survey was developed with 50 teachers who teach classes for the elementary, middle and high school training (PROTECT), of that school in the morning, evening and three periods.

Keywords: adult and youth education, teacher training and Professional Identity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta discutir e analisar a identidade profissional de alguns profissionais da Educação Básica de Cuiabá, que desenvolvem as suas funções com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, especificamente do CEJA Professor

Antônio Cesário de Figueiredo Neto, uma escola exclusivamente de EJA, que tem em seu quadro docente uma diversidade em experiências com a modalidade em questão. Muitos dos professores do CEJA, são oriundos da extinta Escola Emília de Figueiredo que era especializada em EJA, outra parte do quadro era da Escola Antônio Cesário Neto, e uma parcela significativa eram professores contratados (interinos), com pouca ou nenhuma experiência com a Educação de Jovens e Adultos.

Diante desta realidade e por estar na Gestão do referido CEJA é que despertou o interesse e necessidade em delinear o perfil dos profissionais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Cesário Neto. Isto por que a formação de professores tem se constituído um dos temas que tem absorvido grande parte da agenda da produção acadêmica em educação nos últimos anos. Isso revela a processual compreensão de que a formação de professores é atividade complexa. O pensamento ingênuo de que para ser professor basta ter sido aluno, acrescido de bom nível de escolaridade universitária, e um pouco de desinibição e prática de oratória, tem cedido lugar à compreensão de que é um processo complexo e requer consistência na condução de suas ações curriculares, bem como de políticas públicas que criem condições para sua efetivação. O que significa que podemos apontar, inicialmente, duas dimensões da formação do professor: uma, no âmbito pessoal, de caráter curricular, ou seja, é construção pessoal do formando durante o curso de formação e uma dimensão de âmbito social, ou seja, de gestão curricular pública e ações políticas.

Assim, a formação do trabalhador em educação constitui se hoje em uma das preocupações mais presentes quer do poder público, quer das instituições formadoras que tradicionalmente se voltam para este objetivo, ou mesmo quer da própria necessidade de sobrevivência no mercado do trabalhador em educação, haja vista as exigências de participação em sala do educador, programas

de aperfeiçoamento, e mesmo, a forma como acontece a atribuição de aulas nas escolas públicas de Mato Grosso, que estão totalmente vinculadas a contagem de pontos em participação de cursos de formação continuada. Em se tratando especificamente das escolas de EJA e e CEJAs, as exigências são maiores, pois está vinculada aos estudos das normativas e portarias específicas à Educação de Jovens e Adultos, bem como a compreensão do currículo e metodologia atribuídas à essa modalidade de ensino.

Criticar a má formação do professor é algo comum na sociedade contemporânea, principalmente em se tratando de trabalhadores em educação de jovens e adultos, que ainda está sendo consolidada. Porém, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Mato Grosso, é muito latente e percebe-se pouca política de formação voltada para esta realidade. A partir de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, cria os CEJAs Centro de Educação de Jovens e Adultos, como forma de fazer um reparo na dívida social com a população que ficou fora do processo de escolarização. Resta-nos investigar o grande desafio que é a formação permanente requer investigar a prática pedagógica destes profissionais da EJA, o que implica investigar o quanto ainda há de inadequação na escolha de propostas e de seus realizadores; nas concepções de formação diante das práticas e de modos de vivê-las nas unidades escolares, neste caso no CEJA Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto.

1- DOS OBJETIVOS, HIPÓTESES E METODOLOGIA DA PESQUISA

Repensar os processos de formação continuada exige, no enfrentamento desses desafios, a participação dos professores, reais

interessados nestes processos, desde a etapa de formulação de cursos e de definição de objetivos, bem como a avaliação de sua prática pedagógica, o que os torna sujeitos de investigação desta pesquisa.

Assim, esta pesquisa pautou-se nas seguintes indagações :

- Os professores da educação de jovens e adultos de Mato Grosso possuem habilitação e formação adequada para a docência com a EJA ou são professores leigos?
- Qual a formação ou habilitação específica dos professores da EJA em Mato Grosso?
- Qual o tempo ou qualificação necessária para se tornar um profissional da EJA?
- As instituições formadoras de ensino estão preparadas ou adequadas para formar docentes em EJA?
- Quem são profissionalmente os professores que lecionam no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto.

Neste sentido, o desenvolvimento desta pesquisa buscou alcançar os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Investigar a trajetória acadêmica e profissional dos professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar a prática docente dos profissionais da educação de jovens e adultos do CEJA Professor Antônio Cesário de F. Neto;

Identificar os profissionais do CEJA Professor Antônio Cesário Neto que tem formação na educação de jovens e adultos;

Compreender o processo de formação acadêmica dos profissionais da educação de jovens e adultos do CEJA Professor Antônio Cesário Neto,

Inferir na prática pedagógica dos profissionais da educação de jovens e adultos do CEJA Professor Antônio Cesário Neto;

Contribuir para a construção da política de formação permanente dos profissionais da educação de jovens e adultos do CEJA Professor Antônio Cesário Neto.

HIPÓTESES E VARIÁVEIS

H.1. Devido às necessidades vigentes da EJA, será que as instituições formadoras fizeram adequação curricular para realmente formar educadores para atuarem na EJA?

V. I. - Compreender as concepções que os professores tem construído sobre educação, relacionando-as à formação, as práticas docentes dos mesmos e a dinâmica de funcionamento das escolas estaduais de Cuiabá

V. D. - Acreditamos que é preciso “pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através do que se vai reconhecendo a teoria nela embutida”. Buscando um aprofundamento do tema e “vivendo a tensão dialética entre teoria e prática” buscando encontrar algumas alternativas que viabilizem a melhoria do trabalho pedagógico para escolarização de todos os alunos nas escolas estaduais de Cuiabá.

Elementos lógicos - maior

Unidade de análises – 50 Professores do CEJA Cesário Neto – Cuiabá

H.2. Por se tratar de um Centro de Educação de Jovens e Adultos criado recentemente pelo Governo do Estado de Mato Grosso, pretende-se saber quem são os profissionais do CEJA Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto

V. I. – Reconhecer a realidade dos serviços e auxílios de educação como recursos que apoiam e suplementam a educação escolar.

V. D. – Como os diretores de escolas, coordenadores e professores podem contribuir para o processo da EJA, considerando a realidade local, as expectativas da comunidade escolar e o referencial teórico adotado neste estudo

Elemento Lógico – Maior

Unidade de análises – 50 Professores do CEJA Cesário Neto – Cuiabá

H.3. A prática pedagógica dos profissionais da EJA e conseqüentemente do CEJA Professor Antônio Cesário de

Figueiredo Neto, requer um olhar para a Diversidade e Flexibilidade Curricular, neste sentido, os desafios são constantes. Como resolver tais situações?

V. I. – Escolas tem que reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégicos de ensino, usam de recursos e parceria com as comunidades.

V. D. – Da mesma forma, é significativa a mudança de perspectiva no atendimento escolar quando se percebe o aluno do EJA deficiência como sujeito ativo e construtor de conhecimento.

Elemento Lógico – Maior

Unidade de análises – 50 Professores do CEJA Cesário Neto – Cuiabá

H.4. Metodologicamente, tem-se produzido muitos materiais alternativos para Educação de Jovens e Adultos, resta-nos saber, como na prática esses recursos são utilizados no CEJA Cesário Neto

V. I. - Compreender as concepções que os professores tem construído sobre educação, relacionando-as à formação, as práticas docentes dos mesmos e a dinâmica de funcionamento das escolas estaduais de Cuiabá

V. D. - Acreditamos que é preciso “pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através do que se vai reconhecendo a teoria nela embutida”. Buscando um aprofundamento do tema e “vivendo a tensão dialética entre teoria e prática” buscando encontrar algumas alternativas que viabilizem a melhoria do

trabalho pedagógico para escolarização de todos os alunos nas escolas estaduais de Cuiabá.

Elementos Lógicos – Maior

Unidade de análises – 50 Professores do CEJA Cesário Neto – Cuiabá

H.5. – Hoje todos os profissionais da Educação tem que ter uma necessidade de Formação Permanente para sobrevivência no mercado de trabalho

V. I. – Reconhecer a necessidade de formação permanente, como sobrevivência no Mercado de Trabalho

V. D. – Como as instituições formadores se organizam, para ofertar a formação permanente aos Profissionais da EJA em Cuiabá.

Elementos Lógicos – Maior

Unidade de análises – 50 Professores do CEJA Cesário Neto – Cuiabá.

CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES

Colaboram na investigação, os professores do CEJA Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, que ministram aulas no 1º segmento, 2º segmento, ensino médio e do curso de Bar e Restaurante e Secretariado do PROEJA (Profissionalizante da EJA), totalizando 50 (cinquenta) professores.

UNIVERSO

O universo da presente pesquisa envolve 50 (cinquenta) professores, dos períodos matutino, vespertino e noturno, sendo 20

(vinte) do 2.º Segmento e 20 (vinte) do Ensino Médio, 05 (cinco) do 1º Segmento e 05 (cinco) do PROEJA, profissionais com 02 á 23 anos de magistério.

AMOSTRAGEM

Para a realização da investigação serão selecionados apenas 50 (cinquenta) professores que se enquadrem na experiência de docência com a Educação de Jovens e Adultos, que tenham acima de 02 (dois) anos de efetivo exercício na profissão em sala de aula.

UNIDADE DE ANÁLISE

A unidade de análise desta investigação está constituída por cada um dos 50 (cinquenta) professores da amostragem. É para cada unidade que se aplicam as variáveis de interesse investigatório.

UNIDADE DA AMOSTRA

A unidade de amostra desta investigação refere-se a uma única Instituição, denominada CEJA Professora Antônio Cesário de Figueiredo Neto, sito no Bairro Bandeirantes, Centro de Cuiabá, Capital do Estado de Mato Grosso.

MÉTODOS E TÉCNICAS

Os métodos e as técnicas deverão atender ao tipo de investigação que se pretende desenvolver, como, também, aos enfoques qualitativos ou quantitativos.

O método constitui o processo integral, racional que deverá ser seguido rigorosamente, pois ele além de ser um guia teórico, organiza o pensamento e a ação para alcançar o objetivo proposto.

A técnica refere-se ao procedimento prático em situações concretas. Numa investigação científica, pode-se utilizar mais de uma técnica de coleta de dados. Isto dá maior confiabilidade ao estudo.

No presente caso, a investigação utilizar-se-á da técnica do questionário aplicado aos professores que compõem o universo da pesquisa. O questionário conterà 20 (vinte) questões, sendo 15 (quinze) fechadas e 05 (cinco) abertas.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A investigação ocorrerá em sala de aula com a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas ao universo de professores já selecionado, Buscar-se-á com esta técnica coletar dados a partir das hipóteses estabelecidas no prelúdio da pesquisa.

OS PROCEDIMENTOS

Para a realização da pesquisa, aplicou-se durante a sala do professor, que é um instrumento de formação permanente, um questionário semiestruturado aos professores selecionados para o estudo, depois de um diálogo com os mesmos com o propósito de conscientizá-los de que o trabalho que eles realizarão seria de muita importância para o sucesso dos objetivos propostos no início da investigação, mais principalmente para uma contribuição futura na

prática pedagógica da educação de jovens e adultos, assim como contribuir para delinear a identidade dos profissionais que desempenham a docência nessa modalidade de ensino.

1 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

H.1. Devido às necessidades vigentes da EJA, será que as instituições formadoras fizeram adequação curricular para realmente formar educadores para atuarem na EJA?

Dos 50 professores das escolas da Rede Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto de Cuiabá 32 tem especialização (53 %) e 13 professores não tem especialização (26 %)

Com o desenvolvimento da sociedade contemporânea, surgiram novas realidades e a sociedade se estrutura de tal forma que, as práticas educacionais que em determinados períodos davam conta de uma possível formação para aquela realidade e para inserir o indivíduo de forma consciente na sociedade, com os avanços dessa sociedade as necessidades e as prioridades passam a ser outras que exigem uma nova postura do educador, em relação a sua ação docente e novas habilidades para desenvolver um efetivo processo de acesso do educando na sociedade através da educação.

Segundo (BRASIL, 2002), diante dessa nova realidade, a atitude do professor deve ser de valorizar os conhecimentos e as formas de expressões que cada aluno traz de suas experiências de vida e dos grupos sociais e culturais a que estão inseridos, para que o sucesso no processo de socialização possa ser um grande aliado na garantia da permanência do jovem, do adulto e do idoso em sala de aula.

Numa perspectiva atual dos protagonistas que compõe o quadro discente do CEJA Cesário Neto, há uma necessidade imensa em considerar a história de vida de cada discente, pois o perfil dos

mesmos já não se assemelham ao perfil dos protagonistas vivenciados pela Educação de Jovens e Adultos referenciadas por Paulo Freire, hoje a diversidade, as diferentes faixas etárias, mais jovens do que adultos, exigem do professor inovações metodológicas e um olhar para as “divergências internas”, que as instituições formadoras não dão conta de ensinar, e o professor tem que aprender na prática, na vivência do seu fazer pedagógico.

H.2. Por se tratar de um Centro de Educação de Jovens e Adultos criado recentemente pelo Governo do Estado de Mato Grosso, pretende-se saber quem são os profissionais do CEJA Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto

Dos 50 professores da escola da Rede Estadual de Cuiabá 37 professores têm mestrado (74 %) e 13 professores não tem mestrado (26 %)

Ao analisar o professor como sujeito de transformação, expõem-se os inúmeros obstáculos que ele encontra durante o trajeto de sua carreira; porém, acredita-se que, para contribuir com a mudança desse quadro. É preciso que o professor recupere, antes de tudo, sua autoestima, organize-se e sensibilize a comunidade escolar quanto à busca de uma educação de qualidade. O apoio da comunidade é decisivo tanto nas conquistas quanto no próprio aproveitamento escolar. É preciso também que a escola, como um todo, reveja sua forma de trabalho, propiciando trocas de informação, reflexões sobre as ações tornadas, os resultados obtidos e decisões coletivas das novas propostas. Novamente, insiste-se na perspectiva do professor como sujeito de transformação, como aquele que acredita na possibilidade de mudança, superando o estado de descrença e de mero discurso, indo além das expectativas, valorizando os pequenos avanços e buscando, no coletivo, atingir as metas esperadas. Portanto, é preciso que o professor exerça a capacidade de refletir, criticar e intervir para que as instituições

educacionais gerem mudanças. Se o educador não começar a praticar sua função de agente da transformação, acaba se perdendo na trajetória profissional.

Ante os problemas, o professor, ao reconhecer seu desejo de intervir, começa a questionar-se diante das possibilidades de sua ação e da maneira que esta irá direcionar seu poder. Essa atitude constitui uma postura transformadora, uma vez que, a partir da compreensão da realidade, busca interferir no seu processo redirecionando sua ação. Dessa forma, percebe-se que o professor detém um poder de ação que não se encontra pronto e acabado, mas que pode ser ampliado e redirecionado conforme a sua capacidade de atuação.

H.3. A prática pedagógica dos profissionais da EJA e conseqüentemente do CEJA Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, requer um olhar para a Diversidade e Flexibilidade Curricular, neste sentido, os desafios são constantes. Como resolver tais situações?

Dos 50 professores da escola da Rede Estadual de Cuiabá 03 tem doutorado (46 %) e 47 professores não tem doutorado (54 %)

A educação de Jovens, Adultos e Idosos, pela sua especificidade, é uma modalidade de ensino que deve ser pensada de forma diferente das outras modalidades educacionais. São sujeitos que nas últimas décadas, tiveram o acesso garantido nas políticas educacionais, mas não tiveram a possibilidade da permanência, isso devido a vários fatores econômicos, sociais e culturais que interferem direta ou indiretamente no processo educacional. Assim, a formação do profissional da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, pode representar um importante fator para um possível sucesso das políticas de acesso e permanência para essa modalidade de ensino, pois ela pode representar o elo entre as políticas e uma possível efetivação dessas na prática pedagógica do professor. É através da

ação consciente do educador, que sabedor dos problemas que impedem a permanência do educando em sala de aula, torna-se possível desenvolver um trabalho voltado para a realidade desse aluno, o que pode garantir a permanência desse grande efetivo da população brasileira que historicamente esteve excluído dos sistemas educacionais.

Pensar na formação do docente para a realidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, é pensar nos sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados e que, o Estado enquanto aquele que, diante das necessidades e demandas da sociedade, deve pensar em políticas públicas que reparem essas defasagens do sistema educacional brasileiro, bem como, políticas para formação dos educadores que trabalham com essa realidade. Portanto, ao se pensar em políticas para a formação de docentes, é importante pensar que este docente está inserido em uma realidade específica, onde os sujeitos trazem contribuições de suas vivências que devem auxiliar o trabalho do educador. Assim o CEJA Antonio Cesário Neto, está comprometido na política de formação dos seus educadores, uma vez que desenvolve a sala do educador a partir de diagnósticos das necessidades do grupo e vislumbram um trabalho pedagógico que contemplo a política de inclusão da EJA. É dar autonomia aos docentes para construírem coletivamente a proposta de estudos com temas voltados para a realidade da EJA.

Desta forma, os temas desenvolvidos na sala do educador são significativos para uma boa prática pedagógica tais como : Andrologia, Multiculturalidade, Economia Solidaria , Gênero , Currículo da EJA entre outras temáticas pertinentes ao ensino de Jovens e Adultos.

H.4. Metodologicamente, tem-se produzido muitos materiais alternativos para Educação de Jovens e Adultos, resta-nos saber, como na prática esses recursos são utilizados no CEJA Cesário Neto.

Dos 50 Professores da escola da Rede Estadual de Cuiabá 47 professores têm capacitação do EJA (94 %) e 03 professores não tem capacitação do EJA (6 %).

Ao analisar a imagem do professor de EJA vemos que historicamente um dos problemas fundamentais dos programas de Educação de Jovens e Adultos refere-se à falta de formação adequada de seus educadores. Geralmente, os docentes são preparados nos cursos de formação inicial, para o ensino de crianças e muitas vezes acabam por elaborar planos e utilizar materiais didáticos inadequados ao ensino de jovens e adultos, assim , é possível presenciarmos a infantilização ou banalização dos conteúdos em salas de EJA.

Percebemos, ainda, que a maior parte dos programas educativos funciona em condições adversas e uma das principais tenuidades é a formação dos educadores que atuam nesses programas. A grande maioria dos quais não frequentaram, em sua formação inicial, disciplinas voltadas à especificidade do processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultos, não adquirindo assim sucesso no processo de ensinar e aprender. Hoje os cursos de licenciatura plena, adaptaram as matrizes curriculares disponibilizando uma carga horária da regência voltada para a educação de jovens e adultos tanto no ensino fundamental como no ensino médio, assim, o futuro professor poderá conhecer e vivenciar um pouco a metodologia aplicada a EJA.

H.5. – Hoje todos os profissionais da Educação tem que ter uma necessidade de Formação Permanente para sobrevivência no mercado de trabalho

Dos 50 Professores da escola da Rede Estadual de Cuiabá 13 professores têm experiência com a EJA (26 %) e 37 professores não têm experiência com a EJA (74 %).

Pensar a formação do professor de forma geral e em particular a formação do educador de jovens, adultos e idosos, enquanto ação permanente, construída ao longo da vida, através de percepções diárias da realidade onde o educador está inserido e da percepção das mudanças pelas quais o mundo está passando é uma das exigências para essa modalidade de ensino. A esse respeito, Haddad afirma que a

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abraça, por um lado, a aquisição de conhecimento e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento na capacidade de discernir e agir... Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a ideia de uma educação continuada associa-se a própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza. (2005, p. 191 e 192)

Todos esses questionamentos devem partir de uma leitura de mundo, na busca de perceber as necessidades e os instrumentos que os alunos devem dominar para conhecer sua realidade e perceber-se como sujeito dessa realidade para, de forma consciente, interagir enquanto sujeito, dentro de uma sociedade que está continuamente em transformação. Paulo Freire, já sinalizava a necessidade do

educador passar a ser o instigador, que juntamente com o educando produz os conhecimentos para o entendimento dessa realidade. É nesse sentido que a formação continuada se configura em um importante instrumento de percepção das mudanças que estão ocorrendo na sociedade e a utilização desses conhecimentos para, coletivamente produzir os conhecimentos que, de forma crítica, podem possibilitar o acesso da população jovem, adulta e idosa na sociedade de forma consciente.

O desafio então é pensar em formação continuada, tanto para o educador, quanto para o educando. O primeiro, através da análise de suas práticas desenvolvidas diariamente, que através da educação, leva o educando a assumir uma atitude de busca do conhecimento. Conhecimento este, organizado com base nos movimentos sociais, através dos elementos que estes movimentos trazem para o ambiente escolar diariamente e outros elementos necessários para sua integração no mundo do trabalho.

H.1. Devido às necessidades vigentes da EJA, será que as instituições formadoras fizeram adequação curricular para realmente formar educadores para atuarem na EJA?

Dos 50 Professores da escola da Rede Estadual de Cuiabá 37 professores conhecem o currículo da EJA (74 %) e 13 professores não conhece o currículo da EJA (26 %).

Elemento fundamental, em se tratando da importância das universidades nesse processo, é a percepção dos novos conhecimentos postos diante da realidade dos sujeitos da EJA. As instituições de ensino superior devem repensar organização de seus currículos incluindo a educação de jovens e adultos em todos os cursos de pedagogia, e pensar também, formas de abordagem dessa realidade dentro dos cursos de licenciaturas, pois esse profissional vai trabalhar com alunos da EJA dentro de realidades que precisam estar atentos para possibilidades diferentes de desenvolvimento de

suas práticas educativas, bem como, discutindo as práticas pedagógicas como meio de melhorar os métodos de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

H.2. Por se tratar de um Centro de Educação de Jovens e Adultos criado recentemente pelo Governo do Estado de Mato Grosso, pretende-se saber quem são os profissionais do CEJA Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto

Dos 50 professores da escola da Rede Estadual de Cuiabá 11 professores gostam de estudar (22 %) e 39 professores não gostam de estudar (78 %)

Aprofundando o entendimento quanto ao perfil profissional dos professores, se investem ou não na sua formação, se valorizam ou não o momento de estudo, Pimenta (2000, p. 31), salienta que “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”. Perceber esse processo é, também, estar em constante formação, acompanhando criticamente o avanço da sociedade, que cada vez mais exige pessoas competentes, buscando, assim, uma educação humanizadora, pois, como menciona Cagliari (1998, p. 39) “está na hora de exigir das pessoas que lidam com a educação uma competência maior”. Está na hora de nós professores mudarmos os estereótipos acerca do nosso perfil profissional.

A luz dessa concepção, o educador de jovens e adultos necessita, ainda, experimentar com os alunos e nessa troca de experiências, vai aprendendo a lidar com as questões que envolvem o conhecimento da realidade, a valorização do saber do educando, sua leitura de mundo e experiência de vida, num processo de ação e reflexão sobre a sua prática. Assim, trabalhar com a EJA requer adequação do método pedagógico e do conhecimento construído formalmente a história de vida, suas necessidades, expectativas e anseios. Nesse sentido, é necessário que a escola, crie e recreie os

saberes desse cotidiano e insira novos suportes para que cada educando busque o conhecimento a partir da instituição escolar.

Há, portanto, que assumir a tarefa de mediador no processo de aprendizagem de jovens e adultos. Isto é, estar ciente de que há saberes diferentes e como salienta e como salienta Freire 1990) “ninguém sabe mais ou menos”. Por isso, essa tarefa requer estudo, reflexão constante das atividades desenvolvidas e depende em grande medida da formação continuada dos educadores.

H.3. A prática pedagógica dos profissionais da EJA e conseqüentemente do CEJA Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, requer um olhar para a Diversidade e Flexibilidade Curricular, neste sentido, os desafios são constantes. Como resolver tais situações?

Dos 50 Professores da escola da Rede Estadual de Cuiabá 17 professores não conhecem os alunos da EJA (34 %) e 33 Professores conhecem os alunos da EJA (66 %).

Estreitamente relacionado ao tópico anterior, emerge um segundo desafio para a educação de jovens e adultos, representado pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as

dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. O segundo grupo, principalmente no período matutino é o perfil da clientela do CEJA Cesário Neto que durante o ano de 2010 contavam com 36 jovens oriundos de Centros Especializados para Adolescentes e com medidas sócio-educativas, essa clientela exigia do grupo de professores metodologias diferenciadas e oficinas pedagógicas que pudessem ter significado para esses jovens.

Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar.

Tudo isso nos leva a pensar que o submeter um olhar ao ensino na Educação de Jovens e Adulto, sentimos as necessidades de uma formação pedagógica que supere as fragilidade existentes, já que o aluno adulto não pode ser considerado como uma criança que está iniciando o traçar de sua história de vida.

Ao concluirmos nossa reflexão, comungamos com Brandão (2002, p. 76) quando ressalta que “a educação deve ser pensada e deve ser praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação permanente de professores constitui-se em uma premissa necessária ao papel social que a escola hoje assume na formação de seus educandos.

Assim, entender o sentido da escola, o plano que a constitui como elemento de interferência na realidade social e, igualmente, os afetos advindos dos fluxos que a atravessam são temas relevantes para se (re) pensar a educação e os sujeitos que dela fazem parte e nela se fazem.

Por outro lado, pensar a formação política do homem e o que isto significa para a escolha de sociedade que se deseja são elementos que nos levam a refletir sobre aquilo que realizamos na escola, no exercício de nossa função de educador.

Daí, que a formação dos professores deve-se constituir em elemento de renovação e inovação da prática pedagógica, mas que provoque nesse profissional a reflexão-ação-reflexão que realmente possa contribuir para a construção da sua identidade profissional.

No Brasil, o quadro de formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos EJA, ainda é um desafio e uma grande necessidade de instituir políticas públicas que privilegie a qualificação permanente desses profissionais.

Dados do INEP Instituto Nacional de Pesquisa, apontam que em 2000, existiam 190 mil professores de EJA atuando no Brasil na educação básica de jovens e adultos. Desses 40% não tem nível superior, aos quais se somam alguns milhares de voluntários engajados nos projetos de alfabetização, no meio popular. Nos dois casos, esses educadores têm formação inicial insuficiente que vem sendo complementada na formação em serviço. Tal situação ainda é latente no quadro de formação de educadores.

Isso somente prova que a formação de educadores de jovens e adultos, mesmo com toda ênfase que vem sendo dada à área nos últimos anos em termos de pesquisas, discussões e reivindicações

em nível nacional e internacional, ainda tem muito que avançar. Apesar dos países terem se comprometido, em incluírem nos programas de estudos e as novas estratégias de formação dos (as) professores (as) de EJA, a associação direta com o conceito de educação continuada. Ou seja, educação ao longo da vida como parte da redefinição dos conceitos educacionais existentes, na tentativa de superar a associação restrita a práticas escolarizadas, tão presentes na EJA, dentre outros pontos. Bem como melhorar as condições de formação que, continuam ainda fortemente com o enfoque de que se ensinar a pessoas jovens e adultas é a mesma coisa de ensinar crianças.

Aqui em Mato Grosso , os CEJAs no último governo perdeu as suas características iniciais, dando na forma de oferta da modalidade, como no tratamento da formação dos seus professores, isso vem refletindo no esvaziamento das atividades inovadoras que até então eram propostas no currículo e projetos pedagógicos dos CEJAs. Por outro lado a ausência das formações que nos últimos anos não mais contemplam as necessidades e especificidades dos programas de EJA contribuem para o enfraquecimento da manutenção das propostas iniciais para essa clientela de alunos.

Neste sentido, a formação continuada tem se constituído na “válvula de escape” para minimizar esse problema. E nessa mesma vertente, cabe as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que institucionalizaram a EJA e formaram o quadro próprio assumiram essa responsabilidade, umas motivadas pelos recursos temporários que recebem do Governo Federal para esse fim, e outras, em decorrência de uma política pública voltada para essa modalidade. Registra-se também o papel das universidades nesse contexto.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2002.

BRANDÃO, Z. C. *A crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo. Cortez.2002

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem bá, bé, bi, bú, bó*. São Paulo: Scipione 1988

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra Co!eção Leitura, 27ª ed. p.94, SP, 1996,

HADDAD, Sergio. *Estado e Educação de Adultos (1964 - 1985)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. *A Política Educacional*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a_politica_educacional.asp?f_id_artigo=325>. Acesso em: 09 maio 200

Normas para publicação

Avanços & Olhares – Revista do Instituto de Ensino Superior do Araguaia – periódico científico multidisciplinar semestral – aceita, para publicação, artigos inéditos de mestres e doutores*, em especial resultados de pesquisa de caráter teórico e/ou empírico, revisão crítica da literatura da pesquisa, ensaios, resenhas de livros e entrevistas com profissionais que contribuam para o avanço do conhecimento e também instiguem novos estudos e pesquisas.

Textos de outras naturezas serão publicados na seção “Espaço Aberto”.

A publicação de artigos está sujeita a avaliação da Comissão Editorial.

A seleção de artigos para publicação toma como critérios a sua contribuição com a área da temática principal, a originalidade do tema ou o tratamento dado ao mesmo, o rigor da abordagem teórico-metodológica adotada.

* Doutores e/ou mestres podem submeter artigos em coautoria com seus orientandos.

Os Autores poderão enviar seus artigos via e-mail (avancoseolhares.revista@institutoiesa.com). Depois da análise pela Comissão Editorial, uma cópia do parecer será enviada aos autores, se for o caso de eventuais acertos.

Quanto à formatação, os **artigos** devem ser:

- 1- Digitados em *Word for Windows*, ou programa compatível;

- 2- Fonte *Times New Roman*, tamanho 12 (com exceção das citações e notas de rodapé para as quais deverão ser aplicados os tamanhos 11 e 10, respectivamente);
- 3- Em espaço simples, entre linhas e parágrafos, e espaço duplo entre partes do texto.
- 4- As páginas devem ser configuradas no formato A4, com numeração no canto superior direito, com 3 cm nas margens superior e esquerda e 2 cm nas margens inferior e direita.
- 5- Na **extensão**, o artigo, configurado no formato acima, deve ter, no mínimo, 10 e, no máximo, 15 páginas.

A **estrutura do artigo** deve ter a seguinte sequência:

- 1- TÍTULO (centralizado, em caixa alta);
- 2- Nome do(s) autor(es) seguido(s) de asterisco que remete a uma nota de rodapé contendo a identificação do autor: instituição de origem, cidade, país, titularidade acadêmica e funcional.
- 3- RESUMO (com máximo de 300 palavras) e PALAVRAS-CHAVE (até 04 palavras), escritos no idioma do artigo; em *Times New Roman*, corpo 11;
- 4- ABSTRACT e KEYWORDS (versão para o inglês do Resumo e das Palavras-chave); em *Times New Roman*, corpo 11.
- 5- Texto (com divisões ou não), em *Times New Roman*, corpo 12.
- 6- REFERÊNCIAS (apenas trabalhos citados no texto).
- 7- As **notas de rodapé** devem ser apresentadas no pé de página, utilizando-se os recursos do *Word*, em corpo 10,

com a numeração acompanhando a ordem de aparecimento no texto.

NORMAS para citações diretas:

- 1- Nas **citações feitas dentro do texto**, de até três linhas (NBR 10520 da ABNT, de 2006), o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em maiúsculas, separado por vírgula da data de publicação (CANDIDO, 2005).
- 2- Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses: “Candido (2005) assinala...”.
- 3- Quando for necessário, a especificação da(s) página(s) deverá seguir a data, separada por vírgula e precedida de “p.” (CANDIDO, 2005, p. 136).
- 4- As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (CANDIDO, 2005a).
- 5- Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2005);
- 6- Quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SOUZA et al., 2005).
- 7- As **citações diretas, com mais de três linhas** (NBR 10520 da ABNT, de 2006), deverão ser destacadas com recuo de 04 cm da margem esquerda, em corpo 11 e sem aspas.
- 8- As **Referências, no final do texto**, devem ser dispostas conforme orientação da NBR 6023 da ABNT de 2006.

- 9- As **referências** devem ser organizadas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor. Exemplos:
- a- livros e outras monografias: (CANDIDO, A. Título do livro. número da edição (ed.), Cidade: Editora);
 - b- capítulos de livros (AUTOR, A. Título do capítulo. In: AUTOR, A. Título do livro. Cidade: Editora, Ano. p. X-Y);
 - c- dissertações e teses (AUTOR, A. Título da dissertação/tese: subtítulo sem itálicos. número de folhas f. Ano. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em Área de Concentração) – Instituto/Faculdade, Universidade, Cidade, Ano);
 - d- artigos em periódicos (AUTOR, A. Título do artigo. Nome do periódico, Cidade, v. volume, n. número, p. X-Y, Ano);
 - e- trabalho publicado em Anais de congresso ou similar (AUTOR, A. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número da edição ed., ano. Anais... Cidade: Instituição. p. X-Y).

As RESENHAS devem ter, no máximo, 05 páginas e apresentar a referência completa da obra resenhada.

Na prevenção de plágio, antes da submissão, recomenda-se que os autores sigam os seguintes passos:

- a- artigos que contenham aquisição de dados ou análise e interpretação de dados de outras publicações devem referenciá-las de maneira explícita;

- b- na redação de artigos que contenham uma revisão crítica do conteúdo intelectual de outros autores, estes deverão ser devidamente citados;
- c- pesquisadores que não participaram de forma ativa e substancial em todas as fases da pesquisa e da escrita do artigo não devem ser incluídos na lista de autores. Neste sentido, o editor poderá solicitar explicações formais sobre a participação na produção do artigo dos autores que subscrevem o texto, cabendo ao editor decidir sobre a aceitação ou não da submissão da forma como a autoria foi informada;
- d- todos os autores devem atender os critérios de autoria inédita do artigo e nenhum dos pesquisadores envolvidos na pesquisa poderá ser omitido da lista de autores.

* Os conceitos e conteúdos são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).