



(2017-2020)

ANUÁRIO DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Allene Carvalho Lage
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
Fábio Marques de Souza

Organizadores



ANUÁRIO DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA (2017-2020)

Allene Carvalho Lage

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Fábio Marques de Souza

[Organizadores]



Recife | 2021

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

A636 Anuário das dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (2017-2020) [recurso eletrônico] / organizadores : Allene Carvalho Lage, Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles, Fábio Marques de Souza. – Recife : Ed. UFPE, 2020.

Vários autores
Inclui referências.
ISBN 978-65-5962-020-3 (online)

1. Universidade Federal de Pernambuco – Teses. 2. Ensino superior – Pernambuco. 3. Educação – Estudo e ensino (Pós-graduação). 4. Professores – Formação. 5. Prática de ensino. 6. Educação multicultural. I. Lage, Allene (Org.). II. Salles, Conceição Gislane Nóbrega Lima de (Org.). III. Souza, Fábio Marques de (Org.). IV. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea.

378.098134 CDD (23.ed.) UFPE (BC2021-023)



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea
Recife, PE | CEP: 50740-530
Fone: (81) 2126.8397 | publicacoes.editora@ufpe.br
www.ufpe.br/edufpe

SUMÁRIO

Apresentação 8

LINHA 1- EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Professora sim. Professor também. Tio jamais: um estudo sobre masculinidades e docência no contexto da educação infantil na região agreste de pernambuco 12
Marciano Antonio da Silva; Allene Carvalho Lage

A relação entre educação e sabedoria a partir da tradição *hare krishna*: caminhos para a pedagogia consciencial..... 17
Ivan Nicolau Corrêa; Everaldo Fernandes da Silva

Tensões e possibilidades para a construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada do povo Pipipã 21
Luiz Carlos Barbosa de Sá; Saulo Ferreira Feitosa

A (re)invenção dos corpos do sul e as pedagogias africanas no enfrentamento à colonialidade do ser 25
José Diêgo Leite Santana; Allene Carvalho Lage

A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir da abordagem dos estudos pós-coloniais 30
Maria Iveni de Lima Silva; Janssen Felipe da Silva

A prática pedagógica educador-educando no curso pé no chão do MST: caminhos para (re)pensar a formação humana..... 35
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo; Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

Diálogos entre arte e educação: a educação estética a partir da análise sensível da obra de Abelardo da Hora..... 40
Graciele Maria Coelho de Andrade Gomes; Mário de Faria Carvalho

Trajetória escolar dos/as estudantes do campo para o ensino médio: desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o reconhecimento de suas identidades..... 46
Maria Girlene Callado da Silva; Saulo Ferreira Feitosa

Educação na roda de capoeira e o enfrentamento da colonialidade do corpo da mulher: não somos sem o nosso corpo 51
Maria Dayane Pereira; Allene Carvalho Lage

A pedagogia mítica de Cida Pedrosa: leituras a partir da teoria do imaginário de Gilbert Durand 54
Clécia Pereira; Mário de Faria Carvalho

Consensos e dissensos sobre diversidade sexual e lgbtphobia na escola: quem fala, quem sofre, quem nega..... 59
Filipe Antonio Ferreira da Silva; Allene Carvalho Lage

Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre lgbtfobia em estudantes de licenciatura em pedagogia e em física do centro acadêmico do agreste da Universidade Federal de Pernambuco	64
Márcio Rubens de Oliveira; Allene de Carvalho Lage	
Professores formadores: uma análise sobre a prática docente dos professores do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE	68
Keycie Veloso Barros; Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda	
Contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde para a educação não sexista	70
Paloma Raquel de Almeida; Allene Carvalho Lage	
(Des) respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru – PE: a questão da lgbtfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar	73
Êmerson Silva Santos; Allene Carvalho Lage	
Mestras e mestres da oralidade: ensinem-nos os saberes ancestrais da mãe-terra	77
Otávio Augusto Chaves Rubino dos Santos (Prema); Allene Carvalho Lage	
Mulher e ciência: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina	82
Sérgio Antônio Silva Rêgo; Allene Carvalho Lage	
Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco	86
Márcia de Godoi Queiroz; Allene Lage Carvalho	
Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente: um estudo do Centro Acadêmico do Agreste (CAA)	91
Tatianne Amanda Bezerra da Silva; Jamerson Antonio de Almeida da Silva	
Quando a matéria tem gênero: sobre masculinidades e feminilidades na docência em física no agreste de Pernambuco	94
Ribbyson José de Farias Silva; Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira	
Vilãs ressentidas ou heroínas improváveis? O ethos da mulher com deficiência em telenovelas brasileiras	99
Raianny Kelly Nascimento Araújo; Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira	

LINHA 2- DOCÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM

Casos de ensino com professores/as iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional	105
Ray-lla Walleska Santos Ferreira Gouveia; Maria Joselma do Nascimento Franco	
Crenças no discurso docente a respeito da libras no ensino superior do agreste pernambucano	111
Francisca Josseany da Silva Campos Gomes; Fábio Marques de Souza	

O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu “ser” docente a partir da narrativa de si	114
Ana Priscila de Lima Araujo Azevedo; Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	
A rotina na educação infantil: a infância e as crianças em seus dizeres, fazeres e aprenderes	118
Nádia Priscila de Lima Carvalho; Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles	
Formação continuada de professores/as da multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas.....	122
Maria Edjane Pereira da Silva; Maria Joselma do Nascimento Franco	
Infância, experiência estética e arte na escola: (des)encontros (im)possíveis nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Sairé.....	128
Fernanda Maria Santos Albuquerque; Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles	
A formação continuada no PNFEM e sua interface com a prática docente: aspectos e desafios revelados numa escola de referência em Belo Jardim.....	131
Carmen Aparecida Guimarães Peixoto Cavalcanti; Maria Joselma do Nascimento Franco	
A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderes/fazeres que atravessam o cotidiano das crianças	135
Joane Santos do Nascimento; Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles	
Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino de matemática.....	139
Viviane Noemia de Barros; Iranete Maria da Silva Lima	
As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	144
Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães; Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	
Experiência: noção potente para pensar formação de professores	147
Glicínia Raquel Feitoza Braz; Carla Acioli Lins	
Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.....	152
Maria Geiziane Bezerra Souza; Alexsandro da Silva	
As contribuições do ENADE para o curso de Pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para o percurso formativo de pedagogos/as.....	157
Jessica Flaíne dos Santos Costa; Kátia Silva Cunha	
Educação do campo: um olhar sobre as políticas públicas, o programa escola da terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente	160
Janini Paula da Silva; Kátia Silva Cunha	
Ensino de função afim em turmas de educação de jovens e adultos do campo – EJA – campo ensino médio	165
Josias Pedro da Silva; Iranete Maria da Silva Lima	

Políticas públicas e educação do campo: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus-PE	170
Jéssica Rochelly da Silva Ramos; Kátia Silva Cunha	
Crenças de professores de línguas a respeito da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) em suas práticas	176
Geiza de Freitas Santos; Fábio Marques de Souza	
Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística	179
Rafaella Sales da Silva; Alexsandro da Silva	
Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra – Pernambuco	182
Adriana Soares de Carvalho Elias; Maria Joselma Nascimento Franco	
Os aprenderes-fazer docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um cmei da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE	188
Thiago Gonçalves Silva; Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles	
Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano	193
Márcia Cristina Xavier dos Santos; Carla Patrícia Acioli Lins	
Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola	197
Lindinalva Ferreira de Queiroz; Carla Patrícia Acioli Lins	
Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística	201
Rafaella Sales da Silva; Alexsandro da Silva	
A consciência metatextual do gênero discursivo cordel: entre o saber e o fazer saber poético; com a palavra, os cordelistas	204
July Rianna de Melo; Alexsandro da Silva	
Relação de todas as dissertações de mestrado defendidas no PPGEDUC	211

APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal de Pernambuco, apesar de ser uma das mais antigas do Brasil, somente em 2006 se interiorizou, quando o Centro Acadêmico do Agreste – CAA e o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão - CAV deram início as suas atividades.

O CAA foi estruturado em quatro Núcleos - Formação Docente, Gestão, Tecnologia e Design – que agregaram inicialmente cinco cursos de graduação. Hoje o CAA tem um Núcleo a mais, o de Ciências da Vida com o curso de medicina, além de mais outros seis novos cursos que ampliaram o tamanho dos quatro primeiros Núcleos.

Nesse sentido o CAA nasceu sob a égide do Programa de Interiorização das Universidades Federais do Governo Lula da Silva. Situa-se em Caruaru, integrando-se às ações desenvolvidas em favor da descentralização da produção de conhecimento, concentrada, sobretudo, nas grandes metrópoles, atendendo, assim, a uma demanda histórica da região.

Após cinco anos, desde o início das atividades do CAA, a pós-graduação *stricto sensu* passou a ser uma realidade com a implantação de três Programas. Um deles foi o Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC, que iniciou suas atividades em 2011, com duas linhas de pesquisa, que atualmente são designadas por: i) Educação e Diversidade e ii) Docência, Ensino e Aprendizagem.

Desde seu surgimento, o PPGEDUC tem contribuído decisivamente para a formação de docentes e pesquisadores que atuam em diversos espaços educativos e no desenvolvimento continuado de pesquisas sobre questões relevantes do campo educacional, em especial aquelas que se relacionam aos dilemas e desafios da região. A formação de profissionais com alta qualificação, amplia o impacto desses profissionais nas várias instituições tanto da educação básica, principalmente as públicas, quanto nas de ensino superior de iniciativas privadas, como também no âmbito dos governos locais, inseridos/as nas secretárias municipais.

Nesse percurso de quase dez anos o PPGEDUC construiu uma produção robusta de dissertações, sendo a maioria com pesquisas voltadas para as realidades educacionais da região do Agreste de Pernambuco; o que contribuiu para impulsionar a busca por soluções e alternativas às questões educacionais e por decorrência às sociais e econômicas da região, que há décadas emperravam o desenvolvimento. Desde a sua criação, o PPGEDUC titulóu 119 mestres/as – até 31 dezembro de 2020 -, o que comprova a força desse Programa, que tem um corpo docente relativamente pequeno, mas muito potente na formação de professores/as.

No que se refere as avaliações quadrienais da CAPES sobre o Programa, estas têm demonstrado que o mesmo caminhou seguro em prol da sua consolidação. Nesse sentido, o PPGEDUC recebeu, em seu primeiro ciclo completo de Avaliação Quadrienal, ocorrido em 2017, a nota 4, o que evidenciou o reconhecimento da consolidação do Programa como espaço de formação acadêmica e de produção de conhecimento, no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Desse modo ao passarmos da nota 3 para 4, nos tornamos aptos a pleitear a autorização de funcionamento o curso de doutorado, que foi feito por meio de uma rígida e exigente proposta submetida à CAPES.

Assim, em maio de 2020, o PPGEDUC aprovou seu Curso de Doutorado em Educação Contemporânea perante à CAPES, consolidando, mais uma vez, o pioneirismo de pós-graduação na área de educação, no interior do estado, o que nos colocou na condição de ser o primeiro curso de doutorado na área de educação no interior da Região Nordeste.

A implantação do doutorado tem se mostrado uma conquista significativa para região, para a UFPE e, em especial para o CAA, integrando-se às ações desenvolvidas em favor da descentralização da produção de conhecimento. Nessa direção, a aprovação do doutorado em Educação Contemporânea representa não apenas um marco para a história do *Campus* do Agreste que agora tem o primeiro Programa ao nível doutoral, representa uma grande conquista para UFPE, para Caruaru e para toda região.

O doutorado, também, fortalece o processo de consolidação do projeto de interiorização da UFPE e, em particular, da pós-graduação *stricto sensu*, considerando a demanda existente no que se refere à formação em nível doutoral, na área 9

da Educação. Além disso, a aprovação do doutorado contribui para a ampliação da formação de professores/as e pesquisadores/as na região, que atuam em diversos espaços educativos, bem como para o desenvolvimento de pesquisas sobre questões relevantes do campo educacional, em especial, aquelas que se relacionam aos dilemas e desafios do interior de Pernambuco.

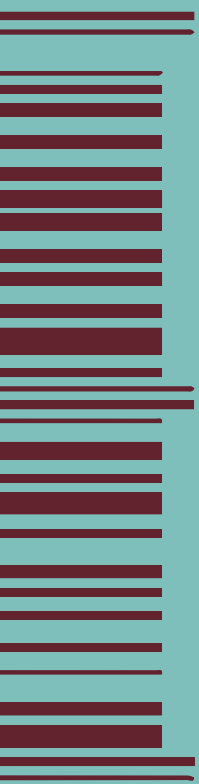
Partindo de todas estas considerações, o Colegiado do PPGEDUC aprovou a elaboração deste anuário, no sentido de sistematizar sua produção e divulgá-la de maneira organizada, para toda a comunidade acadêmica interessada em conhecer e consultar a produção do nosso Programa em Educação Contemporânea.

A maioria das dissertações defendidas entre 2017 e 2020 – último quadriênio - estão reunidas, na forma de resumo expandidos, nesse volume. Ao longo desse anuário os leitores e as leitoras poderão encontrar investigações que problematizam temas que gravitam em torno de esferas da educação, como América Latina, Colonialidade do Ser, Decolonialidade, Estudos Pós-Coloniais, Pensamento Feminista, Corpo, Diversidade Sexual, Identidade de Gênero, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Memória, Oralidade, Pedagogia Crítica, Pedagogias Africanas, Crenças, Resistência, Sabedoria, Saberes, Arte, Imaginário, Prática Docente, Formação Continuada, Avaliação, Infância, LIBRAS, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Interiorização, dentre outros. E, na última parte deste Anuário, uma relação de todas as dissertações defendidas no Programa, que poderão ser acessadas no Repositório Digital Attena da UFPE (<https://repositorio.ufpe.br/>).

Assim, convidamos a todos/as interessados/as na produção científica sobre Educação Contemporânea a caminharem nas rotas do conhecimento traçadas pelo PPGEDUC, incentivando-os a refletirem e a estabelecerem pontos e contrapontos necessários à construção de uma Educação Contemporânea para o nosso tempo presente, marcado por identidades híbridas, mestiças, fronteiriças e multifacetadas.

Boa leitura!

Allene Carvalho Lage
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
Fábio Marques de Souza
(Organizadores)



LINHA 1

Educação e Diversidade



PROFESSORA SIM. PROFESSOR TAMBÉM. TIO JAMAIS: UM ESTUDO SOBRE MASCULINIDADES E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO AGRESTE DE PERNAMBUCO

Marciano Antonio da Silva¹

Allene Carvalho Lage²

1. INTRODUÇÃO

Os dispositivos de gênero têm estruturado distintas realidades para homens e mulheres, corroborando para a manutenção dos quadros de violências e desigualdades naturalizados no curso da história. A docência no contexto da educação infantil, se encontra imersa nesses arranjos, tendo em vista que esse campo profissional tem sido delimitado com base nas construções binárias de gênero.

Imerso nesse cenário, os professores homens cisgêneros emergem enquanto uma categoria subversiva, na medida em que reivindicam um novo lugar no âmbito das relações de gênero, rompendo com o imaginário que reforça a docência na educação infantil enquanto um território feminino. Ao longo desse estudo, partimos das experiências forjadas por professores homens cisgêneros no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco.

Seguindo este viés, tomamos enquanto pergunta norteadora do nosso estudo: *Quais os condicionantes experienciados pelos professores homens no exercício da profissão docente no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco?*. Dada nossa pergunta, elencamos enquanto objetivo geral: investigar os condicio-

1 Mestre em Educação Contemporânea pelo PPGEDUC/UFPE. Foi bolsista pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco- FACEPE. Licenciado em Pedagogia pela UFPE/CAA. e-mail: marcianoantoniosilva@gmail.com

2 Pós-doutora em Direitos Humanos (PPGDH/UFPE, 2016). Pós-doutora em Educação (UFRGS, 2012). Doutora em Sociologia (Universidade de Coimbra, 2006). Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE). e-mail: allene Lage@yahoo.com.br

nantes experienciados pelos professores homens no exercício da profissão docente no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco.

No que se refere aos objetivos específicos, temos: (i) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores homens cisgêneros no âmbito de sua vivência profissional na educação infantil; (ii) Caracterizar as diversas percepções acerca da atuação dos professores homens cisgêneros na educação infantil por professores/as e auxiliares que atuam nesse contexto; (iii) Analisar o modo como os docentes homens cisgêneros percebem os recursos e rotinas pedagógicas.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

Louro (1997) defende que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelo gênero, onde também o constituem (LOURO, 1997, p. 98). Nesse meio, as instituições escolares não escapam desses engendramentos, onde se encontram atravessadas pelo mesmo. Sendo assim, “[...] é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.” (LOURO, 1997, p. 99).

Ao analisarmos o contexto da docência, percebemos que o gênero ocupa um lugar central, onde vem delimitando as relações tecidas nesse campo profissional. É perceptível uma representação majoritariamente feminina na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; em contrapartida, uma maior participação masculina em outros níveis de ensino. Cabe ressaltar que esses arranjos são determinados e justificados dentro dos fatores socioculturais, onde corroboram para manutenção dos modelos arcaicos.

Neste sentido, a realidade em evidência reitera não apenas a composição de um campo profissional que se encontra delimitado em meio aos demarcadores de gênero, mas aponta também para o desenvolvimento de um quadro que se encontra ancorado dentro de arranjos sexistas. Desse ponto de vista, acreditamos que essas estruturas condicionam distintas realidades para seus/suas profissionais, tomando como base o sistema binário que concebe o masculino e o feminino a partir de lógicas desiguais.

Em outras palavras, os professores e as professoras são direcionados para o exercício da docência a partir das construções socioculturais que foram moldadas de acordo com o sistema de gênero. Partindo dessa premissa, Vianna (2001) destaca que

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. (VIANNA, 2001, p. 93).

Mediante essas considerações, nosso questionamento acerca do gênero da docência se mostra não apenas pertinente, mas necessário, para que assim possamos desconstruir os binarismos de gênero que fundamentam esse campo profissional. Entende-se, dessa forma, que as representações sociais, bem como as representações de gênero que são atribuídas aos professores homens e as professoras, atuam diretamente para o aprisionamento desses/as profissionais dentro das demarcações binárias de gênero.

3. METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado na realização da pesquisa parte de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2009; LAGE, 2013), onde realizamos um estudo do tipo exploratório e explicativo (GIL, 2008). Utilizamos o método do Caso Alargado enquanto instrumento de investigação e a entrevista não estruturada como procedimento de coleta de dados (SANTOS, 1983; LAGE, 2013). Para realização da pesquisa de campo, inicialmente foram elencados 04 (quatro) municípios do Agreste de Pernambuco, sendo selecionados apenas 02 (dois) numa etapa posterior. No curso da investigação, optamos por ouvir não apenas os professores homens, mas também as professoras e os/as auxiliares.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Tecer um olhar acerca das condições masculinas no exercício da profissão docente, mais especificamente em torno das experiências protagonizadas por professores homens que atuam no contexto da educação infantil na região Agreste de Pernambuco, permitiu explorar as distintas realidades enfrentadas por esses profissionais no âmbito da sua atividade profissional. Para além, possibilitou conhecer as principais reverberações, entraves e resistências que cercam esse campo profissional, principalmente, em relação à figura do professor homem no trabalho nessa etapa de ensino.

O contato com as instituições de ensino e, respectivamente, com os/as entrevistados/as, por vezes, desvelou que os espaços de educação infantil têm sido organizados tendo como base as construções de gênero que foram naturalizadas no curso da história da educação infantil. A resposta à essas questões têm consistido não apenas na reprodução dos modelos hegemônicos, mas principalmente na ampliação de um conjunto de desigualdades e violências nesses espaços.

Na compreensão dos/as entrevistados/as, esses engendramentos têm corroborado para a ampliação e reprodução de uma série de estereótipos nas instituições de ensino, onde tem se baseado numa ideia errônea que fundamenta os papéis sexuais e/ou papéis de gênero. Nisso, gera-se um sistema de vigilância ou mesmo de recusa em torno dos/as profissionais que rompem com o imaginário sociocultural determinado para esse espaço.

5. CONSIDERAÇÕES

Neste movimento, respondendo à pergunta que norteou o nosso estudo, acreditamos que as condições enfrentadas pelos professores homens que atuam nos CMEI's da região Agreste de Pernambuco são marcadas por uma rede de tensionamentos, estereotipações e rejeições. De outro ponto de vista, constatamos uma série de transgressões por parte dos professores homens, entendendo que esses profissionais seguem resistindo e caminhando para uma mudança de realidade. Por essa via, forjam outras possibilidades e alternativas ao longo desse processo.

Em meio aos desdobramentos da pesquisa, notamos que as condições impostas aos professores homens ocupam um lugar de tensionamentos e conflitos, pois não há uma receptividade, muito menos uma empatia e colaboração com a atuação desses profissionais. Esse reconhecimento por parte da comunidade escolar, por sinal, necessita ser conquistado ao longo do percurso docente, muitas vezes, a duras condições. Poder-se-ia afirmar, portanto, que a docência masculina é concebida a partir de um viés marginal, tendo em vista que os professores homens que optam por seguir essa carreira sofrem um processo de estranhamento, outras vezes, de estigmatização, pois rompem com o imaginário docente que fora outorgado para esse território.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais**: caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”. **Revista Crítica**, Coimbra: CES, n. 11, p. 9-59, mai. 1983.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Caderno Pagu** [online], Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2001.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SABEDORIA A PARTIR DA TRADIÇÃO HARE KRISHNA: CAMINHOS PARA A PEDAGOGIA CONSCIENCIAL

Ivan Nicolau Corrêa³

Everaldo Fernandes da Silva⁴

RESUMO

A presente dissertação de mestrado consiste numa investigação que teve como objetivo refletir sobre uma experiência educativa não-escolar por meio de uma pesquisa sobre a sabedoria na tradição *Hare Krishna* e suas traduções educativas, tendo como campo empírico: a comunidade rural chamada Ecovila *Vraja Dhama*, localizada na Serra dos Cavalos, Distrito de Murici, em Caruaru-PE.

A questão-problema que orientou nosso itinerário epistêmico foi a seguinte: Quais as possíveis contribuições da teologia da tradição *Hare Krishna* e sua tradução em práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação centrada na sabedoria?. Nesta esteira indagativa, procuramos relacionar a noção de sabedoria com a educação a partir da tradição *Hare Krishna*, explorando as características em comum da educação e da sabedoria permeadas e entrelaçadas na teologia da tradição em estudo, realizando um diálogo teórico, epistêmico, ético/espiritual e cósmico a partir das categorias: sabedoria, pedagogia consciencial e práxis pedagógica.

Para tanto, percorremos um trajeto teórico-metodológico a partir da literatura védica basilar da teologia da tradição, a *Bhagavad-Gita* e dos aportes interpretativos da mesma de Swami Prabhupada (2001) e Howard Resnick (2015). Também a partir dos estudos da simbólica humana e do imaginário com Danielle Pitta (2005),

3 Mestre em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, como bolsista da CAPES. Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. Foi membro, de 2018 a 2020, de O IMAGINÁRIO – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). e-mail: sastradasa_dvs@hotmail.com

4 Doutor em Educação. Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste. e-mail: everaldofernandes.silva@gmail.com

Gilbert Durand (2012), Edgar Morin (2005), Mircea Eliade (1992) e Rudolf Otto (2007), bem como dos estudos pós-coloniais e do orientalismo abordados por Edward Said (2007), pelas Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2010; 2018) e pelas discussões abertas por Fritjof Capra (1995; 2006), caminhamos também com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987; 1996) e com o conceito de práxis pedagógica proposto por João Francisco de Souza (2009). Metodologicamente, utilizamo-nos da abordagem qualitativa, tendo como esteio o Método do Caso Alargado, conforme tecido por Boaventura de Sousa Santos (1983). Para a coleta dos dados, elegemos as técnicas da observação participante inspiradas em Maria Cecília Minayo (2012) e outros, além do diário de campo, conforme Allene Lage (2005) e da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos. Para a análise dos dados, servimo-nos da análise de conteúdo, com recorte temático, em Laurence Bardin (1977).

Como resultado da investigação, verificamos em nossa pesquisa que a sabedoria alarga a noção de racionalidade, levando-a a dialogar com os diversos saberes humanos/culturais, incluindo as contribuições da intuição, das epifanias próprias das experiências das espiritualidades que corporificam percepções e vivências de valores éticos e humanos das culturas ancestrais que potencializam as percepções, as compreensões e intervenções humanas e sociais. A pedagogia consciencial propicia aprendizados focados na vivência do autoconhecimento e no cuidado consigo e com a vida como um todo. Já a práxis pedagógica delinea, desenha, gesta, cultiva e frutifica experiências de alteridade, diálogo, interculturalidade, crítica social, sensibilidade socioambiental, expansividade humana e ético-política.

Constatamos que a teologia *Hare Krishna* e suas traduções pedagógicas na *Ecovila Vraja Dhama* estão articuladas com a sabedoria e a formação humana, abrangendo as dimensões vivenciais, interligando os aspectos intra-inter e transpessoais dos sujeitos, das culturas e sociedades. A sabedoria da tradição védica, traduzida na comunidade *Ecovila*, relaciona: conhecimento, experiência e compreensão, abrangendo possibilidades de ir além da dicotomia ocidental entre razão e emoção, entre compreender e intuir, promovendo dinâmicas formativas em que o corpo tem centralidade e que o *yoga*⁵ serve como tessitura formativa e espiritual.

5 *Yoga*, em sânscrito, significa ligar, unir, conectar (BHAGAVAD-GITA. PRABHUPADA, 2001; RESNICK, 18

Nesse desenho de formação integral, conjugam-se: a alimentação sagrada, a vivência comunitária e a noção do todo interconectado, transversalizando as subjetividades e as práticas sociais, de modo que os corpos se autoapropriam e se abrem aos demais, animados pela onipresença divina e construindo rebatimentos na produção de alimentos orgânicos, de ações interculturais e de projetos de extensão universitária em que há trocas entre os saberes acadêmicos e a tradição védica milenar.

Palavras-Chave: Sabedoria. Tradição *Hare Krishna*. Ecovila *Vraja Dhama*. Pedagogia Consciencial. Práxis Pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977.

BHAGAVAD-GITA. Tradução do sânscrito e comentários para o inglês de: PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami . **O Bhagavad-gītā como ele é**. Tradução para o português de Enéas Guerriero, Jenny P. Roberts e André Seródio. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 2001.

BHAGAVAD-GITA. Tradução e comentários de: RESNICK, Howard J. **Guia completo da Bhagavad-Gita**. Pindamonhangaba: Sankirtana Books, 2015.

CAPRA, Fritjot. **Sabedoria incomum. Conversas com pessoas notáveis**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

CAPRA, Fritjot. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

2015). Designa tanto uma experiência quanto uma prática de conexão com o divino e a vida, além de ter dimensões e metodologias específicas também focadas em exercícios físicos e respiratórios. Ou seja, é um princípio de vida que engloba práticas e experiências consigo, com o outro, com a natureza/cosmos e a dimensão espiritual/transcendente.

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

LAGE, Allene. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências dos Movimentos dos Sem Terra / Brasil e da Associação In Loco/ Portugal.** Volume II-Diários do Trabalho Empírico. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **O Método 3: o conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: sulina, 2005.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado. Os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional.** Tradução brasileira de Walter O. Schlupp. EST – Sinodal – Vozes: São Leopoldo – Petrópolis, 2007.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.** Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

SAID, Edvard W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”.** In: **Revista Crítica, nº 11**, maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo. A Afirmação das Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2018.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA DO POVO PIPIPÃ

Luiz Carlos Barbosa de Sá⁶

Saulo Ferreira Feitosa⁷

1. INTRODUÇÃO

Este estudo trata da construção e afirmação da identidade do povo indígena Pipipã, localizado no município de Floresta, no Sertão do estado de Pernambuco, a partir da educação escolar indígena, tendo como embasamento um pensamento crítico que levou à consolidação do projeto político pedagógico (PPP). O objetivo geral é compreender como a educação escolar Pipipã é construída coletivamente e como pode contribuir com o fortalecimento da identidade cultural do povo e seu processo de luta pela terra.

Nos objetivos específicos procuramos mostrar o processo de construção do currículo intercultural Pipipã, identificar as contribuições do currículo na formação do povo Pipipã dentro de uma dinâmica cultural e evidenciar as tensões entre os conhecimentos tradicionais do povo Pipipã e os saberes universais no contexto da educação escolar indígena.

2. METODOLOGIA

Nosso trabalho teve início pela pesquisa documental para embasar o estudo empírico no campo. Para a coleta de dados, recorreremos à observação participante e grupo focal. O primeiro grupo foi composto por seis professores indígenas de escolas di-

⁶ Especialista em Docência do Ensino Superior e Cultura e Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação do Centro Acadêmico do Agreste - CAA/UFPE. e-mail: luiz.cbsa@ufpe.br

⁷ Mestre em Ciências da Saúde e História e doutor em Bioética. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da UFPE (PPGEduc). e-mail: sauloffeitosa@gmail.com

ferentes do povo e o segundo por estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio e dois ex alunos que tiveram experiências em escolas não-indígenas. Na interação no grupo focal surgiram relatos sobre crenças, atitudes, novos conceitos, reações e atitudes que talvez não fosse possível com outros métodos.

O procedimento principal da coleta de dados era a gravação das imagens de todos em vídeo. Para a garantia do sigilo quanto às participações, apresentamos de início um termo de consentimento e autorização para uso de imagem. A Hermêutica Diatópica (SANTOS, 1997) foi a técnica usada para tratamento dos dados coletados diante da possibilidade de diálogo entre a cultura ocidental e saberes outros, sem existência de padrões que inviabilizem os conhecimentos distintos. Uma teoria que nos ajuda entender a incompletude de qualquer conhecimento. O objetivo é “ampliar o máximo de consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, com um pé numa cultura, o outro noutra” (SANTOS, 1997, p. 16).

3. EMBASAMENTO TEÓRICO

Os estudos empíricos sobre o movimento de resistência indígena Pipipã caminharam junto com a aproximação com os autores do Pensamento Decolonial: Quijano (2010), Mignolo (2008), Grosfoguel (2010), Walsh (2006) e Dussel (1993). O Pensamento Decolonial propõe o despertar de uma consciência ético-crítica dos sujeitos colonizados e subalternizados. De acordo com Dussel (1993), a Modernidade é entendida como um fenômeno europeu nascido em 1492 quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro controlá-lo, vencê-lo e violentá-lo: quando pôde se descobrir como um ego descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria Modernidade” (DUSSEL, 1993, p.08).

A opção teórica, Pensamento Decolonial, esteve em constante diálogo e consonância com o levantamento empírico, sempre acompanhado de um olhar crítico da análise dos documentos (PPP ou regimento interno) e das falas dos sujeitos. O currículo Pipipã aponta que a matriz curricular das escolas Pipipã promove um diálogo entre a parte específica e os conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar das brechas permitirem a prática de um currículo intercultural, percebemos que os professores Pipipã atuam em um campo de tensão entre a colonialidade e a decolonialidade. De um lado está o rigor do cumprimento do currículo prescrito, de outro a desobediência ao controle epistêmico, “a consciência pura da expansão europeia imperial/colonial e o convite forçado para assimilar ou para sentir a diferença colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 304), que gera o pensamento de fronteira.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O currículo Pipipã representa um reforço epistemológico à afirmação da identidade e à principal bandeira de luta do povo: a demarcação de terras para garantir o território. A matriz curricular contempla a Base Nacional Comum com os componentes curriculares obrigatórios em âmbito nacional, mas a ênfase é dada à parte específica e diversificada, que abrange os componentes ocultados pela violência do passado e que atualmente foram eleitos pela comunidade escolar na busca por uma educação intercultural de fato. Essa educação específica e diferenciada ganha maturidade no Ensino Médio.

No entanto, a preocupação atual dos educadores é com a reforma do Ensino Médio que prevê a imposição de conteúdos em uma nova Base Nacional Curricular Comum, com a valorização de disciplinas voltadas para o mercado de trabalho em detrimento de conteúdos que despertem o senso crítico. Por outro lado, percebemos formas utilizadas pelos educadores indígenas de adaptar as “disciplinas” impostas: o futebol foi substituído nas aulas de educação física pelo *toré*, a matemática é trabalhada na prática do plantio, na confecção de objetos, nos espaços sagrados, nas datas comemorativas etc., espaços foram criados para valorizar as estratégias de resistência na formação integral do futuro guerreiro e da futura guerreira.

5. CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

As mensagens deixadas por cada fala dos sujeitos apontam no sentido de legitimar o ser Pipipã no enfrentamento às colonialidades do ser, do saber, do poder e da natu-

reza. Os professores do povo Pipipã deixaram claro que vivenciam conteúdos interculturais focados nos rituais e na cultura, em todos momentos, da abertura do ano letivo à formatura dos concluintes do Ensino Médio. Nessas ocasiões, os formandos substituem as becas por *saiotas* e o Hino Nacional ou de Pernambuco é substituído pelo toré, elemento principal da religiosidade do povo.

Cabe a esses professores promoverem o diálogo entre os conhecimentos regulares e os conteúdos diferenciados do povo, presentes no currículo intercultural indígena. Mesmo divididos entre as determinações normativas e as orientações das lideranças, percebemos que os docentes têm a consciência que a junção de diferentes saberes é importante. Professores e lideranças estão em sintonia com as possibilidades de praticar a desobediência epistêmica, categoria que representa um meio de resistir às premissas hegemônicas, que inviabilizam a formação de guerreiros detentores da consciência histórica, tão necessária para romper com as colonialidades.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **1492: O Encobrimento do Outro**. Petrópolis - RJ, Editora Vozes 1993.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GROSGOUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

MIGNOLO, Walter. La opcion decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, 2008, n. 8.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: Edgard Lan-der (org.), *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 227-278. 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 48, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. Junho de 1997

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Santa Catarina: *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012.

A (RE)INVENÇÃO DOS CORPOS DO SUL E AS PEDAGOGIAS AFRICANAS NO ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE DO SER

José Diêgo Leite Santana⁸

Allene Carvalho Lage⁹

1. INTRODUÇÃO

Os corpos são territórios, discursos, carne, cultura e política. Por meio deles, a colonialidade estende seus tentáculos e entra na disputa de poder sobre a existência do Ser. O corpo padece os suplícios do dominador. Dele se tenta retirar todas as suas potencialidades e suas construções, suas contradições e suas singularidades; ele é expulso de si mesmo, na tentativa colonial de territorializá-lo a partir de suas demandas e necessidades. Dele se quer um corpo inerte, moribundo, automático e não afetivo.

Mas os corpos silenciados passam a produzir uma pedagogia própria para a liberdade. Trata-se de uma liberdade que nasce no próprio corpo e que se compromete com o Ser e com a libertação do Outro também. Esses corpos, inspirados nas Epistemologias do Sul e metaforicamente chamados de Corpos do Sul, são expressões da insubmissão epistemológica que criam múltiplos centros de produção do conhecimento e que se relacionam com esses centros em uma manifestação simbiótica, pois sabem que as pontes são mais necessárias que os muros.

Uma das pedagogias que criam esses corpos vitoriosos e insubmissos são as pedagogias africanas, que com suas narrativas convidam para o processo de conscientização do Ser e oferece meios para que a luta aconteça nos territórios episte-

8 Doutorando em Educação (PPGE/UFPE). Mestre em Educação Contemporânea (PPGEDuc/UFPE). Licenciado em Pedagogia (ISEP). e-mail: dijo.santana@gmail.com

9 Pós-doutora em Direitos Humanos (PPGDH/UFPE). Pós-doutora em Educação (UFRGS). Doutora em Sociologia (Universidade de Coimbra). Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE). e-mail: allene Lage@yahoo.com.br

mológicos marginalizados e invisibilizados. São, pois, as pedagogias africanas que coroam o Corpo do Sul e possibilita uma outra relação além da colonial que se localiza em apenas dois polos: dominador e dominado.

Assim, esta pesquisa apresentou a seguinte questão: “De quais modos as Pedagogias Africanas contribuem para o enfrentamento da Colonialidade do Ser e para a resignificação dos Corpos do Sul?”. O objetivo geral foi compreender de quais modos as Pedagogias Africanas contribuem para o enfrentamento da Colonialidade do Ser e para a resignificação dos Corpos do Sul.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

No mais profundo do ser, o colonizado sabe que está dominado, mas não domesticado. Apesar do “complexo de inferioridade” (FANON, 2008, p. 101) imposto pelo colono, ele não se convence dessa inferioridade. Por isso mesmo, é nos seus músculos que o colonizado está à espera de abandonar seu papel de caça para ser caçador, de lutar e se rebelar contra seus colonos. Talvez ele sinta em seus músculos pois é na “[...] é na corporeidade que se atinge o preto. É enquanto personalidade concreta que ele é linchado” (FANON, 2008, p. 142).

O corpo como pensamento do movimento, da dança e da imagem, trazido por Germaine Acogny (1994), faz elo entre as mais diversas culturas, assumindo posição de força da natureza e centrando o corpo como universo energético carregado de si e do outro, bem como de tudo que há. É uma percepção do cosmo que há no corpo e de potência de expressar o mundo externo por meio do movimento, produzindo liberdade e reinvenção. A liberdade como condição humana de luta e de desenvolvimento é um dos fundamentos da pedagogia africana. Nyerere (1968, p. 3) afirmou que “*People whose liberty is won by outsiders lose such freedom to these same individuals, regardless of their intentions or the desire to liberate their oppressed brethren*”. O autor compreendia a educação como uma ferramenta de libertação da pessoa e da sociedade.

3. METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa, fomos afetados pelo pensamento de Lage (2013) que propõe uma luta epistemológica, que também é política. Da mesma maneira, Jean-Marc Ela (2015) nos propõe repensar as demarcações e fundamentos da ciência que colonizam o conhecimento. Assim, a pesquisa foi centrada em uma abordagem qualitativa, em um tipo de pesquisa-ação (SANTOS, 2018) que desaloja os sujeitos envolvidos na pesquisa. Como método, utilizamos a afrocentricidade (ASANTE, 2009). Como instrumentos de coleta de dados, recriamos as conversas de mundo de Santos (2018) e contextualizamos para as rodas de conversas inspiradas em conversas de mundo. A pesquisa se deu em uma escola do município de Arcoverde-PE, onde há uma inspiração nas pedagogias africanas que fundamenta as práticas educativas. Para as rodas de conversas inspiradas em conversas de mundo, participaram 10 crianças.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A colonialidade do corpo impede expressões originais. Isso quer dizer que o corpo é submetido às formas que tentam massificar e uniformizar os corpos e suas diferenças. Pretende-se com isso o controle sobre os corpos e o esvaziamento dos seus conhecimentos. O corpo torna-se vazio de si, de seus saberes, de seus conhecimentos. É um corpo negado. Na educação colonial, o corpo é disciplinado para obedecer e torna-se uma massa, sem uma imagem de si.

Em uma proposta insurgente, o corpo se movimenta pelo movimento. Ele é estimulado a não ficar parado. A experiência do movimento coloca a pessoa em um não-chão, ou seja, ela não tem direção, mas cria direção e sentidos para essa direção. A energia produzida por um corpo em movimento é de uma expectativa de liberdade, de ousadia, de sentir-se com as amarras soltas. Esse corpo em movimento, por puro movimento, permite que consigamos realizar elaborações diversas sobre o mundo, pois ela se posiciona e reposiciona a partir das suas sensações.

No corpo, o saber produz significados para o mundo. Acolhe-se, portanto, para que a afetividade seja manifesta, para que os corpos fiquem em movimento e

para transgredirem com o silêncio. O acolhimento é uma transgressão ao silêncio e à invisibilidade dos corpos; assim, os corpos são entendidos como produção da existência e das pessoas. Considerar o corpo como sendo também espiritual constitui um movimento de encontro, de transcendências. O espírito guarda em si um oásis a ser desbravado pelo ser. Esse oásis não é algo ligado à essência – pois ela encerra qualquer possibilidade de liberdade. Trata-se mesmo de uma parte do ser que abriga a potência de vida.

5. CONSIDERAÇÕES

O silêncio imposto pela colonialidade do ser aos corpos é uma marca do solo seco. Mas qual semente espera a chuva para brotar, o corpo silenciado faz brotar movimento de resistência. São Corpos do Sul, condenados, desterrados, silenciados; são corpos-vida, corpos sagazes, corpos-espírito, corpos que não aceitam opressão e se insurgem contra a ordem colonial. Corpos que se fazem sensíveis e solidários, corpos que se levantam contra individualismo exagerado, corpos vivos.

Exatamente as pedagogias africanas que suscitam corpos outros, corpos que são pessoas. Ao atravessar os Corpos do Sul, as pedagogias africanas inspiram luta, inspiram solidariedade, inspiram outras ordens e demandas de mundo. Pelas pedagogias africanas, os corpos entendem a vida como fenômeno coletivo, assim como a existência. A humanidade é uma família que se coloca solidariamente em favor de todos.

O movimento das pedagogias africanas é um ato que circunscreve política e espiritualidade nas pessoas. Afirmam as pedagogias africanas valores contra-ocidentais, não-modernos e sensíveis. São esses valores que sustentam uma gramática de vida solidária e restaurativa das auguras que silenciaram corpos e histórias. Elas suscitam corpos de resistência ao império cognitivo e faz a pessoa contar a sua própria história, ao invés da história ser narrada e criada pelo opressor.

REFERÊNCIAS

ACOGNY, Germaine. **Danse Africaine, Afrikanischer Tanz, African Dance**. 4ª ed. Francfort: Weingarten, 1994.

ASANTE, Molefi Keti. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ELA, Jean-Marc. **Investigação científica e crise da racionalidade**: Livro I. Trad. Narrativa Traçada. Luanda: Edições Pedago, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

LAGE, Allene Carvalho. **Educação e Movimentos Sociais**: caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

NYERERE, Julius Kambarage. **Ujamaa**. Essays on Socialism. London: Oxford University Press, 1968.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018.

A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE LAGOA DOS GATOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

Maria Iveni de Lima Silva¹⁰

Janssen Felipe da Silva¹¹

Esta pesquisa está vinculada a Linha de Educação e Diversidade do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesta investigação dialogamos sobre a prática docente em escolas quilombolas, especificadamente nas instituições escolares: Avelino Alves, na Comunidade Pau Ferrado e José Alves da Silva, na Comunidade do Cavuco, localizadas em área campesina no município de Lagoa dos Gatos-PE e escolhidas por estarem situadas em território quilombola.

Destacamos também a relevância em realizarmos pesquisa nestas comunidades que historicamente tiveram suas identidades silenciadas, como também no tempo-espaço-histórico tem evidenciado outras formas de produção e de valorização de seus próprios modos de ser, de pensar e de conhecimento. Nessa relação, pautamos a necessidade de estudar sobre a Educação Escolar Quilombola no compromisso de contribuirmos com a luta dos quilombolas por uma educação que valorize suas diferenças culturais.

10 Mestra em Educação Contemporânea e pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Fundação de Ensino Superior de Olinda-FUNESO; União de Escolas Superiores da FUNESO-UNESF. e-mail: ivenilima@gmail.com

11 Pedagogo pela Faculdade de Filosofia do Recife (1995), Mestre (2001) e Doutor (2007) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado III do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE nos Cursos de licenciatura em Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena. Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE) e em Educação Contemporânea do CAA. e-mail: janssenfelipe@hotmail.com

A abordagem adotada para esta pesquisa é o Pensamento Decolonial por ser uma opção política-epistemológica que nos possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica. Como também a refletir e questionar os lugares e os papéis que são impostos na história e na sociedade aos povos negros, dentre eles os quilombolas.

Adotamos como procedimento teórico-metodológico a Pesquisa Documental (OLIVEIRA, 2007), a Entrevista Semiestruturada (FRASER; GONDIM, 2004) e a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1990), que nos possibilitou, dentre as formas do fazer ciência, uma coerência teórica e epistemológica para esta pesquisa. Os sujeitos Colaboradores da pesquisa foram: 3 (três) professoras, 2 lideranças (uma de cada comunidade) e 1 uma representante quilombola (ex secretária da associação quilombola de Pau Ferrado).

Nesse sentido, apresentamos como objetivo geral: compreender a relação entre os saberes tradicionais e os saberes escolares da prática docente das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco. Os objetivos específicos desta pesquisa versam em: I) identificar e caracterizar os saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas de Pau Ferrado e do Cavuco; II) identificar e caracterizar os saberes tradicionais que foram escolarizados presentes na prática docente das escolas pesquisadas; e III) analisar o lugar, o tempo e a forma que os saberes tradicionais são trabalhados na prática docente.

Ressaltarmos que os quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos por pessoas negras e localizados, em sua maioria, em áreas campesinas. Sua formação representou/a uma das formas de resistência e de combate à escravidão e aos processos coloniais sofridos historicamente (LUZ, 2000). Hoje, continua por representar uma raiz com a ancestralidade e pertencimento da identidade negra, são territórios de culturas, memórias, produção de saberes e afirmação étnica.

Com a formação dos quilombos podemos perceber também a busca pelos direitos que foram negados a estes coletivos, um desses direitos diz respeito à educação, pois historicamente a escolarização das pessoas negras no Brasil foi marcada por exclusões, desigualdades, elementos estes que se perpetuam a partir das Heranças Coloniais, refletindo uma sociedade racista e desigual, por isso se faz necessário desobedecer a ordem e lutar por uma educação igualitária, antirracista.

Nesse sentido, entendemos a importância da Educação Escolar Quilombola como contribuinte no processo de libertação do sujeito, uma educação que proporcione diálogos críticos-reflexivos, como também, “tal política afirmativa deve garantir que os alunos quilombolas não tenham apenas o acesso à escola, mas que consigam permanecer nela e obter êxitos, e que essa Escola tenha sentido para suas vidas” (EDMARA, 2012, p.78).

Nesta pesquisa, foi possível identificarmos que os saberes tradicionais das Comunidades Quilombolas estão presentes em duas perspectivas; primeiro, a partir da origem; segundo, da manifestação desses saberes no seu dia a dia. Dessa forma, entendemos que a origem dos saberes tradicionais das comunidades pesquisadas está presente na própria construção identitária, desde o início da formação de cada quilombo, até as formas culturais que são desempenhadas pelos sujeitos, pois são epistemologias que carregam uma ancestralidade individual e coletiva.

Assim, a origem dos saberes tradicionais das Comunidades de Pau Ferrado e do Cavuco está ligada à ancestralidade e identidade negra e quilombola destes sujeitos, estes saberes são repassados a partir da Educação Quilombola. Nesse sentido, os saberes identificados em cada comunidade correspondem às representações culturais destes grupos, ou seja, expressam o que entendemos por cultura, compreendida desde manifestações artísticas até conhecimentos adquiridos e construídos coletivamente (FORQUIN, 1993). Já as práticas desenvolvidas desses saberes correspondem à Educação Quilombola de cada Comunidade a partir do diálogo com os conteúdos simbólicos que ensinam e contribuem no fortalecimento do que é ser quilombola (MIRANDA, 2012).

As epistemologias identificadas no Quilombo de Pau Ferrado estão presentes a partir da: **História** (origem da comunidade, divisão territorial, tradição religiosa, festividades culturais); **Medicina Tradicional** (reza e partos); **Saberes Outros** (mitos e contos); **Agricultura** (agricultura familiar); **Culinária** (beiju, doces e geleias); **Expressões Artísticas** (dança, música e bacamarte) e **Atividade Esportiva** (futebol). Na Comunidade do Cavuco, estão presentes a partir da: **História** (origem da comunidade e o processo de reconhecimento identitário); **Agricultura** (agricultura familiar); **Expressões Artísticas** (dança; trabalho manual com a palha da bananeira); e **Medicina Tradicional** (reza e partos).

Em diálogo com os sujeitos colaboradores, entendemos que cada Comunidade Quilombola, perpassa saberes de acordo com suas especificidades, pois são modos de vida, de religiosidades, de culturas e de resistência próprios desses coletivos. Os saberes identificados nestas Comunidades Quilombolas representam a presença da cultura desses sujeitos e a ressignificação desta nos dias atuais. Ressaltamos que, esses elementos não fazem parte de um saber visto apenas pela ótica do passado, mas uma memória viva da Educação Quilombola destas Comunidades.

Nesse sentido, entendemos que os saberes tradicionais e saberes escolares da prática docente sobre as Comunidades Quilombolas apresentam correlações. Existe a presença de saberes sobre as comunidades no âmbito escolar, porém os saberes escolares da Comunidade de Pau Ferrado são vistos pela ótica das professoras, já os saberes da Comunidade do Cavuco, são apresentados, em sua maioria pelas falas dos próprios sujeitos da comunidade.

Essas relações acontecem de maneiras diferentes nos campos de pesquisa, pois o trabalho docente, realizado na Comunidade Quilombola de Pau Ferrado, indica a necessidade de aproximação entre escola-comunidade, a necessidade de formação continuada que possibilite compreensões outras sobre esses grupos tradicionais. Como também, por um caminho reflexivo-crítico sobre a centralidade que compõe o currículo escolar, possibilitando assim, a abertura prazerosa sobre a inserção dos saberes quilombolas, não mais de forma funcional. No que se refere a prática docente da professora que atua na Comunidade Quilombola do Cavuco, foi possível compreendermos a relação estabelecida entre a escola e comunidade, bem como, de que os saberes da comunidade não são apenas ressaltados, mas contextualizados, valorizados numa interação recíproca de aprendizagem entre comunidade-educadora-educandos.

Portanto, entendemos que a realização desta pesquisa contribui por repensar não só a prática docente adotada nessas comunidades, mas o entendimento de que uma Educação Escolar Quilombola não se faz apenas com a presença do espaço físico institucionalizado no lugar de vivência desses sujeitos, mas de uma educação correlacionada com os saberes que fazem parte da comunidade. Sinalizamos também, a importância de a sociedade repensar o olhar para com esses sujeitos coletivos, entendendo esses campos e sujeitos como produtores de saberes de culturas, identidades, memórias que precisam ser preservadas e não marginalizadas.

Os resultados nos indicam que as práticas docentes das professoras P1, P2 e P3 ensaiam uma Educação Escolar Quilombola, embora essa relação entre escola e comunidade aconteça de forma diferente. Na prática docente das professoras P1 e P2 existe um distanciamento entre escola e comunidade, já os saberes da Comunidade do Cavuco, na prática docente da professora P3, são abordados a partir da visão dos sujeitos da comunidade, pois as referências utilizadas são as falas dos próprios quilombolas, o que nos indica um diálogo na perspectiva da Educação Intercultural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

EDMARA, Gonçalves Soares. **Educação Escolar Quilombola**: quando a política pública diferenciada é indiferente. Tese (Doutorado em Educação), Curitiba, 2012.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 2004, 139-152.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá**: dinâmica africano-brasileira. 2 ed. Salvador: EDUFA, 2000.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais**: entre ausências e emergências. Universidade Federal de Minas Gerais. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50, maio-ago. 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO NO CURSO PÉ NO CHÃO DO MST: CAMINHOS PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo¹²

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda¹³

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE), está vinculada ao campo de produção do conhecimento da Sociologia da Educação acerca da educação nos movimentos sociais. A pesquisa foi constituída no Assentamento Normandia, na cidade de Caruaru-PE, tomando como campo empírico o Curso Pé no Chão. Este é compreendido como um espaço/tempo de educação não formal e existe há mais de 17 anos, formando o povo político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Teve como objeto de investigação a Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE) no Curso Pé no Chão, na busca de caminhos para (re)pensar a formação humana. Com o intuito de aproximação com esse objeto de estudos, elaborou-se um levantamento de literatura no repositório de dissertações e teses da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Esse percurso de leituras da produção acadêmica possibilitou formular a problemática: Quais as contribuições da Prática pedagógica Educador-Educando no MST para (re)pensar o processo de formação humana? Segue-se dessa, o obje-

12 Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). e-mail: allandiego_st@hotmail.com

13 Professor do Núcleo de Formação Docente, Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH/UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGDUC/UFPE). Coordenador. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade. e-mail: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br

tivo geral de analisar quais as contribuições da Prática Pedagógica Educador-Educando no Curso Pé no Chão e os percursos para (re)pensar a formação humana dos/as educandos/as do MST. Como objetivos específicos apresentou-se: 1) Descrever o Curso e as compreensões de educação que nele contribuem para o fortalecimento da Prática Pedagógica Educador-Educando; 2) Analisar as vivências da Prática Pedagógica Educador-Educando no Curso Pé no Chão, rumo à formação humana; 3) Mapear as experiências a partir da PPEE que possibilitam o fortalecimento de vínculo entre educador-educando no Curso Pé no Chão, com vistas à formação humana.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

Para a consecução destes objetivos, tomamos como referencial teórico a educação reflexiva, dialógica, problematizadora, humanística e libertadora de Paulo Freire, que tem como eixo central o sujeito em processo de Ser Mais (FREIRE, 1992). Para abordar a educação não formal, recorreremos a autores abalizados na discussão do tema, como Gohn (2010), Libâneo (2010) e Gadotti (2005). Nessa perspectiva, abordamos as tessituras do campo em relação ao *corpus* teórico ao estudar a formação omnilateral (MARX, 2006; MANACORDA, 2006) e, a partir desta, abrimos a reflexão ao estudo sobre humanização e a cidadania (FREIRE, 1992, 2000; ARROYO, 2012; SOUZA, 2015).

Na abordagem dos movimentos sociais, entre os quais se encontra o MST e sua perspectiva pedagógica, buscamos a reflexão de Gohn (1994), Ribeiro (2013) e Caldart (2012). O estudo sobre práticas educativas fundamentou-se a partir de Zabala (1998) e Souza (2007). No caso específico do Curso Pé no Chão, abordamos a prática educativa enquanto categoria êmica, compreendendo-a na perspectiva de Orey e Rosa (2012) e tomamos como fundamentos os Princípios Pedagógicos e Filosóficos do MST (1996).

A categoria teórica de Prática Pedagógica Docente-Discente – tecida e investigada por Margarete Braga (2012), tendo como lente teórica principal o pedagogo Paulo Freire – foi a base a partir da qual aprofundamos a reflexão acerca da Prática Pedagógica Educador-Educando no bojo da educação humanizadora do Curso Pé no Chão 36

no Chão. A formação humana nasce na *práxis* do sujeito histórico e se materializa no estudo e, sobretudo, nas lutas por conquistas, tendo o dever e os direitos humanos, sociais e políticos como ponto dinamizador para a transformação da educação e da sociedade.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O itinerário metodológico foi constituído por meio de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2008; 2015) e de inspiração etnográfica (GEERTZ, 1989; MATTOS, 2011), tendo em vista os movimentos de compreensão buscados pela construção da pesquisa a partir das vivências e práticas pedagógicas. Assim, buscou-se caminhar, observar e descrever as dinâmicas do campo empírico. Para tanto, mobilizou-se técnicas de construção de dados, como caderno de campo (MINAYO, 2015), observação direta (FIORENTINI; LORENZATO, 2009; LAKATOS; MARCONI, 1991), entrevista não estruturada (MINAYO, 2015) e o procedimento das análises dos dados por meio da Análise de Conteúdo (AC) (MORAES, 1999).

4. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a Prática Pedagógica Educador-Educando, no Curso Pé no Chão - MST possibilita (re)pensar a formação humana, sobretudo, por propor uma educação que problematiza a realidade e dinamiza as compreensões dos sujeitos sociais, refletindo o lugar e possibilidades de cada homem e mulher que percebem na educação um caminho de emancipação e fortalecimento das vivências sociais e democráticas.

O processo pedagógico que se fundamenta na problematização dos conteúdos e realidade, possibilita, assim, o diálogo e uma educação para a sensibilidade por meio da mística e da disciplina como práticas educativas fomentadas na relação educador-educando. O reconhecimento dos cuidados abordados pelos/as educadores/as é um elemento que perpassa a PPEE e nos possibilita compreender que esta se dinamiza em torno da ecologia de cuidados para que aconteça uma formação

humana em que uns se responsabilizem pelos outros. O ato de pesquisar também se torna uma atividade de ação-reflexão que propõe um processo de formação humana e cidadania.

A PPEE tem como intencionalidade a humanização dos sujeitos envolvidos, tanto os/as educadores/as como os/as educandos/as. Nesse sentido, a busca constante pela humanização dos homens e das mulheres requer um olhar para os processos humanos os quais contemplam as dimensões do ser humano, tais como a afetiva-emocional, social, econômica, corpórea, entre outras. A PPEE, refletida na dinâmica do Curso Pé no Chão, trabalha com a perspectiva do ser humano histórico que se emancipa pela educação problematizadora e pode também ter a oportunidade de se autotransformar em diálogo com os outros e também se conscientizar politicamente para adentrar os espaços sociais que são próprios de todo cidadão e cidadã.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de**

projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre. v. 22, n 37, p. 7-32, 1999.

MST. **Princípios da Educação no MST: Reforma agrária, semeando educação e cidadania**. Caderno de Educação n. 8. São Paulo, 1996.

SOUZA, João Francisco. **E a Educação Popular: ¿¿Quê?? uma Pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIÁLOGOS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESTÉTICA A PARTIR DA ANÁLISE SENSÍVEL DA OBRA DE ABELARDO DA HORA

Graciele Maria Coelho de Andrade Gomes¹⁴

Mário de Faria Carvalho¹⁵

1. INTRODUÇÃO

Ao considerar a arte um caminho sensível e capaz de dar forma ao ser humano detivemos a ideia de usar as obras de Abelardo da Hora como instrumento para pensar as questões envolvidas em uma pedagogia que flui com base na sensibilidade. Uma perspectiva educativa que se distancia da educação pautada somente na lógica da racionalidade e redimensiona a relação entre o eu e o *outro/a* no campo social. Para Maffesoli (1999), há um mundo imaginal que concerne ao conjunto de possibilidades que relacionam as imagens às experiências de modo a ultrapassar e influenciar a vida coletiva por meio de uma “chama ardente” que seduz a alma.

Na pesquisa de mestrado exploramos as recorrências estéticas presentes na obra do artista pernambucano Abelardo da Hora a fim de cogitarmos algumas premissas para pensar a educação estética. O problema de pesquisa deste estudo, de-

14 Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Especialista em Educação em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Licenciada em Pedagogia - Centro Universitário Internacional Uninter. Licenciada em Desenho e Plástica - Universidade Federal de Pernambuco. e-mail: andradegraciele@yahoo.com.br

15 Doutor em Sciences Sociales - Université Paris V (2008). Diplôme d'études Approfondies (DEA) em Sciences Sociales - Université de Caen Basse Normandie (2001). Graduação em Design - Ecole d'Architecture de Grenoble (1996) e pela Universidade Federal de Pernambuco (1992). Professor Associado Nível I do Núcleo de Design e Comunicação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Foi Visiting Researcher no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2019). Pesquisador/Membro da Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones, da Associação Nacional Ylê Seti do Imaginário e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginário. Líder d'O Imaginário, Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq) e Vice-líder do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina (UFPE-CAA/CNPq). e-mail: mariofariacarvalho@gmail.com

envolvido a partir de uma perspectiva filosófico-sensível, apresenta-se da seguinte forma: em que medida é possível cogitar algumas premissas à educação estética a partir da análise sensível da obra de Abelardo da Hora?

Para nos auxiliar no diálogo entre educação estética, arte e educação estético-política, elaboramos os seguintes objetivos: objetivo geral: compreender em que medida é possível cogitar premissas à educação estética a partir da análise sensível da obra de Abelardo da Hora. Que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: 1. Identificar as principais noções de educação estética no pensamento de Friedrich Schiller e Michel Maffesoli; 2. Situar o debate acerca das subjetividades e das sensibilidades enquanto categorias para discussão sobre educação estética; e 3. Cogitar premissas à noção de educação estética a partir da análise de obras produzidas por Abelardo da Hora.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A categoria educação estética é fundamentada a partir do pensamento de Friedrich Schiller (2017) e Michel Maffesoli (1998; 1999), onde as reflexões trazidas por tais autores são fundamentais para pensar uma proposta de educação que valorize os sentidos e busque promover o refinamento do juízo estético-político das pessoas. Autores como Nietzsche (2004), Fischer (1976) e Jelin (2002) contribuíram com argumentos fundamentais para a construção do conhecimento na área da educação em uma dimensão sensível, possível a partir do potencial educativo da arte que mantém relação com as sensibilidades e as subjetividades. Aspectos essenciais para pensar a relação de alteridade que acontece entre a pessoa e a obra artística no momento de contemplação.

3. METODOLOGIA

De tipo exploratória e bibliográfica, a pesquisa foi conduzida a partir do método fenomenológico e percorreu um trajeto sensível, no qual as influências do barroco e do mito de Dioniso possibilitaram produzir saberes voltados para o campo da Edu-

ção. Ao estudar as sensibilidades e subjetividades, refletimos sobre a importância da educação estética e do impulso lúdico na promoção do estado de liberdade moral do ser.

A análise das obras escolhidas, as quais possuem natureza política, aconteceu a partir da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin junto à perspectiva sensível da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand. Procuramos nas obras de Abelardo da Hora qualidades visuais e sentidos que reforcem a importância da arte nos debates contemporâneos, bem como nas relações que elas estabelecem com as pessoas. Cada formato, cor e material utilizados foram relevantes na busca por significados. Em um diálogo de sensibilidades a cognição e a percepção são ativadas, partindo de princípios simbólicos para compreender as metáforas.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS ENCONTRADOS

Em nossos resultados demonstramos as noções para pensar a educação estética a partir de dimensões categóricas relacionadas com a educação do olhar, a formação do gosto, a pedagogia do belo e a educação estético-política. Tais categorias possibilitaram compreender as relações estabelecidas entre a pessoa e o objeto sensível, em nosso caso, as obras de Abelardo. Foi possível compreender como, na contemporaneidade, o sensível que emana dos fenômenos do cotidiano permite outros saberes e sentidos.

Ao trabalhar a dimensão da educação do olhar, procuramos evidenciar representações que revelam o não saber olhar o mundo. Shopenhauer (2005) coloca a vontade de representação como ponto que direciona o modo como vemos e representamos as coisas. A percepção automatizada, que categoriza o mundo entre certo e errado, é vista por meio da estética como um reflexo da ausência da liberdade do sensível e do cultivo dos sentidos. Sabemos que são as sensações colhidas por nossos sentidos, junto com o entendimento do intelecto, que nos faz perceber e conhecer o mundo exterior a nós.

Percebemos, no decorrer das análises realizadas nesta categoria, que a partir da arte a pessoa exercita seu olhar ao cultivar seus sentidos. Portanto, tem-se

como resultado da experiência estética um ser humano que sabe olhar a multiplicidade das coisas, que sente desejo em representar o mundo – não por uma vontade inconsequente, mas por uma vontade equilibrada e fundamentada no seu próprio autoconhecimento. Assim, torna relevante para si o mundo que lhe está fora. Tal vontade equilibrada é capaz de fazer com que as outras pessoas tenham o mesmo sentimento.

A formação do gosto tem relação intrínseca com o referido modo de olhar, pois quem ama o mundo como ele é, tem um gosto capaz de se unir a todos os opostos que ele apresenta. Logo, nesta segunda categoria, à medida que cogitávamos sobre que gosto era propício à educação estética, percebíamos que ele necessitava contribuir com o cultivo da humanidade do ser. No mesmo sentido de reforçar as sensibilidades e subjetividades da pessoa ao manter-se perto do princípio da alteridade; um gosto que permitisse que os estados das pessoas fossem solícitos ao entendimento entre elas e não promotores de conflitos. O gosto, tal qual tratamos na pesquisa, é relevante para pensar as pessoas no coletivo, onde, paradoxalmente, as subjetividades afloram.

Ao analisar as obras com base na segunda categoria levantada, encontramos um gosto que é capaz de manter o corpo social próximo e em aprendizado constante com os outros corpos. Ainda que em contato com o que lhe for diferente e perturbador, os princípios da empatia e da alteridade ajudam a manter o controle da natureza intempestiva. Assim, o ser humano em um estado virtuoso, que mantém o equilíbrio entre seus impulsos, é capaz de agregar a si uma consciência de valor fundamentada em sua natureza sensível. Os impulsos grosseiros são controlados por uma ética pautada em sentir o mundo com empatia, sendo atenciosa aos afetos.

A pedagogia do belo, terceira categoria eleita, explora os modos como o conhecimento pode ser construído a partir da arte. Constitui um caminho ao conhecer que tem fundamento no sentir o mundo, no ato dialógico entre a pessoa e o mundo, por onde o surge o belo. As obras analisadas nesta categoria revelaram, poeticamente, um saber que é validado na dimensão filosófica. Nesta categoria discutimos o modo como a imaginação é atuante no processo de aprender, onde a intuição junta-se ao entendimento racional para significar o que a experiência estética é capaz de produzir.

A pessoa na presença do belo é envolvida por sentimentos que lhe possibilitam se reconhecer como um ser que pode transcender, evitar um estado de impossibilidade de explorar sua capacidade sensível. Percebe-se, por esta dimensão, que há no ser humano uma possibilidade de transcendência que resulta da reflexão das forças que são libertadas quando nossos impulsos são equilibrados. A lógica do coração é uma maneira de complementar sensivelmente a lógica racional. É na contemplação que a pessoa é envolvida em sensações capazes de formar sua moral, fazendo-a atingir um estado de liberdade estético-moral fruto do impulso lúdico, o equilíbrio de sua natureza mista.

Na última categoria, discutimos a educação estético-política, um movimento que exaltou a necessidade de fomentar a consciência política nas pessoas. A relação entre ética e estética coloca a realidade como objeto que alimenta nossa vontade de atuar e influenciar a vida coletiva. Observamos que há potencial estético-crítico na obra de Abelardo da Hora, o qual envolve as pessoas em experiências estéticas educativas. As sensações que elas provocam no espírito do fruidor/a faz com que (re)signifiquem as imagens de mundo construídas com base na racionalidade, fundamentadas em hermenêuticas redutoras. Percebe-se a construção de uma ética que se assenta no sentimento de pertencimento ao mundo, de compromisso com a sociedade como um todo. Deste modo, reforça-se que para a educação estética o ser humano precisa ser transigente e afetar-se, viver a experiência estética, participando ativamente do discurso presente na obra de arte, fazendo com que a formação do conhecimento aconteça sensibilizada pela experiência estética.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, por hora, que para pensar a educação estética é preciso reconhecer a complexidade das formas que habitam o cotidiano, uma vez que é este espaço/tempo que desperta a atuação tanto do impulso sensível quanto do racional. É preciso educar o olhar para dialogar com as formas externas, não permitindo assim que elas desestabilizem a harmonia entre os impulsos. Vislumbramos neste sentido, que manter essa harmonia é o percurso mais adequado para uma conduta que deixe aflorar uma ética fundamentada nas sensações que surgem ao adentrar na tessitura social; uma relação sem julgamentos, que conduz à elevação do espírito humano. 44

Faz-se compreender com essa pesquisa que a pedagogia do belo é rota de fuga à linearidade e ao engessamento da pessoa que se constituiu no ensejo do positivismo moderno. Indagamo-nos, assim, sobre a possibilidade do belo se estender a uma metodologia sensível, com potencial para ser aplicada em diferentes áreas de pesquisa, sendo outra possibilidade para pensar as relações à nossa volta que acontece em um ato de admiração e partilha das emoções – uma vez que percebemos que o conhecimento não pode ser fruto apenas das rígidas relações hierárquicas, mas deve vir também do sentir-pensar.

Logo, nosso entendimento de educação estética vai além de compreender a obra de arte em si ou de pensá-la com uma ferramenta pedagógica para facilitar a compreensão dos conhecimentos acumulados, historicamente, pela humanidade. É uma educação da alma humana ao vivenciar o espírito da obra de arte; é uma possibilidade de adentrar no íntimo da pessoa e lhe fazer sentir cada elemento de sua conduta.

TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS/AS ESTUDANTES DO CAMPO PARA O ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA A GARANTIA DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E O RECONHECIMENTO DE SUAS IDENTIDADES

Maria Girlene Callado da Silva¹⁶

Saulo Ferreira Feitosa¹⁷

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem se apresentado como um tema complexo na conjuntura atual, resultado de lutas dos movimentos sociais pela garantia dos direitos dos povos do campo, conquistou avanços e caminha na busca de outros, em meio aos desafios das políticas públicas de educação. Esta pesquisa pretende evidenciar e aprofundar questões sobre os/as estudantes do campo que se deslocam para estudar o ensino médio na cidade. O objetivo é compreender os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresenta para o fortalecimento de suas Identidades. Como desdobramento desse, procuramos descrever a trajetória escolar dos/as estudantes vindos/as do campo para o ensino médio do município de Lagoa dos Gatos-PE, identificar os desafios dos/as estudantes oriundos/as do campo na escola de referência e ensino médio e elencar os elementos que permitem compreender a visibilização da Identidade dos/as estudantes campesinos/as. As diferentes práticas e o olhar com o qual tem sido percebida a Educação do Campo, nos levaram a despertar o interesse por este estudo, no intuito de identificar e analisar as tensões que estão relacionadas ao acesso à educação pelos estudantes oriundos do campo.

16 Mestre em Educação Contemporânea e pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco / Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Especialista no Ensino de Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas. Pela Universidade de Pernambuco (UPE) e professora do município de Jurema/PE. E-mail: girlenecallado@hotmail.com

17 Doutor em Bioética e Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor do Curso de Medicina e da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA. Coordenador do Núcleo de Ciências da Vida e professor do PPGEDUC. E-mail: saulo.ffeitosa@ufpe.br

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

Nossos estudos buscaram, a partir dos autores da educação, discutir sobre a Educação do Campo, destacando a conceituação, Caldart (2004), a diferença entre urbano e rural, Alencar (2018), e as lutas e conquistas dos povos camponeses por uma educação “Do e No Campo” Caldart (2008), numa trajetória histórica que foi sendo permeada por reflexões a partir das Leis e dos marcos legais. Fazendo uso das lentes do Pensamento Decolonial, utilizamos autores como Mignolo (2017); Quijano (2007); e Walsh (2013), que problematizam a manutenção da estrutura de dominação colonial através da colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza, possibilitando uma reflexão que permite descortinar a realidade imposta aos povos camponeses e suas possibilidades de resistência epistêmico-política.

3. METODOLOGIA

Para atender aos objetivos desta pesquisa, buscamos uma fundamentação pautada na perspectiva da abordagem qualitativa. Fez-se uso do questionário para selecionarmos os estudantes e da entrevista, para nos aproximarmos dos estudantes e de suas trajetórias pessoais. Apoiados na Análise do Conteúdo de Bardin (2016); e Franco (2008) analisamos os sentidos das falas dos participantes da pesquisa utilizando a análise de conteúdo via análise temática segundo Minayo (2010).

4. ANÁLISE DOS DADOS

As análises nos permitiram concluir que a trajetória dos estudantes é permeada por vários desafios que ocorrem a partir dos processos vivenciados e do descolamento que precisam fazer entre campo-cidade. Os estudos nos direcionaram para as seguintes categorias e subcategorias de estudo: O Ser e o Vir do Campo: diálogos iniciais sobre as narrativas dos estudantes (dificuldade de deslocamento; ritos de passagens; sujeito de direito; ensino no campo e a cultura local); Percorso formativo para o ensino médio: dificuldades, preconceito e afirmação de Identidade (concepção de sujeitos; invisibilidade); e a Identidade dos Estudantes do Campo: valorização dos diferentes

saberes (identidade enraizada; espaço de vida; conceito de inclusão; acolhimento). As trajetórias a que nos referimos são constituídas pelas biografias de cada sujeito, que guardam experiências pessoais e construção de sentidos nos diversos momentos do percurso entre o campo–cidade, que foram sendo vivenciadas enquanto estudantes. Compreendemos a trajetória escolar dos/as estudantes como desafiadora, uma vez que os jovens estudantes, sujeitos do campo, precisam superar a ausência de escolas na própria localidade, ferindo, assim, o princípio constitucional do direito do cidadão. Na ausência desse direito, têm que se deslocar enfrentando as inúmeras dificuldades de transporte escolar, dificuldade das estradas, a mudança do ambiente geográfico, as mudanças no nível de ensino, tudo para dar continuidade a seus estudos. Ao investigar sobre a trajetória escolar dos/as estudantes do campo percebemos que: 1) os alunos precisam de deslocar para a escola, seja no próprio campo e ou fora desse território; 2) as práticas pedagógicas das escolas rurais e urbanas não trazem conteúdos efetivos que possam auxiliar na formação dos estudantes do campo, são temáticas que focam na produção agrícola e nos relatos de cultura. Identificamos entre os desafios apontados pelos/as estudantes: 1) as longas distância enfrentadas; 2) as estradas em péssimas condições de acesso; 3) o tempo gasto no trajeto; 4) ausência da manutenção do transporte escolar prejudicando a frequência às aulas e o acúmulo de atividades em função dos fatores mencionados ocasionando o cansaço físico e mental e 5) as questões de cunho pedagógico, relacionadas ao papel e função da escola, nessas relacionamos: o trabalho de acolhimento na escola, as relações estabelecidas por parte de alguns colegas estudantes que correspondiam a ações preconceituosas com o uso das chamadas “brincadeiras sem intenções” por meio da piada, a ausência de conteúdos relacionados às temáticas sobre o campo, seus saberes e a cultura local. Não existe por parte dos estudantes, mesmo em sua grande maioria afirmando gostar de viver no campo, uma identidade enraizada, ou seja, não compreendem com profundidade os fatores identitários que fazem parte dos povos campestinos, isso porque a visão colonizadora de campo como atraso faz muitas pessoas não se afirmarem enquanto sujeitos desse território. Também identificamos que a escola de referência do Ensino Médio tem um encaminhamento curricular e pedagógico definido pela Secretaria de Educação para o estado de PE, que foi elaborado sem escutar os estudantes, por isso, não reflete com propriedade os princípios da Educação do Campo, postos como necessários à formação emancipadora e crítica para compreensão de suas realidades Freire (2010).

RESULTADOS

Concluimos esta pesquisa afirmando que compreender a trajetória escolar dos estudantes do campo até o ensino médio não é uma tarefa fácil, pois envolve várias intervenientes e requer uma compreensão dos sentidos historicamente reproduzidos durante o processo de colonização e consolidação da estrutura social vigente que delegou ao campo um status inferior. Por esse motivo, o desafio está em construirmos outras tessituras para pensarmos em um ensino no campo que possa fortalecer as identidades camponesas e garantir o direito à educação dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo, caminhos perspectivas e desafios**. Revista Educatrix. Ed. moderna. Ano 8, n. 14, p 104-107, 2018.

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo/ Lurence Bardin; tradução, Luís Antero Reto, Augusto pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016. P. 123-168.

CALDART, Roseli Saete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel. Gonzales.; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 149-158.

CALDART, Roseli Saete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES Bernardo Mançano; OLIVEIRA, Cesar José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org); DUARTE, Clarice Seixas; MICHELOTTI, Fernando; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART Roseli Salet. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Inca; MDA, 2008 p. 67-86.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 2 ed. Brasília: Liber Livro. Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MIGNOLO, Walter D COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira Duke University. **RBCS** Vol. 32 n° 94 junho/2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v32n94/0102-6909-rbcso-3294022017.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. 2007. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acceso en: 22 jan. 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y decolonialidad: ensayos desde Abya Yala**. Quito: Abya-Yala, 2013.

EDUCAÇÃO NA RODA DE CAPOEIRA E O ENFRENTAMENTO DA COLONIALIDADE DO CORPO DA MULHER: NÃO SOMOS SEM O NOSSO CORPO

Maria Dayane Pereira¹⁸

Allene Carvalho Lage¹⁹

Este estudo foi construído relacionando as interfaces educação, corpo, mulher, colonialidade e capoeira. De uma maneira ou de outra estamos sempre a educar nosso corpo. No processo educativo escolar, predominantemente, o corpo é tomado em uma pedagogia do não movimento, como acessório genérico, regido pela economia dos gestos, mantendo a divisão social dos papéis do corpo entre homens e mulheres. É primeiramente na corporeidade que se atinge a mulher. Pois é no corpo que a desumanização acontece. Assim, é possível afirmar da existência do epistemicídio dos corpos das mulheres pela negação e/ou desqualificação desses como produtor de conhecimentos, sentidos e significados.

Desse modo, este estudo propôs considerar as experiências/vivências das mulheres enquanto corpo expressivo em aprendizagem dos saberes ancestrais da capoeira, sinalizando para as linhas de enfrentamento ao moderno sistema colonial de corpo, presente nos mais variados espaços sociais, inclusive na educação escolar, ao considerar o corpo na encruzilhada da ancestralidade da roda de capoeira e sua relação com a possibilidade de construir maneiras outras de conhecer – uma educação desde corpo – assim como, sinalizar para a diversidade epistemológica existen-

18 Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pernambuco – PPGeduc. e-mail: dayanemp93@gmail.com

19 Pós-doutora em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco/Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru). Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea e Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina da UFPE/CAA. e-mail: allenelage@yahoo.com.br

te. A pesquisa foi impulsionada pelo seguinte problema: como os saberes ancestrais ensinados na roda de capoeira contribuem para o enfrentamento da colonialidade do corpo da mulher? Nesse sentido, o objetivo geral foi compreender como os saberes ancestrais ensinados na roda de capoeira contribuem para o enfrentamento da colonialidade do corpo. A partir desse, foram desenhados os objetivos específicos: a) identificar os principais saberes ancestrais ensinados na roda de capoeira; b) caracterizar a roda de capoeira enquanto possibilidade de emancipação da mulher; c) analisar se os movimentos da mulher na capoeira traduzem alguma ideia de colonialidade do corpo.

Para tanto, o percurso metodológico vislumbra a análise de base exploratória, descritiva e qualitativa, sustentada pelos suportes técnicos e procedimentos dos métodos feministas. Nessa perspectiva, foi elaborado para fins de produção de dados a técnica de observação do corpo expressivo, as perguntas de investigação situadas (recebeu atotização das mulheres participantes para gravação), o uso do diário de campo como espaço do registro do vivido e as fotografias. A sistematização e análise dos dados envolve procedimentos compreensivos e interpretativos para visibilização, desnaturalização e historicização. O aporte teórico incluiu principalmente as epistemologias feministas Martha Castañeda (2008), Sandra Harding (1999), Lélia Gonzalez (1983), bell hooks (2013; 2018), Maria Lugones (2007; 2018) e os estudo pós-coloniais, com Sousa Santos (2008; 2010), Walter D. Mignolo (2003; 2005), Aníbal Quijano (2002; 2005), Paulo Meneses (2014;2016), entre outras/os.

O contexto social da pesquisa consistiu no grupo de capoeira Raça Nobre de Caruaru/PE, e nesse foram consideradas as mulheres praticantes que passaram pela cerimônia de batismo, com mais de 15 anos de idade, que aceitaram participar na condição de voluntária do estudo, tinham uma frequência semanal regular de participação nos treinos, rodas e nos eventos que o grupo participa e realiza. Trabalhou com 11 mulheres.

Como resultado o estudo aponta: os principais saberes ancestrais ensinados envolve a oralidade, circularidade, musicalidade, corporeidade e ritualidade; o chão da capoeira sendo tecido pelas próprias experiências dos corpos que habitam e peregrinam, revelam linhas de enfrentamentos ao moderno sistema colonial de corpo, a partir da constituição de um chão movente e por assim está, recria e rene-

gocia sentidos na memória social, no território e nos pressupostos de gênero que delimitam um lugar como sendo para mulher e um lugar para homem; as manifestações culturais afrobrasileira, samba de roda, maculelê e coco de roda presente na capoeira são expressões que promovem o enfrentamento da colonialidade do corpo à medida que possibilita as mulheres imprimirem seus jeitos de corpo em dinâmicas de festividade, improvisação,, alegria, interação coletiva e resistência desde circularidade, encantamento e ancestralidade; a aprendizagem dos instrumentos musicais, por existir uma representação dos corpos pelos sexos, e este associado a gênero e vice-versa, possibilita enfrentar a interligação entre matéria, gênero e sexo; conhecendo o mundo através dos pés nus é um viver das mulheres capoeiristas; a roda de capoeira como um lugar de resistência dentro de um lugar de resistência, relativizou as potencialidades dessa prática ancestral afrodescendente no Brasil em relação a “descolonialidade de gênero e; corpubuntu dos afetos enquanto possibilidades das mulheres tornarem seus gestos empoderados na celebração da partilha, do encontro com outras, suas semelhantes diversas.

Destarte, a experiência desta pesquisa contesta a desvalorização do saber do corpo. Visto que considera a roda como chão *animus brincandi*, esse termo faz referência a capoeiragem como campo de expressão criativo, de agir encantado, caracterizado pela criação e aprendizagem de saberes ancestrais através da utilização de todos os sentidos, de corpo todo. Nele as mulheres ousam movimentos de criação, reinventando jeitos de corpo, mesmo com as dificuldades existentes, no contexto da capoeira e para além dela.

Acredita-se que a perspectiva epistêmica aqui produzida oferece contribuições quando questiona a hegemonia dos saberes eurocentrados, traz os saberes ancestrais da capoeira não com apêndice, mas como conhecimento legítimo, como contribuintes para o enfrentamento da colonialidade do corpo da mulher. Assim, valores, práticas e percepções universais acerca do corpo, principalmente dos corpos das mulheres, foram questionados. As vozes-corpo das mulheres assumiram suas forças e resistências.

A PEDAGOGIA MÍTICA DE CIDA PEDROSA: LEITURAS A PARTIR DA TEORIA DO IMAGINÁRIO DE GILBERT DURAND

Clécia Pereira²⁰

Mário de Faria Carvalho²¹

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea, em suas múltiplas vertentes, abrange discussões relacionadas à compreensão de diversificadas (re)existências pedagógicas. Assim, refletir sobre as dimensões educacionais *na* e *da* contemporaneidade contribui para uma construção pedagógica que trace caminhos alternativos ao que se configurou como cânone no pensar/fazer nesta área do conhecimento.

Para estudar como os símbolos, sejam eles de caráter imagéticos ou ficcionais, são reproduzidos, transmitidos e recebidos a partir da obra de Cida Pedrosa²², recorreremos às reflexões sobre imaginário de Gilbert Durand (2004). Tal produção de conhecimento, de pedagogias – no plural –, tem o imaginário como o museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir. Assim o problema que orienta a presente pesquisa é: quais são os principais significados pedagógicos em torno da imaginação e da cultura dimensionados na obra literária de Cida Pedrosa?

A partir dessa questão, tendo a Teoria do Imaginário como metáfora de possibilidades no rearranjo de tais conjunturas, situamos a pesquisa com base no se-

20 Mestra em Educação Contemporânea (UFPE/CAA). Professora efetiva da rede estadual de Pernambuco. Integrante do grupo de pesquisas transdisciplinares sobre Educação Estética e Cultura – O Imaginário. e-mail: professoraclecia@gmail.com

21 Doutor em Sciences Sociales - Université de Paris V. Coordenador d'O Imaginário – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Imaginário e Educação (UFPE-CNPq). e-mail: mariofariacarvalho@gmail.com

22 Poeta, advogada, militante dos direitos humanos e ativista cultural. É natural de Bodocó-PE, atualmente reside na cidade do Recife-PE. Escreveu vários livros, entre eles: Restos do Fim, O Cavaleiro da Epifania, Cântaro, Gume, As Filhas de Lilith, Claranã, Miúdos, Gris e Solo para Vialejo. A temática de sua poesia é o fator que singulariza o seu trabalho, recorre a temas marginais, com metáforas do amor, do desejo e dos corpos.

guinte objetivo geral: identificar quais são os principais significados pedagógicos em torno da imaginação e da cultura dimensionados na obra literária de Cida Pedrosa.

Nesse sentido, a potência da produção de Cida Pedrosa leva-nos a confluir sobre questões acadêmicas e artístico-literárias e a oportunizar um debate sobre temas e epistemologias que convergem para a percepção de práticas pedagógicas instauradoras.

2. SOBRE A POTENCIALIDADE MÍTICO-PEDAGÓGICA

A humanidade idealizou, no mundo, o seu legado através da diversificada construção de saberes. O mito, nesse processo, constitui-se como elemento pedagógico miscigenado de experiências coletivas que se sobrepõem ao tempo meramente cronológico, cogitando o desenvolvimento das práticas humanas a partir de um constructo de sensibilidades e inteligência, pluralizando as formas de pensar a existência.

Nesse sentido, os mitos transpõem a própria cultura e o modo de conceber o mundo. Por ele é possível entender o sentido da existência em sua plenitude. Segundo Barros (2008), o mito expressa um momento na História em que o homem é capaz de ler a realidade com liberdade de pensamento, criatividade e imaginação. A leitura de/do mundo é, a partir da consciência mítica, a criação. Coloca-se perante às atribuições humanas aquilo que, até então, só pertencia ao domínio dos deuses, experiência que permite ser e existir para além do mundo vivido.

Temos, segundo Durand (2004), o imaginário tratado como conector da condição humana; é ele que forma o pensar, por isso os elementos simbólicos são dados que expressam a cultura nas suas diferentes modalidades, tal como pela educação. Nesse sentido, e de acordo com Pitta (2017), nada para o ser humano é insignificante. Logo, dar significado implica entrar no plano do simbólico.

O imaginário se organiza em símbolos e para abordar a sua convergência são definidos termos utilizados para a referida construção teórica (PITTA, 2017): SCHÈME – intensão de gesto que antecede a imagem. Faz a junção entre os gestos inconscientes e as representações; ARQUÉTIPO – imagem de caráter coletivo e inato. Constitui um ponto de encontro entre imaginários e processos racionais; SÍM-

BOLO – ícone, uma representação que faz “aparecer” um sentido secreto; MITO – sistema de símbolos que se expressa em forma de relatos. Por esse motivo, já apresenta um início de racionalização.

Em uma cultura, a constituição do imaginário ocorre de forma correspondente à maneira que acontece para cada pessoa, ou seja, como são considerados os *schèmes*, de como o universo é sensivelmente percebido. Isso não significa que todos os elementos da cultura se encontram nesse registro de sensibilidade e percepção, mas que existe um polo predominante, “isto é, o tipo de dinamismo que se encontra em ação” (PITTA, 2017, p. 24). O ser humano é dotado de extrema capacidade de formar símbolos, em sua atividade cultural. O que determina o seu *trajeto antropológico*, compreendido como percurso que nós fazemos, é o que nos constrói e que, conforme Durand (2001), constitui-se da troca incessante entre as pulsões subjetivas e intimidações objetivas.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico traçado para essa discussão tem seus aportes, também, em perspectivas que possibilitem desenvolver a pesquisa com a mesma poética que compõem as discussões teóricas. Assim, o método utilizado é aquele que transcende a mente, os corpos, a visão de mundo e de si mesmo – o fenomenológico – é o que Maffesoli (1998, p. 113) refere-se sobre como pôr em evidência o espírito contemplativo, acrescentando que assim é possível idealizar uma harmonia outra, que encontre seu fundamento na vida. Na escala temática da produção literária de Cida Pedrosa, observa-se, através dos instrumentos de análise oferecidos pela Teoria do Imaginário, em específico a mitocrítica. A recorrência mítica, que pela dinâmica dos arquétipos e símbolos revela sua potencialidade de abordar temáticas íntimas e cotidianas, poeticamente.

4. A PEDAGOGIA MÍTICA DE CIDA PEDROSA

As amplitudes simbólicas constituem o imaginário. O pulsar subjetivo que se produz no trajeto antropológico de Cida Pedrosa, como já mencionado, na incessante 56

troca entre o psíquico e o social, mediado pelo processo de simbolização, é o meio pelo qual a autora, a sociedade e a cultura se alimentam, o qual se revela pela linguagem e pela arte e que ganha notória expressão.

A retomada dessa teorização se relaciona, nesse sentido, ao que produz Cida Pedrosa, de modo que o universo místico se solidifica em sua escrita e narrativa, como observado em Punhal e poema: este poema rabiscado/entre um punhal e outro/versa sangue e agonia/se faz poste para a vida/se faz ponte para a dor/este poema mal escrito/entre um punhal e outro/se faz chaga pro poeta/risca em fogo o caderno/corta a faca e afia o verso (PEDROSA, 2005, p. 60).

Pela análise metodológica do imaginário, a referida poesia expressa o que é essência para Cida Pedrosa na literatura, analisado por nós a partir dos mitemas '*punhal*' e '*poema*'. O punhal representa as limitações da vida, que pelas palavras '*sangue*', '*agonia*', '*dor*', '*chaga*', '*fogo*' e '*faca*' representam a '*batalha*' e caracterizam o regime diurno da imagem. O regime diurno tem como gesto de base a dominante postural, que privilegia a verticalidade (DURAND, 2004). Assim, concentra-se a dimensão da antítese pautada na luta, no enfrentamento, pela qual prevalecem as intenções de distinção e análise (PITTA, 2017). A figura do herói está contida em *poema*, ele é o responsável por produzir todas essas ações, é ele que briga para existir, apesar de todos os impedimentos.

Considerando as conjecturas da análise da escrita de Cida Pedrosa, com base nos elementos da Teoria do Imaginário, concebemos que a pedagogia mítica é pautada pelo descrito modo poético de se construir conhecimento. Ela nos serve para além do mapeamento de mitologias e, sobretudo, para que possamos refletir sobre a epistemologia como construção histórica que revela o imaginário de um sistema social, que contempla o caráter fenomenológico de seus fundamentos, de modo que a dialogicidade do conhecimento se efetua.

Compreendida como pedagogia que nasce da leitura sensível da existência, que se instrumentaliza pelas metáforas poéticas de sua narrativa e escrita, a pedagogia do imaginário expressa a capacidade de pluralizar as possibilidades de significar as coisas, de configurar as emoções que tomam forma pelos símbolos e mitos. Expressa o conhecimento poético como narrativa educativa de transformação, não apenas de

um modelo educacional, sobretudo de transformação de pessoas que compreendem as metáforas da conjuntura literária para reconstruírem sua existência.

REFERÊNCIAS

BARROS, Gilca. **Platão: Mito e Paideia**. Porto: Notandum Libro 10; CEMOrOC-Feusp, Universidade do Porto, 2008.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1988.

DURAND, Gilbert. Introdução à mitodologia. Mitos e sociedades. Tradução Tania Pitta e Mário de Carvalho. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 23, abril, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3246/2506>. Acesso em: 08 abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2004.23.3246>.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Tradução Hélder Godinho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Maria Marli de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEDROSA, Cida. **Gume**. Recife A autora, 2005.

CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA: QUEM FALA, QUEM SOFRE, QUEM NEGA

Filipe Antonio Ferreira da Silva²³

Allene Carvalho Lage²⁴

Esta dissertação nasceu da convergência dos propósitos do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), no âmbito de uma pesquisa desenvolvida em Educação, situada na linha de pesquisa – Educação e Diversidade. Resulta também dos esforços da FACEPE²⁵ para a formação do quadro acadêmico em Pernambuco de Mestres/as e Doutores/as que pautam em suas pesquisas o interesse epistemológico em garantir uma educação que desvele a diversidade e a cidadania, valorizando as diferenças e promovendo as igualdades nas relações.

Também evidencia a relevância do debate da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas, onde ainda há muito o que se compreender, que termina por provocar silêncios na formação de jovens, tanto no ambiente escolar como não escolar. Tem ainda a sua gênese nos meus interesses acadêmicos e sociais sobre tema Diversidade Sexual e Enfrentamento da LGBTfobia na Escola, que está

23 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPE, na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” (Bolsa FACEPE). Mestre em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/PPGEDUC/CAA/Bolsa FACEPE). Especialista em Filosofia e Sociologia - Universidade Cândido Mendes - UCAM (2017). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste - UFPE/CAA (2016). E-mail: filipe.antonio20@hotmail.com

24 Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016). Pós-doutora em Educação na UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Mestra em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (2001). Graduada em Administração - Faculdades Integradas Anglo Americano - RJ (1993). Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Desde março de 2006 lotada no Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru) como Professora do Curso de Pedagogia, e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. E-mail: allene Lage@yahoo.com.br

de acordo com a produção que venho me dedicando nos últimos anos. Também está alinhado com os interesses acadêmicos e sociais da minha orientadora, a professora Dra. Allene Lage, que tem direcionado sua área de estudo no curso de pedagogia (UFPE-CAA) e nos Programas de Pós- Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) em um aprofundamento nas questões de Movimentos Sociais, Epistemologias Feministas Latino-Americanas, Estudos Pós-Coloniais, Teorias de Gênero e Ciência e Educação e diversidade sexual.

Usamos como força molecular o quadro teórico desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2006) “A Sociologia das Ausências” que nos diz que aquilo que não existe, é na verdade ativamente produzido como não existente. Como uma experiência não-credível de existência. Seguindo essa lógica, a diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia ao longo dos séculos foram produzidos como não existentes, portanto, não credíveis de existência. É dentro dessa produção de não-credível de existência que esse projeto de pesquisa aponta para uma nova compreensão em busca de um cenário acadêmico e social com alternativas para uma nova leitura de mundo possíveis de experiência e visibilidade.

Em busca de novas emancipações sexuais e de formas democráticas e epistemológica na contemporaneidade, Santos (2007) defende um cosmopolitismo recíproco, onde os saberes e as práticas sociais possam ser produzidos e vivenciados em diferenças e igualdades, sem uma relação de dicotomia ou hierarquia. Uma ecologia dos saberes e uma ecologia dos reconhecimentos é proposto para desestabilizar a matriz heterossexual e sua forma de superioridade sobre as múltiplas formas de diversidade sexual produzidas como não-existentes pela razão metonímica.

A ecologia dos saberes pretende “um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico” (SANTOS, 2007, p. 32-33). Já a ecologia dos reconhecimentos pretende “descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas” (SANTOS, 2007, p. 35).

Propomos uma imaginação epistemológica da diversidade sexual, que seja capaz de (re)pensar os saberes e as verdades interpeladas pelo discurso clínico, social e histórico e desestabiliza-los, bem como uma imaginação democrática que permite expandir o reconhecimento das diferenças e das práticas sociais. Ambas as dimensões possuem a tarefa árdua de desconstrução de preconceitos, violências e discriminações, bem como a tarefa de reconstrução dos saberes, das experiências e das vidas produzidas como abjetas, transformando-as em vidas vivíveis.

Aprofundamos também as contribuições de Serge Moscovici e Willem Doise (1991) sobre as questões de consensos e dissensos como teoria geral das decisões coletivas. Entendemos por consensos, a partir dos autores, como uma prática democrática de decidir as várias possibilidades de convívio nas relações contemporâneas. Já os dissensos seria o oposto dessas decisões, sendo um caminho pautado em decisões baseadas em hierarquias sociais.

Os estudos da diversidade sexual e do enfrentamento da LGBTfobia nas escolas têm denunciado o quanto esse campo ainda é permeado por um conjunto de mecanismos de controle da sexualidade e na legitimação de violações, preconceitos e discriminações contra as identidades não-heterossexuais que permeiam o cenário escolar. Jovens e professores/as experimentam a LGBTfobia que se manifesta como a violência física, simbólica e verbal. Nessa direção, essa pesquisa buscou analisar os principais consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola e quem são os sujeitos que falam, que sofrem e que negam a existência desses fenômenos no ensino médio de Caruaru. Para atingir esse objetivo, optamos por utilizar referências teóricas de pesquisadores/as e autores/as que discutem teoricamente diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas. Foi dentro dessa mesma perspectiva, em termos metodológicos, que construímos a pesquisa, optando por uma abordagem qualitativa, método do caso alargado e aplicação de roteiro e entrevistas semiestruturadas com gestoras escolares e professores/as de escola da Rede Estadual de Ensino localizadas no município de Caruaru –PE.

Ancoramos ainda a nossa argumentação na instituição da homossexualidade como um elemento identitário erroneamente compreendido e silenciado pela sociedade. Outro aspecto é que os avanços sociais provocados pela luta do Movimento LGBT tem tido pouca repercussão na escola, levando em consideração que 61

esta é uma das principais instituições sociais que veiculam ideias e práticas sexistas e LGBTfóbicas.

Trazer o debate da LGBTfobia e da diversidade sexual para o campo da educação se traduz como uma verdadeira “guerra” contra hegemônica ao modelo heterossexual que estamos respirando cotidianamente. É na escola em que os corpos são padronizados, enquadrados e submetidos e onde há uma “vigilância sagrada”. Papeis sexuais são produzidos, sexo e gênero hierarquizados em relação de poder e subalternização. Nada pode fugir do cânone normativo imposto pela doutrinação heterossexista (BORRILLO, 2010).

A interpretação dos dados foi realidade à luz do método do caso alargado e do trabalho de tradução (SANTOS, 2006). Nossos resultados evidenciam que os principais consensos nas escolas em relação a temática da diversidade sexual ocorrem por meio do compromisso dos/as professores/as em pautar, em suas disciplinas, as questões referentes a gênero e sexualidade, de forma que as identidades LGBTs que permeiam a escola sintam-se seguras e valorizadas. A gestão das escolas tem em sua atuação o compromisso em fortalecer as identidades não-heterossexuais que habitam o cenário escolar por meio do incentivo ao respeito e ao diálogo.

Já os dissensos que surgem no cotidiano escolar, segundo os professores/as, indicam que a LGBTfobia é uma ameaça e uma violência que deve ser combatida, mas indicam que alguns professores/as, em situações recorrentes, não agem de forma justa para combater tal violência. Ambos os atores sociais dessa pesquisa afirmam ter a necessidade de formações sobre diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia, dessa forma, poderão estar mais seguros para qualquer possibilidade ou patrulha ideológica conservadora que nega o debate da diversidade sexual e o enfrentamento da LGBTfobia nas escolas. O fato da formação pedagógica ser um recurso didático que precisa ser ofertado nas escolas vai ao encontro das limitações conceituais que encontramos nas falas das gestoras, resultando também no baixo envolvimento da gestão escolar na promoção de ações com vistas ao combate à LGBTfobia na escola e repasse de orientação inadequadas aos/as professores/as.

Assim, concluímos que as questões de diversidade sexual e enfrentamento da LGBTfobia nas escolas pode evidenciar o lugar da razão metonímica quando

ela elege que a diversidade sexual é ignorante, pela lógica da monocultura do saber e inferior, pela lógica da classificação social. Na contramão dessas duas lógicas, encontramos também a transgressão como possibilidade de reivindicar o direito a diversidade sexual e o fim do preconceito LGBTfóbico nas escolas.

É inegável o fato que, nas escolas, cada vez mais o público estudantil esteja pautando e reivindicando a saída do armário e pautando suas identidades como possibilidade outra de viver a liberdade de seus desejos, comportamentos e identidades.

ANGÚSTIA E COLONIALIDADE DO SER: PERCEÇÃO SOBRE LGBTFOBIA EM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM FÍSICA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Márcio Rubens de Oliveira²⁶

Allene de Carvalho Lage²⁷

Este estudo é resultado de pesquisa realizada com estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. O principal objetivo foi o de compreender de que maneira a angústia decorrente da LGBTfobia se configura em colonialidade do ser nestes estudantes. O preconceito LGBTfóbico, como diversas outras manifestações de violência, opressão e discriminação contra pessoas que não se enquadram às exigências sociais são resultado de histórica herança de poder e subalternização de pessoas consideradas inferiores, um ranço colonial que instituiu modelos e regulação de padrões sociais para a civilidade e instaurou uma cultura de exclusão que se reverberou ao longo do tempo e ainda hoje se revela através da colonialidade. Colonialidade que se fundamenta a partir de quatro pilares: poder, conhecimento, ser e gênero.

As contribuições dos estudos de caráter decolonial, da Sociologia Crítica, da Psicologia, da Psicanálise e da Filosofia foram importantes neste estudo, pois ofereceram subsídios teóricos essenciais para as reflexões e análises desenvolvidas. Esta pesquisa teve sua origem, a partir de uma experiência do pesquisador com a

26 Mestre em Educação Contemporânea pelo PPGEduC/UFPE (2017). Especialização em Neuropsicologia pela Faculdade Redentor (2012). Graduação em Psicologia pela FAVIP (2010). Pesquisador no Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina da UFPE/CAA. Avaliador da revista Debates Insubmissos da UFPE/CAA. Professor universitário da rede privada. Psicoterapeuta. e-mail: marciorubensoliveira@hotmail.com

27 Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016) e em Educação pela UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Professora Adjunta da UFPE/NFD do Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru). Professora permanente do Programa de PPPGEduC/UFPE. Co-editora da Revista Debates Insubmissos da UFPE/CAA e Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina da UFPE/CAA. e-mail: allene Lage@yahoo.com.br

docência universitária, o que ofereceu condições necessárias para a problematização do tema.

De abordagem qualitativa a pesquisa buscou explorar conhecimentos sobre experiências vivenciadas pelas/os estudantes participantes e explicar os principais elementos envolvidos nas questões em torno da LGBTfobia na universidade e suas relações com a perspectiva da colonialidade do ser.

A pesquisa foi realizada no Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, com discentes dos 2º, 3º, 8º e 9º períodos dos Cursos de Licenciatura em Física e de Licenciatura em Pedagogia. Na coleta de dados os instrumentos que subsidiaram a obtenção de informações foram: questionário eletrônico, que recebeu 56 respostas; entrevistas semiestruturadas, num quantitativo de 18 estudantes entrevistadas/os e o conhecimento dos Planos Políticos Pedagógicos – PPP's dos respectivos cursos. As análises foram realizadas através das técnicas de Análise de Conteúdo e o método utilizado foi o Método de Caso Alargado.

Após realizadas as análises os resultados demonstraram que há LGBTfobia na universidade e que a sua manifestação é mais acentuada em relação aos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados, também apontaram que estudantes LGBTs e mulheres do Curso de Licenciatura em Física, sofrem preconceitos resultantes da heteronormatividade. As principais manifestações de angústia e colonialidade do ser decorrentes da LGBTfobia se apresentaram através de várias faces, como tristeza, medo, sufocamento, etc. Revelou-se uma espécie de separação territorial entre os cursos estudados e que alunos, professores, o Restaurante Universitário e profissionais terceirizados representam fontes de LGBTfobia. A formação docente mostrou-se ferramenta importante para o enfrentamento à LGBTfobia e pesquisas que envolvem esta temática foram consideradas necessárias para a formação de professoras/es.

A experiência do desenvolvimento da pesquisa possibilitou lidar com a opressão, com o silenciamento e com o preconceito com o qual muitas/os estudantes vivenciavam na universidade, inclusive para garantir a sua permanência nela. A pesquisa confirmou que o espaço universitário, mesmo sendo um lugar muito importante de formação, de trocas de experiências e de conhecimentos, é também um

lugar hostil e (re)produtor de lógicas excludentes e angustiantes. Uma vez reproduzidora de paradigmas dominantes a universidade nega os corpos e as culturas que não se encaixam às exigências normativas. Não podemos afirmar que todo o conjunto de elementos que constituem a universidade reproduz práticas preconceituosas e violentas, mas estas práticas não somente existem, como encontram espaços propícios para se manifestarem.

O tema das sexualidades ainda provoca reações acaloradas na universidade, principalmente quando estas se referem às sexualidades não normativas. A tentativa de silenciamento de discussões e de estudos sobre esta temática são recorrentes e a experiência docente confirmou a necessidade de maior aprofundamento nestes estudos. As brincadeiras que em vários momentos foram interrompidas na tentativa de problematizar e provocar reflexões têm sido transformadas em instrumento eficaz de violência e opressão contra estudantes LGBTs. A heteronormatividade, assente no universo da pesquisa, desempenha papel importante no ambiente universitário, seja por meio das diversas formas de preconceito contra estudantes LGBTs, seja pela (re)afirmação da heterossexualidade como o modelo ideal e natural de sexualidade.

A dicotomia em relação às questões de gênero presente entre as/os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Física são, demasiado reforçadas quando constatamos um número elevado de mulheres no Curso de Licenciatura em Pedagogia e de homens no Curso de Licenciatura em Física. Situação que reproduz uma lógica que estabelece limites e atuações para homens e mulheres, oprime quem a subverte e mantém fixo o modelo heteronormativo.

Importante pontuar que a heteronormatividade oprime estudantes LGBTs e estudantes heterossexuais, tendo em vista que encaixar-se aos padrões historicamente estabelecidos é exigência para todas/os e a vigilância exercida pelas instâncias de poder, de conhecimento, religiosas e de dominação é ostensiva. Todo esse processo que se estabelece através do poder e do saber opera para legitimizar a exclusão e manter a colonialidade.

As intersecções com a temática da angústia foram de grande relevância para o estudo desenvolvido, pois pensar a angústia de maneira mais ampliada conver-

giu para que fosse possível chegar aos nossos resultados. Sem que os conceitos que foram explorados limitassem nossa compreensão sobre a angústia, vislumbramos várias faces com as quais ela poderia se manifestar nas experiências das/os estudantes participantes da pesquisa. Isso se fez relevante, pois as experiências subjetivas e sociais são fundamentais para a nomeação daquilo que se sente.

Foi nessa direção que chegamos às conclusões de que falar em angústia decorrente de LGBTfobia na universidade, é falar de vários sentimentos; como o do medo, sentido pela/o estudante quando coagida/o por profissionais terceirizados pela universidade; do medo de acessar espaços comuns da universidade, como o Restaurante Universitário – RU, para não ser motivo de achincalhamento; do medo sentido pela/o estudante do Curso de Licenciatura em Física, de revelar a sua orientação sexual LGBT e ser excluída/o pelas/os demais estudantes do curso; do medo pela localização erma da universidade; do medo de reagir contra a LGBTfobia, por se sentir sozinha/o.

A angústia se manifesta em estudantes de universidade através do sentimento de tristeza de não serem compreendidas/os e aceitas/os. Manifesta-se, também pela necessidade de reafirmação da orientação sexual heterossexual; pelo sentimento de incapacidade/insegurança de ter que sempre provar o pertencimento à heterossexualidade; pela negação e sufocamento da orientação sexual LGBT para se sentir pertencente ao ambiente universitário; pela situação de ter sua orientação sexual LGBT exposta como pecaminosa.

A pesquisa possibilitou, portanto, amadurecimento e ampliação de conhecimentos para o pesquisador. Dos seus resultados esperam-se que outros estudos sejam desenvolvidos e que estratégias de enfrentamento à LGBTfobia na universidade sejam pensadas de forma a dar visibilidade e voz a estudantes LGBTs.

PROFESSORES FORMADORES: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPE

Keycie Veloso Barros²⁸

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda²⁹

A referida pesquisa teve como objeto a prática docente do professor do Ensino Superior na perspectiva de professores do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Ao longo do estudo, tentamos responder ao questionamento: como se constroem e quais os sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE? O interesse pela temática surgiu em função da posição como aluna egressa do curso, identificar o distanciamento entre a parte pedagógica e a parte específica do curso, o distanciamento e a valorização pelos docentes do Bacharelado em detrimento da Licenciatura, e da compreensão de que a prática docente é um ótimo espaço captador da realidade social cotidiana dos docentes do curso, através da ação docente, para articular a teoria e a prática ensino, também deve se constituir como o mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas pedagógicas reflexivas e críticas. Tem por objetivo geral: analisar como se constroem os sentidos da prática docente dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE. E como objetivos específicos: mapear o processo de construção dos sentidos das práticas docentes dos professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPE; identificar os sentidos das práticas docentes dos professores do referido curso; perceber a relevância da formação e atuação profissional do docente na formação dos licenciandos e futuros professores; indicar quais são os métodos, teorias e avaliações mais valorizadas e reproduzidas pelos professores formadores e por que os são. A pesquisa se configura como estudo de natureza qualitativa. A pesquisa de campo foi realizada fazendo uso de entrevistas narrativas, como técnica de coleta de dados. Para a análise dos dados utiliza-se da História de vida com foco nas trajetórias profissionais. Os sujeitos da pesquisa são seis professores das Ciências Sociais

28 Mestrado em Educação Contemporânea - UFPE/CAA, Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais UFPE. e-mail: keycie.veloso@gmail.com.

29 Doutorado em Sociologia - UFPE, Mestrado em Sociologia - UFPE, Graduação em Licenciatura em História - UNICAP. e-mail: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br.

da Universidade Federal de Pernambuco e uma professora do referido curso que serviu como dados inicial para a pesquisa. A pesquisa nos revelou que o campo das Ciências Sociais da UFPE, é um espaço de tensões e dilemas entre os sujeitos que o forma. Como resultado, os dados da pesquisa indicaram que o trabalho docente do Ensino Superior é constituído de diversos sentidos, construídos de formas singulares, a formação pedagógica é imprescindível para uma ação docente crítica e reflexiva. As análises revelaram que três dos interlocutores do estudo se preocupam em desenvolver uma ação docente que vá além da dimensão técnica, da reprodução e manutenção de comportamentos, constituindo-se de conhecimentos e conteúdos práticos contextualizados, valorizando o respeito e o relacionamento afetivo entre professor e aluno. Os dados nos levaram a inferir que esses três professores se preocupam com o ensino de Ciências Sociais, a pesquisa e a práxis didático-pedagógica para superar a dicotomia entre teoria e prática.

Palavras-chave: Prática Docente. Ensino Superior. Ciências Sociais.

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA LATINO-AMERICANO DE MARCELA LAGARDE PARA A EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA

Paloma Raquel de Almeida³⁰

Allene Carvalho Lage³¹

Compreendendo que a igualdade nas relações entre os gêneros ainda não foi alcançada concretamente e reconhecendo o papel da educação para a superação das discriminações motivadas pelo sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero, a pesquisa foi impulsionada pela seguinte questão: De que maneira o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista?

Nesse sentido, o objetivo geral foi: Estudar como o pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde pode contribuir para o aprofundamento da educação não sexista. Para tanto, foram percorridos os seguintes objetivos específicos: 1. Apresentar as principais compreensões teóricas sobre educação não sexista; 2. Identificar os principais temas trabalhados por Marcela Lagarde no âmbito do feminismo latino-americano; e 3. Pontuar os principais temas do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagarde que podem contribuir para uma educação não sexista.

Os temas da educação não sexista foram selecionados a partir da ementa

30 Mestra em Educação Contemporânea pelo PPGEDUC/UFPE (2018), Especialista em Ciências Criminais pela ASCES Unita (2014) e em Direito Público pela UCDB (2011). Bacharela em Direito pela ASCES Unita (2008). Professora universitária. Advogada. Gerente de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (SPM Caruaru-PE). Membro do Grupo de Pesquisa: “Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina”. Membro da equipe de redação da Revista Debates Insubmissos. e-mail: paloma.ufpe@gmail.com

31 Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016). Pós-doutora em Educação na UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Mestra em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (2001). Graduada em Administração - Faculdades Integradas Anglo Americano - RJ (1993). Professora Associada da UFPE. Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina da UFPE/CAA. Co-Editora da Revista Debates Insubmissos. e-mail: allene Lage@yahoo.com.br

do componente curricular “Fundamentos para uma educação não sexista” (LAGE, 2017), e as compreensões teóricas beberam tanto em autoras/es da educação não sexista como daquelas/es que discutem gênero, sexualidade e educação. Trabalhamos com a não pretensão exaustividade, ou seja, os temas da ementa são tratados como um ponto de partida para as/os estudiosas/os da educação não sexista, sendo possível que outros sejam abordados pelos estudos da área.

Foram tratados, assim, temas como feminismos, solidariedade feminista, sexismo na educação e na ciência, diversidade, e patriarcado e suas consequências. Para a identificação dos principais temas trabalhados por Marcela Lagarde foram percorridas produções como *El feminismo en mi vida*, *Los Cautiverios de las mujeres* e os textos sobre *claves feministas*.

Como resultado, foram encontrados temas da educação não sexista dentro da perspectiva de gênero e dos feminismos latino-americanos bem como outros temas, o que ampliou as possibilidades da educação não sexista. Esses achados foram entrelaçados na análise, resultando nas categorias da pesquisa: Paradigma feminista; Cativerios, Patriarcado e Despatriarcalização; Direitos Humanos das mulheres e Democracia de gênero; Violência de gênero; e Pedagogia feminista. O quadro teórico principal da pesquisa compõe-se de autoras como Marcela Lagarde, Patricia Castañeda, Francesca Gargallo, Heleieth Saffioti, Guacira Louro e bell hooks.

As definições teórico-metodológicas utilizadas partem da metodologia feminista de investigação, numa abordagem de pesquisa qualitativa, de tipo exploratório e explicativo. Utilizou-se o método de pesquisa documental, cujas fontes de informação foram os textos de Marcela Lagarde. A técnica de coleta de dados foi de cunho bibliográfico. Para análise e sistematização dos dados, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, criando categorias, subcategorias e unidades de análise baseadas na obra de Marcela Lagarde, e postas em diálogo com os referenciais teóricos da educação não sexista. As conclusões da pesquisa expuseram o Paradigma feminista como suporte teórico para a educação não sexista e a Pedagogia feminista como principal contribuição do pensamento de Marcela Lagarde para a educação não sexista.

Concluiu-se que a Pedagogia feminista reúne as ferramentas teóricas e metodológicas para que as outras categorias possam ser tratadas pela educação não sexista a partir da perspectiva de gênero que tome como base a experiência de vida das mulheres em diálogo com referenciais feministas latino-americanas.

(DES) RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E À IDENTIDADE DE GÊNERO EM ESCOLAS DE CARUARU – PE: A QUESTÃO DA LGBTFOBIA E OS ENFRENTAMENTOS E/OU SILENCIAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR

Êmerson Silva Santos³²

Allene Carvalho Lage³³

Nas duas primeiras décadas do século XXI assistimos um significativo crescimento quantitativo e qualitativo das investigações acadêmicas que têm gênero e/ou sexualidade como suas categorias ou mesmo como seus objetos de estudo. Multiplicaram-se eventos científicos como simpósios, seminários, encontros e congressos cuja finalidade exclusiva foi a socialização desse tipo de pesquisa. Além disso, as reuniões acadêmicas mais tradicionais também têm se aberto para essa discussão, não sendo incomum encontrar nesses eventos alguns grupos de trabalho dispostos a acolher artigos que tratam de questões relacionadas a gênero e/ou sexualidade. Se, por um lado, esse cenário indica um processo de consolidação dos estudos de gênero e de sexualidade, por outro, nos mostra o quão forte ainda é o conjunto de violências, opressões e discriminações contra a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), atraindo olhares dos/as pesquisadores/as das mais variadas áreas das Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa sintetizada neste resumo se insere nesse contexto. Realizada no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduc/UFPE), entre os anos de 2016 e 2018, teve por objetivo estudar “qual o

32 Autor da Dissertação apresentada neste resumo. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Foi Coordenador Nacional da Articulação Brasileira de Jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ArtJovem LGBT), no período 2018-2020. Foi Conselheiro do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBT no período 2018-2019. E-mail: emersonssantos1@gmail.com.

33 Orientadora da Dissertação apresentada neste resumo. Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016). Pós-doutora em Educação na UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Mestra em Administração Pública pela Fundação Getulio Vargas - RJ (2001). Professora Associada da UFPE. E-mail: allene Lage@yahoo.com.br.

lugar para as questões de diversidade sexual e de identidade de gênero na gestão das escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Caruaru/Pernambuco” (SANTOS, 2018a). Para tanto, em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa qualitativa de tipo exploratória e descritiva em duas escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco localizadas no município de Caruaru, sendo uma da modalidade regular e uma da modalidade integral. Os dados analisados foram coletados através da realização de entrevistas do tipo semiestruturadas com gestores/as e professores/as, exame dos cadernos do curso de aperfeiçoamento em Gestão Escolar do Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco (Progepe) e realização de duas Rodas de Diálogo, uma em cada escola, com estudantes interessados/as na discussão³⁴. Dialogando com os estudos de Guacira Lopes Louro (2000; 2009; 2014), Rogério Diniz Junqueira (2009), Anderson Ferrari (2011) e Richard Miskolci (2012), a pesquisa reflete como a LGBTfobia opera na escola através de perseguições, insultos, expulsões e silenciamentos de todos/as aqueles/as que não se adequam aos perfis normativos de gênero e sexualidade. Autores/as como José Querino Ribeiro (1978), Vítor Paro (2007; 2012), Maria de Fátima Félix (1984) e Heloísa Lück (2007; 2009; 2012; 2013), entre outros/as, foram particularmente importantes para compreensão do conceito e atribuições da gestão escolar. Nessa direção, verificando uma lacuna identificada em duas grandes áreas da educação (Estudos de Gestão da Educação e Estudos de Gênero e Sexualidade), a dissertação aponta a importância da atuação da gestão escolar na promoção do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero, bem como no combate às violências LGBTfóbicas na escola³⁵. Até a publicação da pesquisa, nenhum estudo da área de gênero e sexualidade na educação havia se proposto a debater o problema da LGBTfobia na educação básica considerando a atuação dos/as gestores/as escolares. Em função do seu ineditismo, a dissertação resultou na publicação do livro “LGBTfobia na Educação e a Atuação da Gestão Escolar” (SANTOS, 2019). As conclusões da pesquisa apontam que se por um lado as questões de diversidade

34 Para mais informações a respeito das estratégias metodológicas adotadas na realização da pesquisa consulte o artigo: “Percurso Metodológicos das Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidade: (Re)Construindo caminhos a partir da Bricolagem” (SANTOS, 2018b).

35 Um debate a respeito do papel da gestão escolar no combate às violências motivadas por intolerâncias à orientação sexual e/ou identidade de gênero pode ser acessado no trabalho: “LGBTfobia na Escola: implicações da Gestão Escolar” (SANTOS e LAGE, 2018c).

sexual e identidade de gênero podem ocupar um lugar desconhecimento, tensionamento, instabilidade e silenciamento na gestão escolar, por outro, também podem ser objeto de respeito, atenção, compromisso e importância por parte dos/as diretores/as escolares. Os resultados indicam ainda a necessidade de qualificação dos processos de formação continuada da rede estadual de ensino de Pernambuco no que diz respeito a inclusão das discussões de gênero, sexualidade e LGBTfobia nos cursos de aperfeiçoamento para gestores/as das unidades educacionais. A pesquisa evidenciou ainda a necessidade de um maior compromisso dos órgãos estaduais de gestão da educação no enfrentamento das violências motivadas por intolerância à diversidade sexual e à identidade de gênero. Por fim, as reflexões do estudo sintetizado neste resumo oferecem alternativas para construção de uma educação livre de discriminações com equidade e igualdade.

REFERÊNCIAS

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo**

educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique; José Querino Ribeiro e o paradoxo da administração escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, 2007.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar.** São Paulo: Saraiva, 1978.

SANTOS, Émerson Silva. **LGBTfobia na Educação e a Atuação da Gestão Escolar.** Editora Appris, 2019.

SANTOS, Émerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru-PE:** a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018a.

SANTOS, Émerson Silva. Percursos metodológicos das pesquisas em educação, gênero e sexualidade: (re)construindo caminhos a partir da bricolagem. **Revista Eletrônica de Interações Sociais**, v. 2, n. 1, p. 7-23, jan./jun., 2018b.

SANTOS, Émerson Silva; LAGE, Allene Carvalho. LGBTfobia na Escola: implicações da gestão escolar. **Revista Fórum Identidades**, v. 26, p. 95-108, jan.-abr., 2018c.

MESTRAS E MESTRES DA ORALIDADE: ENSINEM-NOS OS SABERES ANCESTRAIS DA MÃE-TERRA

Otávio Augusto Chaves Rubino dos Santos (Prema)³⁶

Allene Carvalho Lage³⁷

RESUMO

A presente dissertação aborda os saberes dos(as) sujeitos diversos e plurais que residem na comunidade da vila do Murici - Caruaru - PE, os quais chamamos, aqui, de mestres e mestras da oralidade. Neste sentido, o objeto de nossa pesquisa se refere aos saberes tecidos por esses mestres e mestras. Os sujeitos da pesquisa são Benzedeadas, Parteiras, Rezadeiras, Raizeiros, Agricultores mais antigos(as) e os/as Hare Krishnas.

Contextualizando - culturalmente e historicamente - salientamos que os sujeitos da pesquisa, em seus modos de vida, vivem integrados com a natureza de maneira tradicional e ecovilas. Os(as) Hare Krishnas vivem em uma ecovila chamada Vraja Dhama. No Brasil, as ecovilas nasceram na década de 1970, como resistência ao capitalismo. As Benzedeadas, Rezadeiras, Parteiras, Raizeiros e Agricultores(as) vivem de modo tradicional no campo há várias gerações.

36 Professor de yoga, Doutorando em Educação pela UFPB; Mestre em Educação pela UFPE, CAA, PPGEduC e Graduado pela UFMG. Faço parte do banco permanente de avaliadores(as) da revista Debates Insubmissos e também participo do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE). Na área social, faço parte do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina e sou presidente da Associação Cultural Educação pela Arte de Servir. e-mail: premasindhudvs@hotmail.com

37 Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016). Pós-doutora em Educação na UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. Mestre em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas - RJ. Graduada em Administração - Faculdades Integradas Anglo Americano - RJ (1993). Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco. Desde março de 2006 lotada no Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru) como Professora do Curso de Pedagogia, e Professora Permanente do PPGEduC. Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina. e-mail: allene Lage@yahoo.com.br

A relevância social desta pesquisa é que ela possibilitou um encontro entre a universidade e sujeitos historicamente marginalizados, mas que, sempre produziram saberes. Mais do que dar a voz aos sujeitos, objetivamos escutar suas vozes, para aprender com eles(as). Neste sentido, a pesquisa tem seu aspecto transdisciplinar e um caráter implicado: do início ao fim os sujeitos participaram. Como forma de devolutiva, há projeto de extensão universitária no local inspirado nas próprias demandas da comunidade, sendo que algumas delas foram diagnosticadas por essa própria pesquisa.

Nossa problemática foi: Como os mestres e mestras da oralidade, da região da vila do Murici vivenciam os processos de elaboração e circulação dos saberes sobre a Mãe-Terra? Neste sentido, nosso objetivo geral foi: estudar como os mestres e mestras da oralidade vivenciam os processos de elaboração e circulação dos saberes sobre a Mãe-Terra a partir de práticas de educação popular e ancestralidade.

Como aporte teórico para esse estudo utilizamos, como categorias interpretativas principais, as Epistemologias do Sul; concepções sobre a Mãe-Terra; e educação popular/ancestralidade. Sobre Epistemologias do Sul, discutimos que desde o início das colonizações, aconteceram vários processos de silenciamento e inferiorização de saberes, assim como violências e explorações de diversos povos. (SANTOS, 2010).

Em relação à Mãe-Terra fizemos uma reflexão sobre esse conceito a partir do protagonismo dos povos andinos que trazem saberes ancestrais, como os conceitos de *Buen Vivir* e do *Vivir Bien* (MAMANI, 2010), da natureza enquanto um ser vivo, chamada de *Pachamama* (Stermann, 2006), assim como uma relação de trocas amorosas com a terra (BRANDÃO, 1994). No que se refere à educação popular e ancestralidade, partimos de uma perspectiva de que principal tendência da educação popular atualmente está na transição de um modelo emergente de educação, com ponto de referência em si mesmo, “para uma prática com referências nos grupos populares” (BRANDÃO, 2009, P.43).

Na metodologia, objetivando aprender com as vivências e experiências, por meio do encontro da teoria com a realidade, optamos por uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi do tipo exploratória e explicativa. Para a análise utilizamos o

Método do Caso Alargado, como apresentado por Santos (1983). A delimitação da pesquisa foi a vila do Murici, região que tem um parque ecológico - “Professor João Vasconcelos Sobrinho”. O trabalho de campo iniciou-se em junho de 2016 e terminou em janeiro de 2017. Os focos de observação e análise foram os encontros nos quais buscamos observar, “além das falas e dos silêncios, os espaços, os atores, as atividades, a atmosfera do ambiente, os comportamentos e os sentimentos” (LAGE, 2013, p. 59). Sendo assim, foram várias técnicas de coleta das fontes empíricas dados, como a observação participante, as entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas e as memórias de vida/oralidade. Também fizemos o registro de campo, por meio de um diário.

Entrevistamos duas Parteiras (Parteira Lurdes e Parteira Marlene), uma Benzedeira (Benzedeira Antônia), um Raizeiro (Raizeiro Alberto), dois Agricultores(as) (Agricultor Osório e Agricultora Maria), uma Rezadeira (Rezadeira Josefa) e três Hare Krishnas (HK³⁸ Dhanvantari, HK Dhira e HK Rasa).

A partir da categoria das Epistemologias do Sul, em diálogo com os sujeitos, destacamos a fala de HK Dhira que traz aspectos de uma vida comunitária: “Eu fui criado com a natureza e sempre aconteciam os mutirões e todos ajudavam, isso era muito interessante” (HK DHIRA. Diário de Campo: 20/10/2016). Na mesma direção, fundamentando as Epistemologias do Sul em sua perspectiva de pensar no outro, Parteira Marlene diz: “A gente vive para cuidar dessas mulheres, para contribuir de alguma forma” (PARTEIRA MARLENE. Diário de Campo: 03/08/2016).

A categoria Mãe-Terra também apresentou interessantes diálogos, como podemos ver na fala de Agricultor Osório abordando sobre a importância do contato com a terra: “Se não tem contato com a natureza, aí só enxerga o seu próprio umbigo” (AGRICULTOR OSÓRIO. Diário de Campo: 18/09/2016). HK Dhanvantari fala sobre uma alimentação orgânica e vegetariana: “Como somos vegetarianos e essa área é muito rica em jaca, nós produzimos muitos alimentos orgânicos a partir da jaca” (HK DHANVANTARI. Diário de Campo: 05/01/2017).

Na categoria educação popular e ancestralidade, destacamos a fala de Parteira Marlene trazendo a importância da cultura popular enquanto um modo de viver:

38 Abreviamos Hare Krishna para HK.

“E eu acho assim, que a cultura popular é isso, é a pessoa sempre estar em comunicação com a comunidade, fazendo alguma coisa de melhor para essas pessoas e sempre somar para aquela comunidade crescer” (PARTEIRA MARLENE. Diário de Campo: 03/08/2016). Raizeiro Alberto fala de um processo de aprendizado com a terra: “plantar ensina a gente a viver. Olha aquela árvore de jambo, eu plantei e agora dá um tanto de fruta, já deu muitas safras, é o movimento da vida. Quem planta vive bem” (RAIZEIRO ALBERTO. Diário de Campo: 25/06/2016).

As considerações finais apontam para a criação do conceito de “Epistemologias do Agreste” que trazem contribuições para o debate no campo da educação, em geral, e da educação popular, em particular. Assim, podemos falar de um fazer filosófico e cultural na América Latina: gestos, posturas, visões de mundo carregados de intenso significado para a coletividade, ancestralidade, luta, resistência e etc. Podemos falar também tem um fazer filosófico e cultural no Agreste, de saberes produzidos no Agreste, de Epistemologias do Agreste, assim como de Epistemologias do Murici.

Assim, as Epistemologias do Agreste e, no caso específico deste estudo, as Epistemologias do Murici leem o mundo a partir de rituais coletivos e populares, nos quais a lógica é da gratuidade com símbolos que manifestam uma visão de mundo. Lidar com terra exige respeito, aonde existe alteridade e não exploração.

Uma visão de mundo que traz a leitura da natureza enquanto Mãe-Terra e enquanto vivência coletiva: o trabalho com a natureza produz saberes históricos e milenares, acúmulo de conhecimentos. O movimento do corpo é pedagógico e se faz em um diálogo de saberes no encontro de culturas. As Epistemologias do Agreste trazem práticas cotidianas como práticas contra hegemônicas, abordando a dimensão ecológica da vida, de conquistas populares em territórios do saber. E, assim, as mestras e mestres da oralidade vivem suas vidas, criam seus saberes, compartilham suas lutas, transformando o mundo e escrevendo suas histórias, trazendo sua ancestralidade, ensinando na reciprocidade, os saberes ancestrais da Mãe-Terra.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura Rebelde - Escritos Sobre a Educação Popular ontem e agora.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Carlos **Rodrigues.** **Somos as águas puras.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ESTERMANN, Josef. **Filosofia andina. Sabiduria indígena para un mundo mejor.** La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teologia – ISEAT, 2006.

LAGE, Allene. **Reflexões e ações sobre educação, estado e diversidade.** Ed. UFPE, in Iranete Maria da Silva, Maria Joselma, Katia Cunha, Recife, 2013.

MAMANI, Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien - Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas.** Organizaciones Indígenas-Lima Peru, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do “Skylab”.** In: Revista Crítica, nº 11, maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

MULHER E CIÊNCIA: INTERFACES FEMINISTAS ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E POLÍTICO NA AMÉRICA LATINA

Sérgio Antônio Silva Rêgo³⁹

Allene Carvalho Lage⁴⁰

Nosso trabalho mapeou publicações acadêmicas feministas em linha de cinco países latino-americanos, são eles: Argentina, Brasil, Colômbia, México e Venezuela, resultando desse cenário um total de onze periódicos para nossa análise, que consiste em conhecer as principais interfaces feministas entre conhecimento científico e político na produção acadêmica de pesquisadoras militantes nesse universo assinado. Para tanto, observar a ideia de militância contida no ato da veiculação do conhecimento em associação a experiência de educação é para nós um dos caminhos mais indicados. De modo geral, esses periódicos, possuem um tipo de atuação de cunho político – um dos elementos centrais do feminismo –, evidenciando assim mais uma maneira de exercer o ativismo, dessa vez no interior dos espaços acadêmicos.

Num primeiro momento discutimos o papel da ciência e de sua sacralização engendrada em torno de um ideário de salvação da humanidade advindo dela, decorrente de um modelo concebido de saber onde sua valorização era orientada para aquele que possuísse um determinado formato, bastante hermético, e que excluiu, durante muito tempo, outras concepções não adaptadas a esse monismo adotado até então, um modelo eurocentrado, que privilegiava o conhecimento masculino, letrado, branco entre outros.

De mais a mais, procuramos perceber como se deu a construção de uma pluralidade de conhecimentos baseados na elaboração de novas formas de perceber

39 Investigador colaborador do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – Polo da Universidade do Minho. Doutorando em Sociologia na Universidade do Minho. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste/PPGEduC-UFPE-CAA. (2015-2017). e-mail: santonio-rego@gmail.com

40 Doutora em Sociologia, docente do PPGEduC-UFPE-CAA. Coordenadora do Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina.

essa criação e sua possível valorização e utilização em diversos espaços, inclusive no interior do processo educativo formal. Localizamo-nos num espaço de combate e percorremos a trajetória do movimento feminista ocidental, com uma prioridade ao contexto latino-americano, em suas variadas gerações, e procuramos traçar as principais dinâmicas enfrentadas nas conquistas e afirmações de direitos básicos, entre outras reivindicações, no cenário destacado.

Evidenciamos ainda, nessa discussão, o papel desempenhado pelo feminino – assim como feminismo – na produção de conhecimentos ditos científicos, em oposição aos saberes produzidos por mulheres que eram, por vezes, descritos como não-conhecimento, não científicos e não pertencentes a um *status* de saber, além disso sua participação e atuação no espaço docente enquanto produtora/militante e de percepção de como esse fenômeno se constitui e é visualizado neste espaço, sendo este mais um ambientes de intensa disputa poder (político, econômico, cultural, intelectual). Para tanto, a utilização de uma metodologia feminista, conforme aponta Castañeda (2008) é necessária, posto que ela que consiste numa junção e valorização de elementos qualitativos de análise decorrentes de um intenso processo interdisciplinar que privilegia a associação de saberes e os usos éticos e sociais destes, de modo concreto, em sua aplicação são utilizados como ferramentas a multiplicidade de fontes, a diversidade de aportes teóricos/conceituais e a celebração do posicionamento político do/a pesquisador/a, o que simplesmente significa afirmar que os saberes são localizados, nos moldes trazidos por Haraway (1995).

Com isso, uma reformulação dos métodos que permeiam a construção de novas formas de percepção a velhas maneiras de conceber a estruturação do conhecimento, assinalando esse caminho Harding (1987, 1993, 1996), Haraway (1995), Lagarde (2000, 2012), Gebara (2004), Gargallo (2006), desde tempos mais remotos até a introdução e discussão acerca da categoria gênero como objeto de análise (Scott, 1990). Nesse trajeto, a busca para a construção de uma epistemologia feminista torna-se concreta entre as militantes feministas latino-americanas e caribenhas, associando-se as contribuições de outras perspectivas feministas, e procurando, a cada instante, romper com o ciclo opressor, muitas vezes transmutado como libertador, por essa concepção secularizada de ciência, baseada no androcentrismo.

A epistemologia feminista consiste, em linhas gerais em observar elementos da subjetividade feminina, da trazer experiência de vida concreta das mulheres para o debate científico, além da procurar quebrar várias dicotomias através da superação dos dualismos tão característicos de uma ciência patriarcalizada/hierarquizada, que segrega, que não une, portanto é perceber como se processa a participação das mulheres no interior do espaço científico. Para tanto, associamo-nos a diversos conceitos, tais como: as concepções de gênero trazidas por Scott (1990) e Lagarde (1996), somadas a ideia de patriarcado trabalhada por Saffioti (2013, 2015) e Connell (1990), unindo-se ao aspecto de identidade por utilizado por Lagarde (1990), assim como a utilização de sua definição de cativéis (Lagarde, 2011), posto que eles se tornaram condição para a realização desse processo investigativo.

Todavia, essa caminhada nos levou ao que chamamos, como afirma Lugones (2011), de concepção feminista pós-colonial, especialmente com a formulação da ideia de colonialidade de gênero, o que, a nosso ver, amplia a contribuição das ações e do debate promovido pelos feminismos, nomeadamente aqueles mais próximos as causas populares, e evidencia uma maneira mais localizada, não isolada, de exercer o papel político e inserir-se num debate macro sem perder a dimensão das estruturas meso e micro, ainda destacamos a capacidade de autocrítica incentivada e trabalhada por diversos meios. São diversos os fatores que levam a tipos de conceitos pré-estabelecidos e a procura por identificá-los e explicá-los é o que fundamenta o nosso trabalho, na ânsia de tentar compreender nossa construção social e em seu interior a dimensão educativa, no sentido de ampliação desta para superarmos condições diversas de opressão, num sentido dilatado de liberdade, autoconsciência e disposição de si. Isto é, analisar a literatura, pesquisas e periódicos eletrônicos, na perspectiva de estudar o processo de engajamento, autoconhecimento e militância de mulheres no interior do espaço científico, como por parte de nosso objeto de pesquisa.

Baseando-nos numa metodologia qualitativa, numa perspectiva de valorização dos saberes plurais, e fazendo uso do método do caso alargado, conforme Santos (1983), especialmente no que consiste em analisar de maneira profunda as análises documentais, procuramos verificar se há uma grande relação dos temas educação e “conhecimento científico” com o tema feminismo na produção de saberes por parte

das mulheres docentes nas academias latino-americanas, decorrentes de suas publicações em linha nos principais periódicos autointitulados feministas dos cinco países já indicados, e como isso se verifica em termos de militância destas, desde a ação num formato virtual e não somente neste.

Nossas considerações finais apontam para o fato de que há uma carência/lacuna no que se refere em associar ciência, docência feminina e academia, em pesquisas acadêmicas, assim como nas publicações investigadas, especialmente na proposição de alternativas para os quadros opressivos ali identificados. Para tal, resultou em uma dupla resposta, são elas:

I. Em relação à militância feminista, a partir da pesquisa no meio acadêmico, dar-se mediante a publicação de textos que visam à discussão de temas gerais do feminismo e/ou gênero e a possibilitam, não derivando apenas de concepções ideológicas de cunho partidário e sim por meio de uma soma de esforços, à medida que a luta feminista perpassa diversas concepções. Destacamos a ideia de militância por considerar que a mesma pode ser exercida de variadas maneiras, e com finalidades bem definidas, dentre as quais evidenciamos a quebra de um modelo hegemônico e, conseqüentemente, excludente de ciência; a criação de uma sociedade baseada na justiça e equidade de direitos para mulheres e homens e o respeito à diversidade humana e

II. Derivado da consideração anterior, podemos perceber que a utilização de espaços socialmente reconhecidos como, por exemplo, a esfera acadêmica, que são legitimados socialmente, são ocupados por intelectuais engajadas no combate às discrepâncias sociais de cunho sexista. Criando, assim, discursos subversivos e empreendendo novos campos de investigação aos saberes até então não valorizados pela classe dominante. Assim sendo, certificam suas construções teóricas e evidenciam as problematizações, não de uma forma de reprodução de uma lógica academicista, e sim apreendendo e fazendo uso da linguagem hegemônica, a fim de desconstruí-la e reconstruí-la, objetivando múltiplos prismas.

Desse modo, abre-se um vasto campo de pesquisa que pode vir a fomentar outras tantas discussões e auxiliar, cada uma a seu modo, na eliminação da opressão sexista, e um dos passos encontrados em nossa investigação é o da intensificação de uma educação não-sexista sendo exercida em suas mais variadas formas de atuação. ⁸⁵

MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIAS, IDENTIDADES EM CONFLITO E A PRÁTICA EDUCATIVA DA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIA GARCIA BESSA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CASTAINHO EM PERNAMBUCO

Márcia de Godoi Queiroz⁴¹

Allene Lage Carvalho⁴²

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Educação, Estado e Diversidade. Constitui-se no resultado de uma investigação que teve por objetivo estudar o modo como as memórias corroboram com as construções identitárias a partir da prática educativa vivenciada na escola municipal Virgília Garcia Bessa situada em uma comunidade quilombola no agreste pernambucano no município de Garanhuns – PE.

Historicamente é inegável a existência do legado colonial entranhados na concepção da sociedade brasileira presentes na contemporaneidade, a luta étnico-racial pela superação do colonialismo que ainda se faz muito presente, pois as políticas de Estado da atualidade ainda estão a passos lentos para o reconhecimento

41 Me. em Educação Contemporânea pela UFPE-CAA (2017). Graduada em Pedagogia pela então UFPE (Garanhuns) (2014). Bolsista CAPES pelo programa PIBID (2012-2014) Avaliadora permanente da Revista Debates Insubmissos (DEBIN) (PPGEduc/UFPE) (CES/UC). Professora concursada dos municípios de São João e Caetés - PE., atuando na educação básica em escolas do campo. Pesquisas na área da História Oral e Memória como ferramenta de valorização das histórias não registradas pelos meios oficiais. Identidade quilombola, práticas educativas e educação quilombola. e-mail: me.marciagqueiroz@gmail.com

42 Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE. Pós-doutora em Educação pela UFRGS. Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra/Portugal. Orienta estudos e pesquisas sobre as experiências do saber-fazer educativo e processos identitários no âmbito de lutas emancipatórias dos movimentos sociais, da educação popular, da educação do campo e sobre as temáticas relativas às relações de gênero, sexualidades, diversidade sexual, feminismos e epistemologias no âmbito da América Latina. e-mail: allene Lage@yahoo.com.br

eficaz das diferenças e subjetividades das populações negras, garantindo assim o pleno exercício de direitos e igualdades desses grupos sociais.

Considerando tal histórico e em contra partida a educação como um caminho para a transformação da sociedade, especialmente da desnaturalização do preconceito racial, bem como a igualdade de direitos a todos os povos. E ainda, na perspectiva de valores culturais, buscamos uma compreensão a partir deste estudo acerca da formação das identidades dos quilombolas do Castainho, bem como, das diferentes significações do ser negro na contemporaneidade. Deste modo, o presente estudo propõe uma reflexão das interfaces sobre a formação, (re)significação das identidades e dos sentimentos de pertença dos membros da comunidade quilombola do Castainho e sua relação com a escola.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A nossa fundamentação teórica foi norteadada pelos estudos pós-coloniais, contando com a contribuição de pensadores como Anibal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Fidel Tubino, dentre outras contribuições. Realizamos ainda uma discussão sobre as construções identitárias à luz de Frantz Fanon, Stuart Hall e Kabengele Munanga.

A partir da perspectiva desses teóricos estabelecidas em cada área específica, discutimos as influências do legado colonial e das colonialidades no que tange a concepção das identidades quilombolas, nesse contexto, portanto, a relação dessas estruturas coloniais com a homogeneização e universalização do processo educativo realizado no contexto escolar de comunidades quilombolas. Ainda sobre a concepção das identidades utilizamos a memória como fonte de fomento e valorização do sentimento de pertença à história e cultura quilombola, para tanto contamos com Paul Ricoeur, Joël Candau, dentre outros.

No âmbito sobre as discussões das práticas educativas nos apoiamos nas compreensões principalmente de João Francisco de Sousa e Paulo Freire.

Com base no aporte teórico estabelecido, a presente pesquisa, se propõem a estudar o modo como as memórias corroboram com as construções identitárias a 87

partir da prática educativa vivenciada na escola quilombola, utilizando um trabalho de análise entre a teoria estudada e a experiência empírica dos sujeitos com os quais dialogamos.

Vale ressaltar que entendemos que a memória na comunidade do Castainho tem um importante papel, no sentido de não deixar as histórias de luta e de vida dos quilombolas caírem no esquecimento.

3. METODOLOGIA

No horizonte das aspirações em compreender e aprender com o contexto das experiências dos envolvidos no presente estudo, bem como, do encontro entre a teoria e prática, optamos pela pesquisa qualitativa, porque acreditamos que a mesma contribuirá com o enriquecimento da análise, tanto na perspectiva teórica como na prática. Utilizamos a abordagem qualitativa para a investigação, com características de cunho exploratório e explicativo.

O nosso percurso analítico foi orientado nos termos do Método do Caso Alargado, conforme definido por Boaventura de Sousa Santos. O trabalho de coleta de dados foi realizado na comunidade quilombola do Castainho e na Escola Municipal Virgínia Garcia Bessa, ambas situadas no município de Garanhuns no agreste meridional pernambucano, por meio da observação participante, conversas informais e da realização de entrevistas semi-estruturadas, com três diferentes grupos, quantificando em quinze sujeitos da pesquisa, dentre eles: os quilombolas anciãos, os jovens e crianças inseridos na escola da comunidade e profissionais da referida escola, propiciando-nos a nossa fonte de informações.

4. ANALISE DOS DADOS

Diante de uma dimensão interpretativa dos dados empíricos e das amplas incidências estruturais do caso estudado conforme a análise de conteúdo e no método do caso alargado, nossa investigação identificou a existências de algumas implicações:

- A história e memória quilombola foi silenciada pela historiografia elitista e eurocentrada que estabeleceu por meio de imposição sua história, enquanto oficial, submetendo as demais a sua preponderância.
- A identidade percebida a partir do contexto histórico e sociocultural considerando os condicionantes de ambos, foi construída às margens da sociedade. Sendo destituídas pelo processo homogeneizador e universalista de relações de poder que perduram desde o período colonial até os dias atuais
- A escola quilombola configura-se, portanto, num instrumento que atende os interesses dos grupos dominantes em detrimento dos grupos de minorias sociais
- Não identificamos uma prática educativa de valorização das especificidades dos estudantes, de modo que os modos de vida e saberes outros oriundos da própria comunidade não são contemplados.

A partir da análise dos dados e das implicações identificadas, consideramos que a presente pesquisa não esgota o estudo acerca da importância da memória para as formações das identidades por meio da prática educativa em escolas quilombolas. Tendo em vista o legado e a projeção da história do colonizador em detrimento da história do colonizado, bem como as influências deste, no processo da tessitura das identidades.

5. RESULTADOS

As nossas considerações finais apontam para um processo educativo alheio às especificidades históricas e socioculturais de raízes africanas, afrodescendentes e quilombolas. Nestes termos, o processo educativo não contribui de forma efetiva com a ruptura dos condicionantes históricos que subalternizam a população negra/quilombola. Esta realidade provoca uma série de conflitos, desde as propostas curriculares ao próprio reconhecimento dos jovens e crianças, enquanto quilombolas. Os conteúdos curriculares trabalhados no contexto escolar são aqueles trabalhados de forma universal, e não os conteúdos correlatos ao currículo de educação quilombola.

Em suma, compreendemos a Escola Virgília Garcia Bessa como uma instituição de ensino que está instalada em uma comunidade quilombola, porém isto não à caracteriza uma escola quilombola, considerando o distanciamento entre a comunidade e a própria escola por meio da inexistência de incentivos municipais no âmbito de efetivar a educação quilombola e como resultado uma escola quilombola.

INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE (CAA)

Tatianne Amanda Bezerra da Silva⁴³

Jamerson Antonio de Almeida da Silva⁴⁴

O presente estudo intitulado “Interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para as condições de trabalho docente: Um estudo do Centro Acadêmico do Agreste (CAA)”, se situa no campo de pesquisa acerca da Política Educacional e, mais especificamente, no âmbito dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre. Dentro desse campo de estudos, nos propomos a examinar como o processo de reestruturação do ensino superior brasileiro vem ressoando no *ethos* universitário e na configuração de seu trabalho docente.

De modo mais particular, objetivamos *desvelar o modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco e suas implicações para o trabalho docente*. Visamos, pois, responder a seguinte problemática: quais as contradições do modelo de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco?

Como campo empírico de nossa pesquisa, estabelecemos o Centro Acadêmico do Agreste (CAA). O referido centro conta com 15 anos de existência e é o primeiro *campus* da UFPE no interior de Pernambuco, situado na cidade de Caruaru, sendo seguido pela criação do Centro Acadêmico de Vitória (CAV), no município de Vitória de Santo Antão, ambos frutos da adesão da universidade ao Projeto Expandir. O Projeto Expandir faz parte da primeira fase de expansão e interiorização das universidades federais o governo Lula da Silva, estendida entre 2003 e 2007,

43 Bacharel em Serviço Social. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. e-mail: tatiannebezerra1@hotmail.com

44 Doutor em Educação. Professor do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco. e-mail: jamesonufpe@gmail.com

representado no slogan “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”. O CAA trata-se, deste modo, de um caso exemplar para nossa pesquisa.

Para o movimento de criação de nosso objeto, fizemos uso do referencial epistemológico marxista. Como caminho metodológico, foi empregada abordagem qualitativa, ampla revisão de literatura e análise de documentos e publicações sobre o assunto. Utilizamos de documentos da UFPE, assim como documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). No que se refere à análise de dados, fizemos uso do caminho metodológico da hermenêutica dialética.

A partir do levantamento documental e bibliográfico realizado, pudemos verificar que o modelo de interiorização adotado pela Universidade Federal de Pernambuco se apresenta em consonância com o padrão de acumulação capitalista. Os dados trabalhados na pesquisa indicam para a adoção de um modelo de gestão enxuto na instituição, baseado no padrão toyotista de organização do trabalho. Vêm sendo gradualmente adotadas formas contemporâneas de gestão na universidade, seja no que se refere aos modelos avaliativos baseados em indicadores de desempenho e alta *performance* institucional, seja acionando formas de contratação flexíveis e/ou reduzindo gradualmente seu corpo profissional.

De acordo com indicadores da UFPE consultados na pesquisa, de 2010 a 2016, houve um crescimento de 19,18% no número de docentes efetivos da instituição, passando de 2.054 para 2.448. Apesar do crescimento no número de servidores exibido pela universidade nos últimos anos, este não acompanhou o aumento no número de matrículas dos alunos de graduação da instituição, de 31,74% no período.

A redução do corpo profissional da UFPE se deu também do ponto de vista do corpo técnico-administrativo. No período de 2010 a 2016, a instituição apontou para uma expansão de 9,2% da quantidade de servidores do quadro técnico-administrativo efetivos, passando de 3.787 para 4.137 profissionais no período em questão. Esse crescimento é indicado pela universidade como resultado do Programa de Expansão Universitária implantado na universidade. Contudo, assim como no caso dos docentes, o aumento nas cifras de técnico-administrativos não acompanhou o crescimento das matrículas, que foi de 31,74% no período.

A despeito de se configurarem como uma adoção geral do modelo enxuto pela UFPE, os dados apontam para uma realidade mais crítica no Centro Acadêmico do Agreste. Conforme apontaram os indicadores institucionais, o *campus* Caruaru contava em 2016 com 5.237 discentes matriculados em cursos de graduação presenciais e 129 técnicos-administrativo. Esse dado é o equivalente à proporção média de 40,5 alunos por técnico no CAA. No que se refere ao CAV, a média alcançou a cifra de 24,6 alunos por técnico, próxima à média de alunos por técnico do *campus* Recife, 24,1.

O CAA apresentava também a mais alta relação professor-aluno da UFPE, de 18,3 alunos por professor. Se considerarmos os indicadores gerais de docentes da UFPE (14,9), os indicadores específicos do *campus* Recife (14,4) ou do CAV (14,5), ainda assim o caso do *campus* Caruaru é o mais problemático, evidenciando uma defasagem profissional na unidade.

De tal modo, embora consideremos a presença de um modelo de gestão enxuto nos diversos *campi* da UFPE, verificamos no CAA a protuberância do modelo enxuto de gestão e organização do trabalho. O *campus* de Caruaru conforma-se como uma unidade enxuta e precária, com números proporcionalmente baixos de técnicos-administrativos e de professores por alunos, por conseguinte, temos também a tendência de exaltação da lógica de intensificação e precarização do trabalho docente na instituição.

QUANDO A MATÉRIA TEM GÊNERO: SOBRE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NA DOCÊNCIA EM FÍSICA NO AGRESTE DE PERNAMBUCO

Ribbyson José de Farias Silva⁴⁵

Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira⁴⁶

1. INTRODUÇÃO

Os estudos de gênero e educação embora venham ganhando cada vez mais o cenário das pesquisas, ainda são escassos os estudos entre a educação, as relações de gênero e a ciência, sobre tudo na física. Este fato ressalta a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre estas relações. O objetivo geral deste estudo foi compreender os discursos sobre gênero e física produzidos por docentes da rede pública do agreste pernambucano. Os objetivos específicos que permearam o estudo foram: 1) analisar como as experiências acadêmicas e profissionais dos/as docentes tem influenciado a vivência das relações de gênero no cotidiano profissional; 2) identificar que discursos sobre as masculinidades e feminilidades circulam entre esses atores/as sociais; 3) analisar os processos de reprodução, deslocamentos e (re)significação dos discursos sobre gênero no campo docente da física. Este estudo oferece uma reflexão acerca do perfil dos docentes do Estado de Pernambuco, de como vem sendo (des/re)constituídos enquanto docentes generificados.

45 Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Pernambuco (2014) e mestrado em Educação - Campus Agreste pela Universidade Federal de Pernambuco (2017). Atualmente estou Doutorando do PPGEC pela UFRPE. Tem experiência na área de Educação e no Ensino de Física, também tenho interesse em tópicos especiais da Educação em estudos que dialoguem com Teoria pós-estruturalista do discurso, gênero/formação de professores/ física/ciência. e-mail: ribbyson@gmail.com

46 Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPE. Possui doutorado em Educação (2009), Mestrado e Graduação em Psicologia (2001 e 1997) pela UFPE.

2. DOCÊNCIA E GÊNERO: A HEGEMONIA DO IMAGINÁRIO MASCULINO NA FÍSICA

Optamos por um referencial teórico pós-estruturalista que discute as relações de gênero com foco nos processos sociais e simbólicos, especialmente, com atenção cuidadosa aos processos educacionais. Também dialogamos com a Teoria, pós-estruturalista do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) que nos ajuda a refletir sobre como relações de poder são socialmente construídas, disputadas e negociadas.

Apresentamos uma breve discussão sobre o conceito de gênero, centrando nossa atenção no pensamento de Joan Scott e Guacira Louro. Autores/as, como Londa Schiebinger e Ático Chassot (2014) têm estudado sobre a história do acesso da mulher à ciência e questionado por que a participação feminina e/ou a discussão sobre gênero nas ciências têm merecido pouca atenção nas pesquisas científicas. Apresentamos também uma discussão sobre masculinidade como parte de uma construção histórica e sociocultural.

3. CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Para alcançar os objetivos desse estudo constituímos um corpus formado por transcrições de entrevistas semiestruturadas e em profundidade, com seis professores/as de física, do ensino médio, da rede estadual de Pernambuco, região agreste.

As entrevistas foram registradas com o auxílio do MP3 e transcritas, a partir das recomendações de Marcuschi (2003). Todos os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Livre Consentimento, dando autorização para sua participação no estudo. O corpus foi analisado em diálogo com a Teoria Política do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) e a tradição francesa de Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2015; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006).

4. DISCURSOS SOBRE GÊNERO NA DOCÊNCIA EM FÍSICA

Com o objetivo de preservar a identidade dos/as voluntários/as que participaram das entrevistas, foram conferidos códigos: a letra P mais um número. Fazendo uma 95

breve apresentação dos/das participantes destacamos aqui suas idades, gênero, cidades onde atuam e aspectos ressaltados em sua autodescrição: P1, P2 e P5 afirmaram ser do gênero feminino, enquanto que P3, P4 e P6 do gênero masculino; as idades dos/as participantes iam de 25 anos a 54 anos, todos/as lecionando a disciplina de física, nos municípios de Altinho, Bezerros, Bonito e Gravatá.

Quando ao discurso produzido ao serem questionados/as sobre a mulher na física relatam que não têm o reconhecimento na área, que não tem tempo para se dedicar porque tem que fazer atividades domésticas, que gera estranheza por parte da comunidade escolar, inclusive dos/as estudantes. De acordo com Louro (2014) a escola tem reproduzido a ideia das áreas que homens e mulheres devem seguir, devido seus papéis socialmente determinados.

A narrativas dos/as docentes nos levaram a trouxeram ainda que a física ainda é um campo masculino. Nos relatos destacam que são poucas as cientistas mulheres que são conhecidas pela sociedade, que a mídia tem reforçado esta ideia, existe uma naturalização da presença do homem na física. A mulher para ser reconhecida pela academia das ciências exatas precisava estar ao lado da figura masculina e/ou se adereçar como um homem. Para Huberman e Tufro (2012), a ciência europeia foi pioneira no desenvolvimento tecnológico e contribui muito na disseminação da superioridade masculina e da lógica científica patriarcal.

Os enunciados sobre a presença e permanência de LGBT na física e na escola revelam um silêncio sepulcral, que existe a política heteronormativa, que fiscaliza gestos e comportamentos e exige a discrição. Connel (1998) coloca que o modelo de masculinidade hegemônica tem entre suas funções contribuir para a exclusão dos que destoam do padrão, através de processos de desqualificação e abjeção. Outra coisa é que apesar de reconhecerem a evolução da construção de família, afirmar que não se sentem preparados/os para tratar sobre, nem a escola.

Ao tentarem desviar de algumas questões sobre gênero, remetiam sempre a relação de gênero e metodologias de ensino na física. A maioria dos participantes percebem diferenças sutis entre professores homens e professoras mulheres de física, apontando que as mulheres têm um/a relacionamento/postura mais flexível com seus alunos. Acreditam que os homens utilizam mais métodos tradicionais de ensino e reforçam que as mulheres são mais atenciosas.

Observamos nos discursos produzidos por esses docentes que os/as mesmos/as sentem a necessidade de políticas públicas que garantam a formação inicial e continuada na área de gênero, educação e direitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mitos persistentes sobre ser “homem” ou ser “mulher” na ciência, tem sido desafiado no cotidiano de escolas e universidades por performances de gênero deslocadas e por políticas educacionais de equidade de gênero e direitos LGBT revelando, assim, o caráter provisório dos regimes de gênero e caracterizando o campo da docência em física como uma arena de disputa e negociação de significados. Faz-se necessário a criação de programas educacionais, formação continuada na referida área. É preciso que os cursos de licenciatura em física revisitem seus projetos políticos pedagógicos, de modo que estes façam um delineamento de quais as disciplinas são relevantes para formação de um professor, e que concebam a desconstrução e o conhecimento sobre de relações de gênero que permeiam a sociedade com relação à atuação das diferentes identidades de gênero na docência - em especial a de física.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p.39-63.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

CONNELL, Robert W. Masculinities and Globalization In: **Men and Masculinities**, Sage Publications, v. 01, n. 01, July, 1998.

HUBERMAN, H; TUFRÓ, L. **Masculinidades plurales: reflexionar en clave de géneros**. 1a ed.- Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD; Trama, 2012.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**.

São Paulo: Intermeios, 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: vozes, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução SÍRIO, P. 1º ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, L. A. A **transcrição de conversações**. In: _____. Análise da Conversação. São Paulo: 2003.

SCOTT, J. **Gender**: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989. (Texto traduzido para o português por DABAT, C. R.; ÁVILA, M. B.).

VILÃS RESENTIDAS OU HEROÍNAS IMPROVÁVEIS? O ETHOS DA MULHER COM DEFICIÊNCIA EM TELENÓVELAS BRASILEIRAS

Raianny Kelly Nascimento Araújo⁴⁷

Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira⁴⁸

1. INTRODUÇÃO

A mídia é um veículo de informação das massas, de entretenimento e, também, um espaço onde se constrói sujeitos e contextos sociais. De acordo com Santos e Carvalho (2012), “a telenovela tem se constituído, neste panorama, em um dos produtos midiáticos de maior permanência na cotidianidade, que produz e reinventa discursos com ampla visibilidade e acesso em nossa sociedade” (p. 356), por isso o interesse em pesquisarmos o *ethos* das mulheres com deficiência em telenovelas brasileiras.

As telenovelas constituem um dos principais programas de entretenimento nas emissoras de rede aberta no Brasil. Conseguem atrair grandes índices de audiência, por aproximarem-se do cotidiano das pessoas, borrando as fronteiras entre a ficção e o imaginário social.

Buscando compreender de que forma este artefato cultural tem educado seus/suas telespectadores/as sobre o que é ser mulher com deficiência. Trabalhamos com uma perspectiva mais ampla de educação, que não se restringe aos muros da escola, que afirma o caráter pedagógico da mídia e seu papel ativo nos modos de subjetivação. Nesse sentido, a televisão coloca-se como um *dispositivo* que integra o aparato pedagógico das *sociedades governamentais* (FISCHER, 2002).

47 Pedagoga e Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/CAA. e-mail: raianny_kelly@hotmail.com

48 Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPE. Possui doutorado em Educação (2009), Mestrado e Graduação em Psicologia (2001 e 1997) pela UFPE.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa está dividida em três capítulos, no primeiro deles apresentamos a discussão teórica que a fundamenta, este é subdividido em cinco seções. Na primeira seção intitulada *Os modos de subjetivar da mídia*, exploramos como a mídia tem se estabelecido durante a história enquanto um dispositivo pedagógico que (re) constrói sujeitos e subjetividades, para fundamentar esta discussão contamos com as reflexões de autores como: Hall (1997;20033), Melo e Tosta (2008), Hamburger (2011), Charaudeau (2013), Larrosa (2006), Giroux e McLaren (1995), Silva (2004), Fischer (2001; 2002), entre outros.

Na segunda seção – *A produção da abjeção da mulher com deficiência* – discutimos a problemática da abjeção das mulheres com deficiência na mídia e as formas de exclusão e segregação pelas quais estas mulheres estão submetidas, contamos com as contribuições de: Butler (2010), Mello e Nuernberg (2012), Louro (2010), Laclau (2011) e Goellner (2012).

A terceira intitulada por – *A mulher na história do ocidente: uma questão de gênero* – utilizamos das reflexões teóricas de autores como: Louro (2010), Sabat (2003), Scott (1989), Laclau (2001), Joan Scott (1989) e Mariano (2005), para fazermos uma discussão histórica sobre as mulheres na cultura ocidental, discutindo os padrões de gênero e a constituição da heteronormatividade.

Na quarta seção apresentamos a trajetória histórica das pessoas com deficiência e a dupla segregação vivenciada pelas mulheres com deficiência, reafirmada pelo *ethos* discursivo estabelecido sobre essas mulheres no campo midiático e na sociedade em geral, apresentamos estas reflexões mediadas pelas contribuições teóricas de: Pessotti (1984), Gugel (2016), Martins (1987), Sasaki (2016), Skliar (2003; 2011), Diniz (2007), Amossy (2011), Duschatzky e Skliar (2011), Foucault (1997), Veiga-Neto (2001), entre outros.

A quinta e última seção, trazemos um levantamento da produção acadêmica sobre o tema, através de pesquisa na Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD).

3. CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA

Esta pesquisa teve como eixo de estudo as Pedagogias Culturais, as quais defendem que ensinamos e aprendemos valores, verdades, saberes e subjetividades através dos diversos artefatos culturais disponíveis na sociedade, inclusive a mídia.

Tivemos como universo de pesquisa as telenovelas produzidas pela Rede Globo de Televisão que tinham como protagonistas mulheres com deficiência, bem como analisamos em maior profundidade a telenovela – “Amor à vida”. Fizemos análises dos elementos verbais e visuais do contexto das cenas em que apareciam a personagem com deficiência, presente em alguns episódios, a fim de discutirmos as relações entre o *ethos* constituído e estereótipos ligados à mulher com deficiência. Realizamos análises das telenovelas produzidas, especialmente a partir da década de 80, quando se deu a emergência do tema “pessoas com deficiência” no Brasil, buscando compreender os deslocamentos sofridos pelo *ethos* da mulher com deficiência nas últimas décadas.

Este estudo adotou como referência de pesquisa a abordagem qualitativa por acreditarmos que através desta abordagem é possível estudar com mais profundidade o objeto em questão. Levando em consideração as especificidades das telenovelas e o desenvolvimento de uma análise específica que estas requerem, utilizamos também, de forma parcial, do método da *Análise de Imagens em Movimento*, proposto por Diana Rose (2002). Para transcrição dos elementos verbais das cenas, nos utilizamos de alguns marcadores do método de transcrição de Marcuschi (2001), a fim de fornecermos aos leitores uma codificação mais próxima possível do real.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Em nossos estudos foi possível perceber que o *ethos* relacionado as mulheres com deficiência nas telenovelas da Rede Globo, sofre deslocamentos ao longo do tempo, bem como os estereótipos ligados à mulher e à pessoa com deficiência em circulação na sociedade.

Ao analisarmos as diversas novelas exibidas entre os anos de 1980 e 2016 que incluíram em sua trama alguma personagem com deficiência, percebemos que nas primeiras novelas exibidas nos anos 80-90 as mulheres com deficiência são retratadas na sua condição de invisibilidade, silenciamento e incapacidade que estas pessoas viviam naquela época, colocando a deficiência sempre como algo que precisa ser “corrigido” ou como um “castigo” pelas maldades que as mesmas haviam feito durante toda a trama.

Já nos anos 2000 é perceptível a mudança do *ethos* relacionado as mulheres com deficiência que apareçam nas telenovelas, as mesmas destacaram não apenas as dificuldades encontradas por estas pessoas nas suas vivências, mas também, apresentou diversas alternativas de inclusão social. Contudo, no final do ano 2000 alguns *ethos* já cristalizados na sociedade e exibidos nas telas, retomam, a exemplos: a angústia e o sofrimento causados pela deficiência, a deficiência como um castigo e a necessidade de ter um “homem salvador”, um “príncipe encantado”, o qual se coloca no lugar da pessoa que irá “salvar” a mulher com deficiência dessas condições de “dor e sofrimento”.

Nesse sentido, percebemos que as personagens com deficiência hora são retratadas como vítimas, aquelas mulheres que consideram a deficiência como sinônimo de infelicidade, dor e pesar. Em oposição às vítimas, vemos as personagens vencedoras, aquelas que apesar dos impedimentos ocasionados pela deficiência, lutam pela superação e por conquistarem independência. Trabalham, tem vida social, buscam a felicidade independente de suas condições.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As telenovelas, exercem uma ação performativa, ato intencional, que produz e repete significados por um expressivo período temporal, participando de um campo de negociações de sentidos sobre a mulher com deficiência. Estes significados estão sempre em disputa e podem sofrer deslocamentos ao longo da história. Hora produzem a abjeção das mulheres com deficiência reiterando os padrões hegemônicos, sejam: o masculino, o da heteronormatividade, da “normalidade” do corpo; hora veiculam discursos de visibilidade e reconhecimento, com estórias de superação que colocam a mulher com deficiência na trama como heroínas.

Esse campo de articulação de significados em torno da mulher, do corpo e da deficiência, ainda é bastante influenciado por uma política de gênero patriarcal e heteronormativa e por padrões de beleza que incentivam a busca do corpo perfeito, mas, também, desafiado por movimentos culturais externos, contra-hegemônicos, que exercem uma ação crítica, incitando negociações e deslocamentos.

REFERÊNCIAS

FISCHER, R. M. B. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, jan/jun. 2002, p. 151-162.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 2001.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, A. P. R. dos; R, T. de CARVALHO. **Entre o público e o privado: discursos sobre a feminilidade nos enunciados do currículo cultural da telenovela.** Rev. Eletrônica de Educação. 2012, vol. 6, n. 2, p. 355- 375. ISSN 1982-7199.



LINHA 2

Docência, Ensino e Aprendizagem

CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES/AS INICIANTEs: CAMINHOS DE IMERSÃO NA DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ray-Illa Walleska Santos Ferreira Gouveia⁴⁹

Maria Joselma do Nascimento Franco⁵⁰

O presente estudo situa-se nas discussões acerca da formação de professores/as e versa sobre professores/as iniciantes, que vivenciam a imersão na profissão. Articulamos em nossas discussões os casos de ensino enquanto estratégias formativas de desenvolvimento profissional, que contribuem para a imersão na docência e tomamos como objeto de pesquisa “os casos de ensino com professores/as iniciantes em contexto de imersão na profissão”.

Apresentamos como problema central: Como os casos de ensino, enquanto caminhos de imersão profissional e reflexão sobre a prática, podem contribuir para o desenvolvimento de professores iniciantes? Como objetivo geral, temos: Compreender os casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes e como objetivos específicos, destacamos: Examinar, junto aos professores iniciantes, casos de ensino que levem em conta os elementos da imersão na docência e desenvolvimento profissional; Elaborar, junto aos participantes da pesquisa, casos de ensino que fomentem a reflexão e a imersão na docência a partir dos elementos que mobilizam em suas práticas; Analisar como a reflexão de casos de ensino pode contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional.

49 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- PPGEDUC- UFPE/CAA na Linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem. Graduada em Pedagogia UFPE/CAA, egressa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Desenvolvimento profissional de professores iniciantes, Aprendizagem da Docência e Saberes Docentes. e-mail: ray-llawsf@hotmail.com

50 Professora Associada IV no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) — Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru (CAA). Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo. Participante do NUPEFEC; vice-líder GPENAPE, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente PUC-SP. e-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br

Ancoramos nossas discussões nas categorias teóricas: **professores iniciantes**, com autores/as como Marcelo Garcia (1999), Cavaco (1999), André (2012); Huberman (2013) dentre outros, que os compreendem enquanto docentes que iniciam suas trajetórias profissionais na escola após a formação inicial envolvendo-se em uma experiência que é permeada por diferentes aspectos, tais como a interiorização de normas e da cultura escolar, a construção de habilidades pedagógicas, didáticas e sociais necessárias para o desenvolvimento das atividades ao longo da carreira.

Também trabalhamos na Pesquisa com a categoria **casos de ensino**, amparadas em Mizukami (2000), Nono (2005), Domingues (2007, 2008), Mussi (2007); compreendendo-os enquanto estratégias formativas de desenvolvimento profissional de professores/as que pode fomentar a reflexão e a afirmação profissional por meio da apreensão da cultura dos espaços de atuação dos/as professores/as. Conforme apresentam os/as autores/as, por meio dos casos de ensino os professores podem experienciar a iniciação e imersão na escola, evidenciando um movimento para além da inserção ou ingresso na rede, seja esta pública ou privada.

A imersão em nossa perspectiva se configura enquanto movimento de mergulho e aderência à profissão, por meio do qual professores/as podem envolver-se com um projeto de educação que expresse o compromisso ético e social com a atividade docente, onde as ações de ensinar e aprender se pautam em uma perspectiva coletiva, levando em conta as dimensões das subjetividades, da emoção, da sensibilidade, enquanto elementos de aprendizagem profissional.

Para discutir o **desenvolvimento e a aprendizagem da docência**, partimos de autores como Nóvoa (1992; 1999; 2019), Pereira (2014), Day (2001), dentre outros que afirmam que este pode ser compreendido enquanto processo ou percurso em que professores/as apropriam-se dos elementos, saberes e conhecimentos necessários à docência de maneira não apenas individual, mas também coletiva por meio da experiência que é mobilizada na escola.

Os autores afirmam que a reflexividade se torna um dos eixos do desenvolvimento profissional, de modo que por meio dos saberes advindos da prática é possível que professores/as construam sentido em seus fazeres. Além destes conceitos, trabalhamos na Pesquisa com a imersão na docência enquanto exercício que provo-

ca professores/as a olharem para si mesmos e para suas práticas, conscientizando-se dos elementos que constituem a realidade profissional na qual estão inseridos.

Nosso percurso metodológico se pautou em uma abordagem predominantemente qualitativa, conforme André (2013). Para chegarmos aos/as professores/as iniciantes, utilizamos o instrumento questionário de acordo com Markoni e Lakatos (1999) e, em seguida, fizemos uso dos grupos de discussão a partir de Weller (2010) em consonância com a intervenção por meio de casos de ensino como procedimentos de produção dos dados da pesquisa, conforme apresentam Nono (2005) e Domingues (2013). Os dados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo conforme Moraes (1999), em que a interpretação se dá por meio das temáticas e significados que emergem.

Como resultados da pesquisa, temos que **os casos de ensino contribuem para a imersão na docência, reflexão da prática e desenvolvimento profissional**, na medida em que se configuram como estratégias que propiciam o mergulho na cultura da docência evidenciando a práxis. Em nossas análises, identificamos que por meio **dos casos de ensino, diferentes elementos de desenvolvimento profissional**, tais como os **desafios da prática, o compromisso social e a sensibilidade**, puderam ser exercitados, contribuindo, assim, para a imersão de professores/as iniciantes na docência.

A pesquisa evidenciou que **estar imerso na docência envolve não apenas a execução das atividades ou a inserção em determinada rede. Mas, sim, um mergulho na profissão que abarca os elementos externos do contexto, da comunidade, dos estudantes e da escola, mas, sobretudo, os elementos internos, como os seus percursos formativos, as trajetórias e experiências mobilizadas, as relações, os sentimentos, as subjetividades dentre outros.**

Diante do exposto, reconhecemos os casos de ensino enquanto estratégia para esta imersão, uma vez que, por meio do exercício da escrita reflexiva professores/as assumem um papel de escritores/as de suas próprias práticas, aprofundando-se em compreender mais sobre si mesmos/as, em um exercício de autoavaliação e autoria que propicia um desenvolvimento de dentro para fora.

A pesquisa desenvolvida também constituiu a aproximação Universidade-Escola de Educação Básica, na medida em que ao desenvolvermos os grupos de

discussão e as reflexões e produções dos casos de ensino numa dimensão formativa com os/as professores/as, estes se caracterizaram enquanto apoio aos/as mesmos/as, viabilizado pela via de uma escuta atenta que envolveu suas demandas, sem modificá-las ou impor mudanças, mas propondo reflexões de modo que suas angústias puderam ser acolhidas.

O exercício da formação experienciado por meio da Pesquisa evidenciou a necessidade de um olhar sensível para professores/as em início na profissão, possibilitando a estes a revisitação da prática de forma generosa, em que possam analisar criticamente aquilo que ainda precisam desenvolver, mas também atentar para os ganhos e conquistas de seus próprios percursos.

Essa articulação experienciada evidenciou o estreitamento da relação Universidade-Escola ampliando possibilidades de formação e desenvolvimento profissional de professores/as e tomando como eixo os saberes reais já construídos pelos mesmos e as demandas e necessidades da escola, para que assim o conhecimento construído possa ser contextual e específico, conforme defendido por Marcelo Garcia (1999).

Dessa forma, que no que se refere à reflexão e à imersão na docência a partir dos elementos que mobilizam em suas práticas, os casos de ensino foram propulsores de um movimento de desenvolvimento profissional e aprendizagem pela via da **reflexividade**, da **coletividade** e da **significação**, propiciando aos professores/as o pensar e repensar as práticas, construindo e reinventando suas ações de maneira intencional e comprometida com os valores éticos da docência, o que evidencia a experimentação da práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Políticas e Programas de Apoio aos professores Iniciais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012-000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 fev. 2020.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revis-

ta da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/412>. Acesso em: 07 fev. 2019.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlet. **Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” para o desenvolvimento profissional de professores da escola pública**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=94726. Acesso em: 10 fev. 2019.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlet. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2299?show=full>. Acesso em: 26 mar. 2019

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça et al. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. In: BRAMOWISZ, Anete; MELLO, Roseli (org.). **Educação: pesquisa e prática**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, n. 37, 1999. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/RoqueMoraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

MUSSI, Amali Angelis. **Docência no Ensino Superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16304>

NONO, Maévi Anabel. **Caso de ensino e professores iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/-/handle/ufscar/2324?show=full>. Acesso em: 10 fev. 2019.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

NÓVOA, António. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

WELLER, Wivian. Grupos de Discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

CRENÇAS NO DISCURSO DOCENTE A RESPEITO DA LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR DO AGRESTE PERNAMBUCANO

Francisca Josseany da Silva Campos Gomes⁵¹

Fábio Marques de Souza⁵²

Nos últimos tempos, debates acerca da Libras e da pessoa surda tem ganhado cada vez mais espaço. Assim, ao longo desta dissertação, observamos que, desde que a Libras recebeu a importância do aspecto político, ratificada por meio da Lei 10.436 de 2002 e pelo Decreto 5.626 de 2005, o cenário da Educação Superior tem conquistado, por meio da inclusão dessa língua como componente curricular, anseios de práticas, costumes e objetivos cada vez mais inclusivos. Diante disso, a pesquisa em tela se propôs a responder a questão norteadora: quais as crenças do processo ensino-aprendizagem de Libras de um professor desse componente curricular no Ensino Superior do agreste pernambucano e como guiam seu modo de fazer docente? Para tanto, nossos objetivos, geral e específicos, respectivamente, foram: analisar as crenças do professor participante acerca de aspectos relacionados ao componente curricular Libras no Ensino Superior do agreste pernambucano; a) identificar as crenças do processo ensino-aprendizagem da Libras construídas pelo professor; b) conhecer as possíveis crenças que guiam os modos de fazer do participante em relação ao ensino-aprendizagem da Libras. O instrumento de geração de dados foi a entrevista semiestruturada.

51 Professora de Libras do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPB - Campus Pesqueira. Mestra em Educação Contemporânea – CAA/UFPE. Especialista em Libras. Licenciada em Pedagogia (UNOPAR) e em Letras-Libas (UFPB). e-mail: josseany.campos@pesqueira.ifpe.edu.br

52 Atuou no PPGEduc, da UFPE, de 2015 a 2020. Inicialmente, como bolsista PNPD-CAPES-MEC de Estágio de Pós-Doutorado e, posteriormente, como membro permanente na linha “Formação de Professores e Processos de Ensino-Aprendizagem”. Atualmente, é Professor no Departamento de Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Colaborador no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (UFCEG). Doutor em Educação (USP). e-mail: fabiohispanista@gmail.com

Para a análise, nos filiamos à prática da descrição e interpretação. Como fundamento da pesquisa abordamos os pormenores que envolvem a formação de professores de Libras e como a comunidade de pessoas ouvintes percebem a língua de sinais e as pessoas surdas. Versamos, ainda, a respeito das crenças, que são opiniões e ideias a respeito do processo de ensino-aprendizagem, provenientes do discurso do professor de Libras, identificando-as e conhecendo-as. Desta maneira, as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas podem influenciar as ações desenvolvidas no processo pedagógico, desde a seleção até a preparação de aulas, elaboração das atividades e o que o professor espera de seus aprendizes, como a Libras deve ser ensinada, que é a partir de contextos reais do cotidiano, e como ocorre o aprendizado, que pode ser por meio da comparação com língua portuguesa, a primeira língua do aluno. Dessa forma entendemos que suas crenças, no caso em questão, se mostraram cotidianas, porque geralmente, não foram associadas a uma teoria científica. Nessa perspectiva, revelamos, outrossim, redescobertas e (re)construções de crenças e, cabe enfatizar, elas não são consideradas fixas e o constante contato com a comunidade surda e com o estudo e reflexão sobre as metodologias de ensino podem ser molas propulsoras para mudanças.

Asseveramos que perceber o professor de Libras como um ativista político pode parecer estranho, principalmente, considerando que vivemos em tempos de radicalismo político-partidário. Contudo, se consideramos que a língua é socialmente construída e que somos seres políticos, podemos ingressar em uma percepção mais ampla da atuação para além de mera reprodução de conhecimentos. Damianovic (2005, p. 191) afirma que “pode-se conceber a linguagem como fundamental para mudar a maneira como o ser humano vive e compreende o mundo e a si mesmo”. Com essa compreensão, cada aprendiz se transforma e tem a possibilidade de ter suas crenças questionadas e, possivelmente, transformadas. Esse processo pode moldar a ação deles enquanto educadores e, assim, possibilitar que se tornem ativistas para a garantia dos direitos das comunidades surdas. A vista disso, temos a convicção de que crenças podem influenciar práxis docente e o ensinar e aprender também. A intuição pedagógica, guiada por conceitos cotidianos e científicos podem pautar escolhas, levando em conta as experiências vividas com os alunos e a experiência profissional.

Desse modo, acreditamos que essa pesquisa não se finda aqui. Temáticas de trabalhos futuros podem ser desenvolvidas sobre: (a) a crença de professores surdos de Libras acerca do labor docente; (b) crenças de alunos surdos no Ensino Superior; (c) e ensino-aprendizagem de surdos e ouvintes nos cursos de licenciatura são vertentes que podem fomentar novos debates e novas discussões. As reflexões reveladas nesse trabalho aclamam que podemos repensar caminhos para uma educação cada vez mais humana, democrática e inclusiva.

Portanto, findamos essa pesquisa exploratória, de cunho qualitativo sobre as crenças a respeito dos aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e suas influências na prática docente, com o anseio de que novas investigações surjam e que esse trabalho atinja professores, professorando e instituições de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

DAMIANOVIC, M.C. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, n.º 2, 2005. pp. 181-196.

O QUE NOS DIZEM AS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SEU “SER” DOCENTE A PARTIR DA NARRATIVA DE SI

Ana Priscila de Lima Araujo Azevedo⁵³

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida⁵⁴

A presente pesquisa intitulada “O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ‘ser’ docente a partir da narrativa de si” tomou como objeto as memórias de estudantes do curso de Pedagogia que não possuíam experiência docente, no sentido de ainda não estarem inseridos no campo de atuação profissional.

Intentávamos compreender como as memórias que são construídas durante a trajetória de escolarização e formação inicial poderiam reverberar nos fazeres que estes estudantes desempenhavam em sua prática docente a partir da realização do estágio supervisionado, visto que este é um espaço-tempo de aproximação teórico-prática. Assim, nos questionávamos como estudantes de pedagogia que não possuem experiência docente, mobilizam fazeres a partir de suas memórias no contexto da formação inicial, no espaço-tempo do estágio supervisionado.

Na busca de responder nossa questão inicial traçamos como objetivos específicos: analisar como as memórias podem se apresentar como agentes mobilizadoras de fazeres na prática docente para professores em formação sem experiência docente precisamente na realização do estágio supervisionado; identificar a partir da escrita (auto)biográfica laços que sustentam as memórias dos professores em formação sem experiência docente; analisar que aspectos emergem da memória e que

53 Mestre em Educação contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem. e-mail: anaprisilaazevedo40@gmail.com

54 Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. Coordena e desenvolve projetos de pesquisa sobre formação, currículo e avaliação, representando o Brasil em uma parceria internacional entre pesquisadores de Portugal, Angola, Moçambique e Brasil (vinculado ao projeto Universal CNPQ). Seus focos de estudo estão centrados nas Políticas e Práticas Curriculares-Avaliativas; Formação de Professores e Cotidiano Escolar. e-mail: nina.ataide@gmail.com

se configuram como elementos de tomada de consciência do percurso formativo para os professores em formação sem experiência docente; e identificar a partir da memória dos professores em formação sem experiência docente aspectos referentes à escolha da profissão e às marcas memorísticas que são latentes desde sua escolarização até sua formação inicial.

Nos baseamos em autores que discutem a formação inicial de professores como Saviani (2013), Brezenziski (1999), Melo, Almeida e Leite (2018) e Bazzo e Scheibe (2019), entre outros para situarmos nosso objeto de pesquisa no contexto da formação de professores. Além disto, trabalhamos a partir de teorizações sobre memórias com base em autores como Moraes (2015), Bosi (2003) e Souza (2007). Estes autores nos ajudaram a compreender o movimento existente entre as memórias que os indivíduos constroem ao longo de sua trajetória de formação e os processos de formação e desenvolvimento de fazeres durante a formação inicial, por meio da aproximação teórico-prática existente em componentes curriculares como o estágio supervisionado.

Situamos ainda nosso entendimento de que a educação é uma prática essencialmente social e que assim desenvolve-se dentro de um contexto micro-macro, o que implica uma relação entre a formação dos professores, seus fazeres e a sala de aula, onde o acesso e a produção de memórias se configura como possibilidade de mobilização de fazeres bem como pode fomentar processos de profissionalização.

Metodologicamente trilhamos o percurso das narrativas (auto)biográficas como possibilidade de fazer emergir as memórias que advêm das histórias de vida centradas na formação dos indivíduos, baseados em autores como Josso (2006; 2007) e Abrahão (2003), trouxemos enquanto instrumentos de coleta de dados a narrativa oral, por meio de uma entrevista e a narrativa escrita, por meio de uma carta que foi escrita pelo participante para si mesmo.

Assim, tivemos enquanto materiais (auto)biográficos para análise, a memória emergida a partir da narrativa oral e a memória emergida da narrativa escrita. Na narrativa oral a memória foi narrada pelos colaboradores em uma entrevista em que foi apresentado aos mesmos como se dá o movimento de narrativa (auto)biográfica e também uma apresentação sobre memória, a partir disso solicitamos aos mesmos

que narrassem as memórias relativas à sua formação, neste processo buscamos fazer o mínimo de interferências possíveis para favorecer com que os colaboradores narrassem de fato aquilo que eles julgavam como uma marca memorística latente.

Após realizada a entrevista, solicitamos aos colaboradores da pesquisa que escrevessem uma carta para eles mesmos, a especificidade da carta era que ela fosse escrita do “eu do presente” para o “eu do passado” e que fossem evidenciadas as memórias relativas aos processos de formação inicial e escolarização básica, envolvendo ainda as memórias referentes à escolha pela profissão docente, na busca de evidenciarmos nessa escrita, possíveis processos de profissionalização.

Os colaboradores de nossa pesquisa foram dois estudantes do curso de pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (UFPE), ambos já haviam realizado pelo menos dois dos estágios supervisionados ofertados pelo curso, e nunca haviam atuado na docência como professores titulares de uma sala de aula, suas experiências não eram então, vinculadas ao tempo de atuação, mas às suas vivências pelas quais haviam passado tanto em seu período de formação inicial, como nos laços simbólicos, nas imagens e compreensões construídas pelos mesmos em sua trajetória.

A escolha pelo Centro Acadêmico do Agreste se deu por acreditarmos no potencial formativo que este centro, fruto do processo de interiorização das universidades públicas, que tem reconfigurado o panorama de formação no interior do estado.

Ao trabalharmos com as narrativas (auto)biográficas nos lançamos o desafio de uma escuta sensível das histórias de vida, centradas na formação, dos colaboradores de nossa pesquisa, estas memórias emergiram não apenas da formação inicial destes, mas desde seu processo de escolarização básica e nestes espaços-tempos foram evocadas marcas memorísticas que iam desde imagens relativas a sujeitos que fizeram parte de sua formação como também de práticas que de alguma forma os tocaram em sua trajetória formativa e dos quais os colaboradores da pesquisa buscavam aproximar-se ou afastar-se.

A partir da análise dos materiais (auto)biográficos, pudemos identificar que as memórias construídas durante o período de escolarização e formação inicial dos estudantes do curso de pedagogia que não possuem experiência docente, podem ser mobilizadoras de fazeres durante a realização do estágio supervisionado. As memó-

rias podem ainda se apresentar como elementos que fomentam processos de formação e profissionalização docentes, pois podem se configurar como espaços-tempos de análise e reflexão das práticas e também do campo de atuação profissional dos professores. Assim, as memórias dos indivíduos trazidas à tona por meio da narrativa (auto)biográfica confere ainda ao estudante a possibilidade de constituir-se e reconhecer-se em seu processo de construção do “ser” docente.

As análises nos permitiram visualizar ainda que o caráter político, inerente à formação docente, possibilita que os licenciandos em Pedagogia compreendam as nuances do contexto educativo. Esta compreensão os leva a uma tomada de consciência sobre a profissão em relação aos contexto micro-macro e permite com que os mesmos pensem sua ação a partir do entendimento de que não são consumidores ou reprodutores de prescrições feitas por agentes externos ao seu contexto, mas, ao contrário, são agentes ativos na construção do conhecimento, conhecem o todo de sua ação e, assim, conseguem intervir no contexto social.

Trabalhar em nossa pesquisa com as memórias de estudantes do curso de Pedagogia que ainda não atuam na docência, nos evidenciou que a experiência pode ser construída a partir de variados contextos, levando-nos ao entendimento de que as experiências têm caráter objetivo, mas também e principalmente, subjetivo, visto que a maneira como cada um percebe as vivências pelas quais passa é o que tornará essa experiência significativa ou não.

As narrativas (auto)biográficas nos possibilitaram a compreensão de que as memórias não são elementos estáticos, presos ao passado ou demarcados apenas pelo par binário lembrar/esquecer. Elas se movimentam entre o que se viveu, mas também no que se vive e do que se planeja viver, embora este futuro não nos seja dado. Isto se deve ao fato de que a memória pode se configurar enquanto matriz de desejos e ações e assim, como mobilizadoras de fazeres.

Deste modo, compreendemos que professor age no movimento entre o que é emergente no cotidiano e as aprendizagens construídas na formação, além das memórias que são constituídas ao longo de sua trajetória de vida, estando, assim, em um constante processo de profissionalização, onde se evidencia que apresentam poder de agência na decisão de suas práticas.

A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS EM SEUS DIZERES, FAZERES E APRENDERES

Nádia Priscila de Lima Carvalho⁵⁵

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles⁵⁶

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre o cotidiano escolar na Educação Infantil, considerando os dizeres, fazeres e aprenderes das crianças nesse espaço-tempo. Fala-nos da rotina e da organização diária escolar, delineando concomitante as tessituras inventivas da infância que ocupa – e ressignifica - este espaço institucional. A mesma, objetivou de maneira geral, compreender como a rotina escolar é vivenciada pelas crianças de um anexo de atendimento Pré-escolar e, especificamente, identificar a configuração desta rotina escolar e a sua respectiva compreensão por esta infância que vai à pré-escola.

2. METODOLOGIA

Fazendo o uso de uma abordagem qualitativa com enfoque etnográfico, a pesquisa deu-se em uma turma de Educação Infantil - com crianças de 4-5 anos - de uma Escola-Anexo de atendimento pré-escolar, utilizando enquanto procedimentos metodológicos o uso da observação-participante e do diário de campo, a produção de desenhos e a realização de rodas de conversações com as crianças.

55 Mestre em Educação Contemporânea pela UFPE-CAA e Pedagoga pela UFPE-CAA, e-mail: nadiapri@hotmail.com

56 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), como docente permanente. e-mail: cgislane@terra.com.br

3. EMBASAMENTO TEÓRICO

Para fundamentar os movimentos teóricos sobre a infância, dialogamos com autores como Kohan (2004, 2007, 2017b); Skliar (2003, 2012, 2019) e Larrosa (2006, 2016, 2017) devido aos seus olhares atentos voltados à infância, trazendo-a como experiência e novidade. No que diz respeito à Educação Infantil e à sua rotina, aportamos em Oliveira (2002); Guimarães (2017); Bujes (2001); Zabalza (1998), Barbosa (2006); Kuhlmann Júnior (2015); Staccioli (2013, 2018) e Lino (1998) para subsidiar a discussão acerca da importância de uma Educação Infantil que contemple e acolha de forma respeitosa as especificidades das crianças neste segmento, sobretudo considerando a organização da rotina e a influência das crianças nos espaços-tempos pensados para lhes atender. Não obstante, Alves (2008a, 2008b) e Ferraço (2003, 2008) abordam o cotidiano e toda a sua potencialidade criativa e inventiva.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos resultados obtidos, foi-nos possível observar que em meio à rotina escolar, encontros não-lineares e ininterruptos de (des)construções, criações e imprevisibilidades foram traçados no interior da instituição educativa pesquisada, expressos, sobretudo, nos aprenderes-fazeres das próprias crianças. O movimento que nos permitiu adentrar à leitura das regularidades da rotina das crianças, nos proporcionou, de modo intensivo, a mobilização do olhar sobre singularidades e multiplicidades coexistentes no espaço-tempo do cotidiano.

O dizer das crianças, frente a alguns elementos da rotina, como a quantidade de tarefas, os tempos oferecidos e os materiais disponibilizados pela escola, indicava olhares que diziam de uma certa inquietação com a centralidade excessiva em certas atividades, ao mesmo tempo que elencava possíveis possibilidades a serem abarcadas nesse espaço, sobretudo porque as crianças não veem a escola à margem de suas experiências, mas como parte delas, nos lugares, nos encontros e nos gestos lá mobilizados.

Assim, em seus dizeres, as crianças indicavam que a escola não se resume apenas ao lugar de fazer tarefa, sobretudo porque elas inscreviam outros sentidos 119

nesse espaço, como o lugar do brincar, dos encontros, das conversas. Seja pelos gestos, seus dizeres ou pelos traços de seus desenhos, as crianças nos diziam do seu gosto por estar nesse espaço-tempo da escola, pelas aprendizagens, pelos bons encontros e pelas oportunidades de vivência, não apenas de um tempo cronológico que acompanha as rotinas, mas também de um tempo de intensidade, um tempo infantil.

Embora tenhamos observado a existência de uma rotina pouco reflexiva, rotineira, marcada por certas regularidades e por um tempo prescritivo, vemos outras inscrições sendo realizadas no cotidiano pelas crianças, que não se opunham a esse tempo, mas deslizavam junto a ele nos espaços-tempos da rotina, promovendo encontros que teciam suas experiências, seus aprenderes e seus fazeres na mesma.

Frente à rotina, existiam muitas singularidades e multiplicidades sendo reportadas pelas crianças. Criavam-se alternativas, instauravam outros vieses, na confecção dos detalhes, nos modos de posicionamento, nas astúcias tecidas, nas imprevisibilidades ofertadas pelas crianças. O cotidiano, aberto, imprevisível, permitia essa constante composição, pois adotava nas cenas e nas atividades da escola toques inesperados das crianças, muitas vezes acolhidos, outras vezes despercebidos, mas sempre encontrando jeito, resistindo, compondo modos singulares de ação nos espaços oferecidos a elas.

4. RESULTADOS

Na pesquisa, muitos foram os encontros com as crianças, com a infância, que marcavam uma linha ininterrupta com as experiências das crianças, proporcionando (des)construções, criações e imprevisibilidades na rotina, no cotidiano. Nos caminhos que fomos trilhando apreendemos a ver não apenas a rotina, mas o cotidiano, a infância e as crianças em comunhão, criando outros possíveis para se pensar a Educação Infantil, a pré-escola, os encontros e os gestos que agregam diferentes formas de pensar a infância. A infância, através da sua singularidade, tece diferentes formas de apreensão e integração da rotina escolar e, por meio dos seus múltiplos gestos, sinalizam um encontro possível entre crianças e uma pré-escola.

Pontuamos com isso a importância de pensar cada vez mais, em como acolher e recepcionar a infância, nos espaços-tempos oferecidos a elas, de modo a atribuir pelos seus olhares um modo outro de compreender suas experiências. Podemos a primeiro momento começar pelo que elas dizem, um redimensionamento de posições, que ante a hierarquia do que achamos ser, possibilite e encontre na infância, nos dizeres das crianças, a potência dos enc

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA MULTISSÉRIE: UM OLHAR PARA AS CONTRIBUIÇÕES DA AUTORIA NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

Maria Edjane Pereira da Silva⁵⁷

Maria Joselma do Nascimento Franco⁵⁸

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada Formação Continuada de Professores/as da Multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas se insere no debate da formação docente, tendo como objeto de estudo “A relação entre a Formação Continuada de Professores/as do Campo e a autoria na produção de atividades didáticas”. O objetivo geral é analisar que contribuições da Formação Continuada de Professores/as apresentam na autoria da produção das atividades didáticas e os objetivos específicos: i) Identificar que especificidades são contempladas na formação de professores/as do campo; ii) Levantar as atividades desenvolvidas que dialogam com as especificidades da formação; e iii) Analisar se a formação, pautada nos princípios da autonomia e da emancipação contribui na produção de atividades didáticas relacionadas ao contexto do campo.

2. EMBASAMENTO TEÓRICA

Para fundamentação teórica, recorreremos a Freitas (2011) e Arroyo (2007), para tratamos da Educação do Campo; a Molina e Antunes-Rocha (2014) e Beltrame (2009) para discussão da formação continuada de professores do Campo; a Con-

57 Mestra em Educação Contemporânea- PPGEduc- UFPE/CAA, Professora nas Redes Municipais de Educação dos municípios de Caruaru e Toritama-PE. e-mail: pmariaedjane@gmail.com

58 Professora Associada IV no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) — Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru (CAA). Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo. Participante do NUPEFEC; vice-líder GPENAPE, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente PUC-SP. e-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br

treras (2002) e Freire (1996; 2005) para tratarmos da autonomia e emancipação; a Fernandes; Prado (2010), Pommer e Castanho (2010) Marques e Cavalcante (2015) para abordagem da autoria; e ancorados em Hage (2014), Santos (2015), para tratarmos a multissérie. **Metodologia:** A abordagem metodológica é preponderantemente qualitativa segundo Minayo (1994). O procedimento de levantamento dos dados se deu pela análise documental; entrevista semiestruturada; sendo o tratamento referenciado na Análise de conteúdo segundo Franco (2005) e Bardin (2016), articulados à metodologia de Moraes (1999). Os resultados são tratados em três categorias analíticas.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Na primeira categoria de análise, intitulada: **Especificidades da formação continuada do Programa Escola da Terra - PE: a Alternância Pedagógica, a Integração de Saberes, Emancipação humana e transformação social**, tratamos das especificidades da formação continuada trabalhadas a partir do Programa Escola da Terra em Pernambuco. Para tanto, tomamos como referência o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC), documento este que subsidia a constituição da primeira categoria de análise. Nesta, apontamos as especificidades da formação do Programa Escola da Terra- PE, ressaltando a Alternância Pedagógica, a Integração de Saberes, a relação teoria e prática, a emancipação humana e transformação social, bem como o reconhecimento da organização e lutas dos trabalhadores do campo. Cabe salientar que compreendemos a necessidade do diálogo entre essas especificidades, possibilitando dentre os ganhos, que as aprendizagens sejam construídas em diferentes espaços, não se limitando a sala de aula, em que a autoria docente pode contribuir para o fortalecimento e valorização dos contextos camponeses. Na segunda categoria de análise, intitulada: **Atividades didáticas promovidas pelas professoras de Escolas Multisseriadas: aproximações com a formação do Programa Escola da Terra**, levantamos as atividades desenvolvidas que dialogam com as especificidades da formação. Iniciamos pela análise dos cadernos de registro das professoras participantes, tendo como referência o ano letivo de 2017. Seguimos com a leitura dos registros de aula referentes aos 203 dias letivos estabelecidos pelo calendário municipal de educação,

comprovados nos diários de classe das professoras, a partir dos eixos do roteiro a seguir: *aula por área de conhecimento, disciplinas, conteúdos, temáticas das aulas, atividades que dialogam com a Educação do Campo e destas atividades que dialogam com a EC, quais estão registradas nos cadernos dos estudantes*. Esse levantamento revelou a predominância de atividades referentes as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Após a organização acerca das áreas do conhecimento vivenciadas durante o ano letivo, procedemos à organização das atividades conforme as orientações dos enunciados, agrupando-as de acordo com as disciplinas, os conteúdos/temáticas das aulas. Nessa etapa, pudemos localizar as atividades propostas pelas professoras, quais atividades dialogam com as especificidades da Educação do Campo desenvolvidas na formação do Programa Escola da Terra- PE e destas quais se encontram registradas no caderno dos/as estudantes. De acordo com o levantamento, chegamos a uma representação de 104 atividades relacionadas as especificidades da formação, sendo 1(uma) de Língua Portuguesa tratando **Alternância Pedagógica, Integração de saberes e relação Teoria e Prática**, 2 (duas) de Ciências relacionadas a especificidade Relação teoria e prática. Identificamos a maior representatividade das atividades na área de CH: História - 48 atividades e Geografia com 53 atividades. Esta categoria analítica, revela que ao tratar das atividades didáticas que contempla as especificidades da formação continuada articuladas à concepção de Educação do Campo a partir da classe trabalhadora; aponta para a predominância nas áreas de Ciências Humanas (História e Geografia), por meio da análise dos dados, afirmamos a urgência de a formação continuada refletir e propor o diálogo da EC com as demais áreas do conhecimento visto ser notória a necessidade do fortalecimento de um processo de ensino e aprendizagem significativo para os sujeitos do campo. Do proposto pelas professoras ao sistematizado enquanto registro no caderno dos/as estudantes, há uma redução significativa do número de atividades. Enquanto no campo do proposto pelas professoras trabalhamos com uma média de 104 (cento e quatro) atividades, no caderno dos/as estudantes identificamos 27 (vinte e sete) atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes, todas referentes a área Ciências Humanas (História e Geografia). Analisamos a representação das 27 atividades pautadas na referência a realidade e semirrealidade (Skovsmose 2008). A terceira categoria, intitulada: **Marcas da formação na produção de atividades didáticas: quando a autonomia e a emancipação implicam na autoria**, tomamos como

referência o levantamento dessas atividades – já apresentadas na categoria anterior - para a partir de então, prosseguir a análise proposta pela presente categoria, tratando das marcas da autoria docente, observada no conjunto de 27 atividades sistematizadas. Como nosso propósito esteve pautado na autoria, buscamos identificar a fonte das atividades. Identificamos que 14 atividades se apresentavam como cópia do conteúdo do livro didático, portanto seguimos com a análise de 13 atividades que foram organizadas em dois grupos. No primeiro grupo, temos uma representação de 10 atividades que estão pautadas em discussões propostas pelo livro didático. Já no segundo grupo, composto por 3 atividades, não localizadas no livro didáticos e banco de dados da internet e afirmadas pelas professoras como produções por elas elaboradas a partir das necessidades contextuais. Consideramos, portanto para a nossa análise as 3 atividades classificadas no segundo grupo. Quanto ao segundo grupo, destacamos a presença de indícios da autoria docente em atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes. As atividades consideradas nesse cenário apontam um esforço das professoras para produção, e que a autoria se fez presente em apenas 3 atividades referenciadas na realidade, tratando (atividade 1) da comunidade escolar, apresentando reflexões sobre a temática e identificando as pessoas que as representam. A segunda atividade contemplou conhecimentos da geografia local, bem como a relação entre a ação das pessoas e a preservação do ambiente. A terceira atividade abordou a representação do ambiente de vida do/a estudante, ressaltando aspectos da vivência no campo. Esse cenário revela a necessidade do desenvolvimento de formação continuada para professores/as da multissérie pautadas na autonomia e emancipação, visando o fortalecimento da Educação do Campo de qualidade socialmente referenciada. **Resultados:** Por fim, em nossas considerações, compreendemos que a formação continuada contribuiu para uma aproximação com a concepção da Educação do Campo. No entanto, esta não se traduziu na perspectiva da autonomia e emancipação na produção de experiências que contribuam na elaboração de atividades didáticas, em que se revele a autoria dos/as professores/as. Cabe salientar que os achados deste estudo deixam uma contribuição para repensar os processos formativos, tendo em vista a valorização de formações continuadas para as professoras de escolas multisseriadas. A pesquisa apresenta também uma contribuição ao município campo da pesquisa, bem como aos demais municípios do Estado de Pernambuco que atendam à Educação do Campo, uma vez que a oferta

desta modalidade encontra-se imbricada às dimensões sociais, culturais, políticas e históricas que compõem a construção/preservação identitária dos povos campestres, corroborando com a relevância do repensar as práticas da formação continuada com os/as professores/as atuantes no campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cadernos CEDES, vol. 27ano.72 Campinas Mai/Ago. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES; Carla H. PRADO; Guilherme do V. T. **Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola**. Série-Estudos. Campo Grande-MS, n. 29, p. 75-94, jan./jun. 2010.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. Em aberto, Brasília, v.24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

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

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da [Multi]seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014 .

MARQUES, Fernanda Rodrigues; CAVALCANTE, Vera Lúcia Marques. **Autoria docente como artefato para os currículos com inovações pedagógicas: um zoom nos ciclos de formação humana**. Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social In Deslandes,

Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza- **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ; Vozes, 1994.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

POMMER, Clarice P. R. C; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **A autoria docente: a articulação cognição&emoção no trabalho docente**. Anais do VII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, 2010.

SANTOS, Fábio Dantas de Souza. Curso pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia. **Anais 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015** . Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 25 out. 2017, 03:22.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão: em educação matemática crítica**. Campinas,

SP: Papirus, 2008.

INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTE NA ESCOLA: (DES)ENCONTROS (IM) POSSÍVEIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SAIRÉ

Fernanda Maria Santos Albuquerque⁵⁹

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles⁶⁰

Em exposição a movimentos outros em meio às crianças, a um gesto de afirmação da infância, da experiência estética e da arte, fomos ao encontro dessas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inquietávamos com a infância, a experiência estética e a arte afirmadas na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; com o que emerge do dizer infantil sobre a infância, a experiência estética e a arte na escola; ou ainda, com os desafios da arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental; com as (re)criações na/da escola provocadas pela infância e pela arte, desde as experiências estéticas das crianças; com o que e como isso mover-nos-ia; com os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte nos/dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Walter Kohan, Pedro Pagni, Jorge Larrosa, Carlos Skliar e Manoel de Barros foram os principais mediadores dos primeiros encontros com a infância, a experiência estética e a arte. Em nossas palavras iniciais, a infância surgiu em meio a interrupções e irrupções, com suas faces majoritária e minoritária, em suas relações com a alteridade, com as (des)necessidades da vida; a experiência estética fez-se presente em tons e com provocações direcionadas aos modos de existência, sobretudo na educação escolar; e a arte trouxe consigo considerações quanto a sua presença na educação escolar e as implicações curriculares nos modos de subjetivação, em suas perspectivas, sejam elas alteritárias ou não.

59 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Toritama – PE, Brasil. e-mail: fernanda.m.s.albuquerque@gmail.com

60 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), como docente permanente. É coordenadora do PPGEduc. e-mail: cgislane@terra.com.br

A partir de então, iniciamos uma caminhada com crianças no *espaçotempo* escolar, com destaque para os momentos despontados pelo componente curricular arte. A caminhada ocorreu em Sairé, um município do Brejo Pernambucano da Mesorregião do Agreste do estado, com um grupo de 41 (quarenta e uma) crianças e 06 (seis) professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta caminhada inspiramo-nos na cartografia e na subversiva transformação do *metá-hodos* em *hodos-metá* proposta por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco, ou seja, na não predeterminação de um caminho a partir de metas, mas na caminhada junto às crianças trançando metas comuns.

A cada passo dado, traçávamos um plano comum e heterogêneo, instaurando acontecimentos ao longo do caminho. Assim, o caminho revelou-se tão ou mais importante e bonito que os imprecisos início e fim da pesquisa. No caminho, atamos laços de confiança; conversamos; realizamos observações; escrevemos o diário de campo; correspondemo-nos através de cartas; conversamos mais; construímos mapas dos *espaçotempos* onde poderíamos encontrar a infância, a experiência estética e a arte na/da escola; expomos os mapas e compomos uma instalação. Após o caminho, que se tornou principal, e alguns desvios, instauramos a meta de: cartografar os (des)encontros (im)possíveis da infância, da experiência estética e da arte na escola.

Os traços da cartografia realizada indicaram que a infância pareceu brotar entre os anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo quando estes pareciam *espaçotempos* impróprios à mesma, quando condiziam muito mais com a maioria e suas predeterminações. A infância não cedeu a determinações legais, a descritores e habilidades, à sucessão do tempo cronológico. Ela habitou, sobretudo, as crianças que, sem ignorar a maioria e suas determinações, colocaram a escola à disposição de si por meio da leitura, do brincar, da alteridade e de mais gestos.

Em seus dizeres, as crianças fizeram emergir as (des)importâncias da escola, suas (im)possibilidades. Elas disseram-nos e provocaram-nos acerca das possibilidades de instaurar a infância na escola, da importância de estar juntos em toda imensidão escolar, da emergência de agenciamentos com a docência, em suas várias instâncias.

A infância fez-se condição da experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela encontrou com a experiência estética que pareceu soprar aos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando-lhes vida. Mesmo em meio à resistência ao caráter inefável na educação escolar, a experiência estética animou a escola, fez a mesma pulsar. O sopro pareceu ser dado, sobretudo, pelas crianças. Elas mobilizaram os possíveis da experiência estética na escola, mobilizaram os processos de ensino e aprendizagem, tornando-os intensos, envolvendo-os, envolvendo-se e envolvendo-nos.

Assim, a experiência estética envolveu a arte e seu ensino na escola. A arte pareceu saltar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo com (e, talvez, em virtude de) todo desfavor institucionalizado. A arte insistiu e resistiu a seus desafios: à (quase) ausência de aulas, à desvalorização enquanto componente curricular, à concorrência e à distância instaurada entre os seus sentires e a formação profissional.

Com (re)criações provocadas, sobretudo, pelas crianças, a arte invadiu e evadiu as salas de aula, a própria escola. Ela foi à praça e retornou à escola. Os (im)possíveis da arte na escola encontraram com a experiência estética e, do mesmo modo, com a infância. Eles sacudiram-nos, viraram-nos do avesso. Interromperam-nos. Os (des)encontros (im)possíveis cartografados desfaleceram todo saber e poder totalitários na escola, acresceram a escola, a existência.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNFEM E SUA INTERFACE COM A PRÁTICA DOCENTE: ASPECTOS E DESAFIOS REVELADOS NUMA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM BELO JARDIM

Carmen Aparecida Guimarães Peixoto Cavalcanti.⁶¹

Maria Joselma do Nascimento Franco⁶²

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo “A Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente”, tendo como contexto de desenvolvimento a formação continuada dos professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM e suas práticas, em uma escola de referência em Belo Jardim-PE. Nosso pressuposto é de que, embora o processo de formação continuada de professores seja reconhecido como inerente à melhoria da qualidade na prática docente, o mesmo não consegue de fato se efetivar.

Trazemos como objeto de estudo desta pesquisa “A Formação Continuada de Professores e suas implicações, na prática docente” no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), buscando descobrir que aspectos na formação continuada de professores do Ensino Médio em 2015, chegaram à prática docente e se mantêm. Interessa saber, se os estudos e discussões realizados em cada módulo trabalhado no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no município de Belo Jardim, no ano de 2015, de caráter pedagógico ou de áreas específicas, trouxeram contribuições na prática do professor.

Para tanto, tomamos como objetivo geral da pesquisa: Compreender que aspectos da formação continuada de professores no Ensino Médio no PNFEM foram trabalhados em 2015 e destes quais chegaram à prática docente. Os objetivos espe-

61 Mestre em Educação Contemporânea UFPE /CAA. Belo Jardim-PE. e-mail: carmenagpc@yahoo.com.br

62 Doutora em Educação Universidade de São Paulo/Professora da UFPE/CAA.

cíficos buscaram: a) Mapear os aspectos trabalhados na formação continuada dos professores do Ensino Médio (PNFEM) da rede pública estadual no município de Belo Jardim; b) Identificar dentre os aspectos trabalhados na formação continuada do PNFEM quais deles chegaram a prática docente e c) Analisar os desafios encontrados na inserção dos aspectos pautados na formação continuada do PNFEM, na prática docente.

O nosso objeto de pesquisa “A Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente”, busca de descobrir que aspectos contemplados na formação continuada de professores no PNFEM em 2015, chegaram à prática docente e se mantêm. Considerando os seguintes aspectos:

- a) O reconhecimento da formação **afetiva e humana** como aspecto na formação dos sujeitos, considerando suas necessidades e especificidades;
- b) A prática docente vinculada à **formação integral** dos sujeitos, para além das áreas de conhecimento;
- c) A prática docente vinculada as DCNEM, com foco no **aprofundamento dos conhecimentos científicos** em relação à organização curricular;
- d) Conteúdos apresentados nos planejamentos e sua articulação entre as disciplinas, pautando a **Interdisciplinaridade**;
- e) Instrumentos **Avaliativos** permitem ao estudante compreender suas **aprendizagens** e o professor identificá-las para **planejar e replanejar suas intervenções**;

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é oportunizar o desenvolvimento das ações reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as

consequências destas mudanças. Neste sentido, segundo Farias (2006) “a mudança é uma práxis”, isto é, um processo de ressignificação da prática. Ao analisar a formação continuada diretamente ligada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e as possíveis mudanças do contexto escolar, Imbernón (2010) ressalta que esta pode fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, contribuindo para transformar sua prática.

Pensar na prática docente, portanto, é pensar no fazer do professor repleto de sutilezas e significados. “Implica entender que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidades que emergem no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2000, p.43).

É importante ressaltar que não existe um saber docente formado apenas da prática, pois ele precisa ser também composto pelas teorias educacionais. Nesse sentido, Pimenta (2005, p. 24) destaca a importância da teoria na formação docente, já que “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si próprios como profissionais”, para neles intervir, transformando-os. Tal concepção esclarece, então, que a teoria, quando articulada a prática, tem um papel fundamental para a atuação eficiente do professor.

3. METODOLOGIA

O desenho metodológico se pautou na abordagem qualitativa com procedimentos de coleta centrados na análise documental, na observação e na entrevista.

Análise dos dados

O tratamento dos dados se deu a partir da análise de conteúdo segundo Moraes (2003). Os participantes da pesquisa foram dois (2) professores de uma escola de referência em Ensino Médio no município de Belo Jardim - PE egressos do PNFEM.

4. RESULTADOS

Os resultados revelam que os aspectos trabalhados na formação possibilitaram o acesso a conceitos fundantes à formação integral e essenciais à formação cidadã dos estudantes. Os professores convergem no significado do PNFEM, ressaltam suas contribuições para a prática docente, apontando que os aspectos da humanização, da interdisciplinaridade e da avaliação dos estudantes se efetivaram na prática. Apresentam ainda a mobilização dos estudantes para o ato de estudar e a excessiva quantidade de conteúdos propostos pela matriz curricular, enquanto desafios encontrados na inserção dos aspectos da formação na prática. Portanto, o estudo reafirma a necessidade de continuidade de políticas de formação continuada de professores com implicações na prática docente, rumo à superação desses desafios, de modo que possam contribuir efetivamente com a prática dos professores do ensino médio.

A INFÂNCIA NO ESPAÇOTEMPO DA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA: O DIZER INFANTIL, EXPERIÊNCIA E APRENDERESFAZERES QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO DAS CRIANÇAS

Joane Santos do Nascimento⁶³

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles⁶⁴

1. INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da pesquisa realizada no Curso do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. A referida pesquisa possui como objetivo geral: compreender como crianças do município de Joaquim Nabuco-PE experienciam suas infâncias nos espaçotempos⁶⁵ da pré-escola diante da obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade⁶⁶. Em relação aos objetivos específicos: Analisar modos de pensar a infância na intersecção com educação e política em produções científicas brasileiras; Identificar cenas e experiências da infância que atravessam as atividades de ensinar e aprender no espaçotempo da pré-escola, mapeando fluxos de acontecimentos, táticas, devires voltados a afirmação da infância; Analisar o dizer infantil desde as cenas, fluxos de acontecimentos e suas próprias experiências acerca da escola, da infância na escola e de seus aprenderesfazeres que atravessam o cotidiano do contexto pré-escolar.

63 Mestrado em Educação Contemporânea (Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste). Professora substituta da UFPE/CAA; professora da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Toritama –PE. e-mail: joanesantos05@hotmail.com

64 Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, atuando no curso de graduação em Pedagogia e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDuc). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEDUC/Campus Agreste. e-mail: cgislane@terra.com.br

65 A junção destes termos é considerada uma atitude investigativa, considerada necessária por alguns teóricos envolvidos nas pesquisas no/do cotidiano, a exemplo de Nilda Alves (2003), a fim de romper com a dicotomização instaurada pela ciência moderna. A mesma lógica segue a palavra aprenderesfazeres.

66 Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar os movimentos teóricos que defendemos sobre a infância alguns autores foram essenciais, como: Walter Omar Kohan (2004), especialmente com sua perspectiva de ampliação dos horizontes temporais no entendimento da infância; Carlos Skliar (2003) por nos conduzir a pensar o outro e conseqüentemente a infância para além do dado; Jorge Larrosa (2002) pela contribuição do conceito de experiência ligado a não somente o que nos acontece, nos passa, mas também e sobretudo ao que nos toca; Com Schöpke (2004), especialmente a leitura que faz das ideias e dos conceitos sedentário e nômade de Gilles Deleuze; Jacques Derrida (2003) tendo em vista sua compreensão acerca da hospitalidade.

3. METODOLOGIA

Para operacionalização do estudo partimos da infância do pensamento. O caminho das perguntas, da curiosidade que leva ao conhecer, conhecer para aprender e não decifrar. Assim, foram acionados procedimentos metodológicos que pudessem atender o anseio investigativo, que foi realizado por meio de observações, registros escritos, fotográficos, áudios e filmagens de situações do cotidiano, assim como rodas de conversações com as crianças.

Como abordagem a pesquisa aderiu a uma perspectiva qualitativa, sobretudo pelo envolvimento de subjetividades. Percorreu um enfoque etnográfico tendo em vista a necessidade de imersão e o olhar aproximado. Para uma ampliação desse olhar utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com alguns profissionais da educação, ligados a instituição em questão. Embora os sujeitos principais da pesquisa fossem as crianças, a participação dos profissionais da educação constituiu como recurso secundário alargando as compreensões.

Como campo empírico delimitou uma instituição de atendimento pré-escolar localizada em Joaquim Nabuco – PE, instituição que durante a realização da pesquisa passou por dois espaços diferentes e realizou atendimento pré-escolar em uma única sala de aula. Nesse caso, a pesquisa abarcou crianças do Pré I e II, atendidas conjuntamente, abrangendo aproximadamente um total de 40 crianças participantes.

Para a análise dos dados a pesquisa contou com as contribuições de autores como Michel Foucault (2016) e Michel de Certeau (2014). Foucault por tratar as práticas como discursos e os discursos como práticas (FOUCAULT, 1986), nos fazendo perceber as expressões verbais articuladas com as ações desenvolvidas no campo de pesquisa. Certeau por sua leitura do cotidiano, destacando movimentos de fuga que são fundamentais para uma análise das operações fabricadas no contexto.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

No cotidiano, a partir da imersão e do olhar etnográfico que envolveram a pesquisa, vislumbramos como leitura dos dados, a existência de movimentos de vida, de outros possíveis no interior da pré-escola, movimentos para além das leis e dos contratos estabelecidos, afirmados pelas invenções das crianças e da infância.

As crianças, de fato, nos constrangeram com suas criações afetando o pensamento. Suas criações percorriam uma perspectiva nômade de pensar que “desconhece o valor da verdade como universal abstrato (...) e não acredita em métodos perfeitos que possam arrebatá-los” (SCHÖPKE, 2004, p. 141).

Com elas, com seus dizeres, foi possível problematizar a escola, o espaço-tempo da escola e o trabalho ali desenvolvido, que se demonstrou por vezes desarticulado com as singularidades e especificidades da infância. As crianças indicaram gostar de uma escola cujo tamanho da intensidade deve extrapolar as dimensões físicas, como disse Maria Clara “Eu gosto de estar na escola do tamanho da lua e do planeta” (Pré II, 2017⁶⁷). A escola tinha suas limitações em função desse intento. Contudo, apesar das limitações observamos as crianças afirmando a infância com o que estava ao alcance, numa performance similar à de um artista.

⁶⁷ As crianças participantes da pesquisa obtiveram nomes fictícios escolhidos pelas mesmas. Todas as crianças foram convidadas a participar, obtivemos mais de 80% de aceitação (34 crianças), todavia as crianças do pré II constituíram maior parte dos dados, pois sempre tomavam iniciativa de fala e de participação em todo o processo da pesquisa comparado às crianças do Pré I. Mas todos deixaram suas marcas e contribuíram no estudo.

CONSIDERAÇÕES

De um modo geral, a presente pesquisa contribuiu para tecermos uma composição de pensamento a partir da experiência da infância. Tal realização possibilitou compreendermos como as crianças experienciam suas infâncias no espaçotempo da pré-escola, isso sem desconsiderar a política de obrigatoriedade. Percebemos a força da infância, ou melhor, da experiência da infância, independente das condições impostas. Mesmo na dor a infância manifestava-se de forma sem igual mobilizando táticas, artes de fazer (CERTEAU, 2014), experiências, fluxos de acontecimentos que deslocaram pensamentos, invencionaram espaçotempos, dando abertura aos afeitos, às criações, devires que potencializaram as experiências de aprenderesfazeres na escola,

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DERRIDA, Jacques. Da Hospitalidade. Trad. Fernanda Bernardo. Viseu: Ed. Palimage, 2003

KOHAN, Walter O. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. O. (Org). Lugares da Infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SCHÖPKE, Regina. Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS(ES) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UM OLHAR PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Viviane Noemia de Barros⁶⁸

Iranete Maria da Silva Lima⁶⁹

1. INTRODUÇÃO

O modelo de formação que valoriza as concepções, a identidade e a profissionalização dos(as) professores(as) vem se consolidando nas últimas décadas e se contrapondo ao modelo que é baseado nos conteúdos e divorciado das realidades das comunidades escolares. As pesquisas realizadas neste domínio apontam novos caminhos para os processos de formação inicial e continuada dos(as) professores(as) das diversas áreas de conhecimento e contextos socioculturais, incluindo a Matemática e os contextos da Educação do Campo.

Nesse vasto campo se insere a pesquisa de Barros (2018) que buscou responder as seguintes questões: Que ações de Formação Continuada são oferecidas aos professores e professoras que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo nas redes públicas municipais de educação da Microrregião do Vale do Ipojuca, no Agreste Pernambucano? Estas ações formativas contemplam o Ensino da Matemática?

A pesquisa representa a continuidade dos estudos de Silva (2013) e Sales (2015) que se interessam pela Formação Continuada e a relação com o Ensino de Matemática em redes públicas municipais de educação no Vale do Ipojuca no Agreste Pernambucano. Porém, a pesquisa de Barros (2018) avança no sentido de parti-

68 Mestra em Educação pelo PPGEduC do CAA/UFPE e Licenciada em Pedagogia pelo CAA/UFPE. e-mail: viviane892011@hotmail.com

69 Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Colaboradora no mestrado do PPGEduCe permanente nomestrado e doutorado do EDUMATEC. e-mail: iranete.lima@ufpe.br

cularizar as escolas do campo, buscando mapear as ações de Formação Continuada oferecidas aos professores e professoras que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo nas redes públicas municipais de educação da Microrregião do Vale do Ipojuca no Agreste Pernambucano e compreender como elas contemplam o Ensino de Matemática. As linhas gerais do desenvolvimento da pesquisa estão apresentadas nas seções que seguem.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

A pesquisa é fundamentada nos estudos sobre a Formação Continuada, a Educação do Campo e o Ensino de Matemática. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico sobre os resultados de pesquisas que tratam destes três domínios de pesquisa. O *corpus* desse estudo foi constituído por publicações em eventos científicos de referência na comunidade acadêmica, como o ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática) e as Reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). A pesquisa se referencia também nos estudos de Candau (2003), Imbernón (2010) e Pimenta (2002) sobre a Formação Continuada de professores(as); nos estudos de Caldart *et al.* (2012) sobre a Educação do Campo; e nas preocupações da Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2014), em especial, no conceito de diálogo. Consideramos, de uma parte, que a Matemática se constitui em um meio para educar e, de outra, que ensinar matemática requer uma reflexão que extrapola o trabalho com os conteúdos matemáticos. Esses referenciais teóricos serviram de base para delimitar as categorias utilizadas para analisar os dados obtidos na pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para ter acesso às ações de Formação Continuada realizadas no período de 2013 a 2016, nos 16 municípios que compõem o Vale do Ipojuca no Agreste Pernambucano, entrevistamos 23 pessoas responsáveis pelas ações, a exemplo de professores(as), coordenadoras pedagógicas e diretoras de ensino. As entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) foram realizadas a partir de um roteiro composto por 25 ques-

tões que contemplam três eixos: níveis escolares oferecidos pelos municípios e informações sobre as escolas do campo; ações de Formação Continuada no Município; e ensino da matemática nas ações de Formação Continuada. Para analisar as respostas obtidas utilizamos as seguintes categorias: *ações de formações externas*, que se caracterizam pelos programas, consultorias, palestras e cursos oferecidos por organizações governamentais e não governamentais; e *ações de formações internas e/ou independentes*, a exemplo de encontros e acompanhamentos pedagógicos, aulas atividades, projetos de intervenção e oficinas e ações que são frutos de iniciativas das redes de ensino ou dos(as) professores(as), como a participação em congressos, seminários, palestras e eventos similares. Para analisar as respostas inerentes ao processo formativo e as relações como o ensino da matemática, utilizamos as categorias *diálogo*, *atividades matemáticas* e *articulação da formação com a realidade*.

4. PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados da pesquisa mostram que 11 dos 16 municípios ofereciam aos(às) professores(as) tanto ações por formações externas quanto por formações internas e/ou independentes. 9 dos 16 municípios realizavam estas formações por meio de empresas de consultoria educacional. Os programas governamentais, como o PNAIC e o Programa Escola da Terra, também estavam presentes nos municípios investigados. As ações formativas alicerçadas em *projetos de intervenção pedagógica*, um tipo de ação interna, destacaram-se por valorizar a realidade camponesa e por se aproximarem das realidades vivenciadas pelos(as) professores(as) das escolas do campo, além de propiciarem o diálogo.

Quanto ao fato de as ações de Formação Continuada contemplarem o ensino de matemática, os resultados da pesquisa mostram que este ensino estava presente, em maior ou menor medida, nas ações formativas. Com relação às ações externas, o ensino de Matemática foi contemplado no PNAIC, realizado nos 16 Municípios, e no Programa Escola da Terra que atendeu 5 Municípios do Vale do Ipojuca. A preocupação com Alfabetização Matemática também foi evidenciada nos resultados e os diversos campos da matemática escolar estavam contemplados nas formações realizadas.

A pesquisa revela também que em 7 dos 16 municípios não havia uma coordenação pedagógica de Educação do Campo. Este resultado é importante porque pode denotar em que medida as políticas públicas de Educação do Campo estavam inseridas nos Municípios naquele momento. Cabe ressaltar que em alguns deles o número de escolas no campo superava o número de escolas urbanas, o que requeria uma reorganização das equipes pedagógicas para atender as especificidades das escolas.

À guisa de conclusão, salientamos que a pesquisa investigou as ações de Formação Continuada para professores(as) de escolas do campo em seu aspecto macro, o que justifica a escolha de um campo de investigação tão vasto do ponto de vista geográfico. Porém, os resultados obtidos apontam para a necessidade de pesquisar aspectos micros dessas ações, como as escolhas dos conteúdos matemáticos trabalhados com professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as relações entre as atividades matemáticas e as realidades das escolas do campo e dos territórios nos quais estão inseridas. Estas são, portanto, portas que se abrem para a realização de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

BARROS, V. N. **Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo**: um olhar para o ensino de matemática. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Caruaru: CAA-UFPE, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36821>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores**: Tendências Atuais. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIMENTA, S. G. (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SALES, S. M. **Ações de Formação Continuada para Professores de Matemática em redes municipais de ensino do Agreste Pernambucano**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Recife: CE-UFPE, 2015.

SILVA, J. F. **A Formação Continuada para Professores dos anos iniciais em redes de ensino no Agreste Pernambucano: um olhar sobre as ações voltadas ao ensino de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Caruaru: CAA-UFPE, 2013.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2014. (Perspectivas em Educação Matemática).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

AS ARTES DE FAZER DA AVALIAÇÃO FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR PARA AS TÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães⁷⁰

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida⁷¹

Ao lançarmos um olhar para o cotidiano escolar, veremos que este é perpassado por ritos, práticas, experiências, influências, sujeitos e interesses diversos. A dinâmica desse cotidiano as vezes é vista como uma rotina fadada à reprodução, dando a sensação de que nada de novo ou diferente acontece nesse espaço-tempo. Contudo, se olharmos um pouco mais de perto, e se principalmente tirarmos as traves dos nossos olhos, nos despidendo de toda ignorância empírica e epistemológica que nos dá a ilusão de conhecer plenamente o que se passa no cotidiano, poderemos ver com mais clareza as “mil maneiras de caça não autorizada” em que ele se apresenta (CERTEAU, 2014).

Foi, pois, em busca de compreender o movimento das mil maneiras do cotidiano escolar se revelar, que a pesquisa a que se reporta este resumo versou sobre as práticas “comuns” vivenciadas nesse espaço na tentativa de captar as invenções cotidianas operadas ali. De modo específico, direcionamos nossa investigação para as táticas avaliativas tecidas cotidianamente pelos “sujeitos ordinários” da escola, em busca de investigar nas práticas avaliativas o movimento entre os discursos das

70 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Educação, onde desenvolve um projeto de tese sob financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. É integrante do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais. E-mail: priscilamagalhaesufpe@gmail.com

71 Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco. Coordena e desenvolve projetos de pesquisa sobre formação, currículo e avaliação, representando o Brasil em uma parceria internacional entre pesquisadores de Portugal, Angola, Moçambique e Brasil (vinculado ao projeto Universal CNPQ). Seus focos de estudo estão centrados nas Políticas e Práticas Curriculares-Avaliativas; Formação de Professores e Cotidiano Escolar. E-mail: nina.ataide@gmail.com

avaliações pensadas no contexto do texto e as táticas fabricadas pelos professores no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, tivemos como objetivos específicos: analisar sentidos de avaliação inscritos nas produções acadêmicas; identificar a produção discursiva da avaliação da aprendizagem pensada enquanto texto político; e evidenciar o processo de fabricação das táticas avaliativas tecidas pelos professores no cotidiano escolar. Assim, partimos de autores como Méndez (2002), Marinho, Leite, Fernandes (2013) que versam sobre as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem; dialogando com Certeau (2014) na direção dos consumos, táticas e artes de fazer silenciosamente e sutilmente fabricadas nos cotidianos; e Ball (1992) para tratar dos contextos macro e micropolíticos nos quais as políticas-práticas avaliativas são pensadas-vividas. Consideramos ainda, no debate teórico, as publicações acadêmicas divulgadas no âmbito da ANPED, do BDTD da UFPE, do ENDIPE e da Revista Estudos em Avaliação Educacional, as quais constituíram-se como dispositivo teórico-analítico dos sentidos de avaliação historicamente produzidos no campo dos estudos em educação.

Nosso percurso metodológico correspondeu a um movimento discursivo que, sob a luz teórico-metodológica da Análise do Discurso (ORLANDI, 2010), possibilitou-nos evidenciar a rede discursiva emergida dos processos de significação e os *discursos outros* que também concorrem na disputa por fixação de sentidos permeada nas lutas pelo controle da enunciação em torno da avaliação. Dessa forma, tivemos como procedimentos de coleta de dados a pesquisa documental das produções mapeadas em nosso Estado do Conhecimento e de políticas nacionais e locais de avaliação, como também a realização de observações sistemáticas das aulas de duas professoras atuantes em uma escola pública municipal de Caruaru-PE.

Como resultados de pesquisa, vislumbramos que entre os documentos oficiais de avaliação e as táticas avaliativas das professoras, existe um entremeio no qual se localizam agentes de influências, que na posição discursiva (secretários municipais de educação, gestores e coordenadores) que ocupam, apresentam-se como “tradutores” das políticas. Não as rejeitando ou modificando diretamente, as professoras driblavam essas traduções através de artimanhas de estranhamento, questionamento e burla.

Nesse movimento de distanciamento e escape às regras do jogo de poder, as docentes iam (re)inventando a avaliação, o currículo e os cotidianos a elas dados, revelando que a despeito das macro e micropolíticas de avaliação, da política de formação continuada do município, das regulações dos gestores e coordenadores escolares e dos seus próprios saberes e experiências profissionais, o poder-saber-fazer avaliativo delas era ainda influenciado por uma cotidianidade programada/aflorada na vitalidade e fluidez da escola.

Jogando com os movimentos de influências e com a vida cotidiana, as táticas avaliativas revelaram-se em astúcias sutis, que não se conformando com prescrições e cotidianos cristalizados, escapavam e resistiam ao controle e regulação a elas imbuídos, sinalizando, assim, que o movimento tecido entre as políticas e as táticas avaliativas é interpelado por interesses, saberes, traduções e leituras fugazes dos produtos instituídos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Táticas avaliativas. Cotidiano. Políticas avaliativas. Contextos.

EXPERIÊNCIA: NOÇÃO POTENTE PARA PENSAR FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Glicínia Raquel Feitoza Braz⁷²

Carla Acioli Lins⁷³

A dissertação produzida no curso de mestrado em Educação Contemporânea (UFPE/CAA) buscou apresentar a noção de experiência, inscrita mais precisamente no campo da Filosofia da Educação, como uma possibilidade para pensar a formação de professores de modos outros, que não apenas pensa-la a partir de referenciais que se preocupam em desenvolver os aspectos técnicos e metodológicos que envolvem o exercício da docência, embora, reconheçamos a importância de tais aspectos.

O termo experiência, apesar de sua plurissignificação, foi tratado a partir da compreensão de Larrosa (2002) que propôs a noção de experiência como *o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Esta experiência precisa nos atingir, e não estar, apenas, externa a nós mesmos. Ancoramos nossa discussão sobre a experiência, principalmente, nos trabalhos de autores como Larrosa (2014), Pagni (2014), Benjamin (2000), Agambem (2005) e Martin Jay (2005) para possibilitar nossas reflexões.

Fazer uma experiência significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência, isto não significa exatamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa, como diria Heidegger (1987 *apud* Larrosa, 2014), sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. E isto que vemos como possibilidade na Formação de Professores: que os sentimentos, as paixões, a disponibilidade em função do outro, os diálogos, nos permitam

72 Graduação em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestrado em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Atuação no ensino básico público como professora. e-mail: raquelgfeitoza@gmail.com

73 Mestre em Educação e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste / Núcleo de Formação de Docentes e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. e-mail: aciolilins.carla@gmail.com

fazer experiências, nos sujeitando, nos dispendo, nos abrindo ao que a experiência pode fazer em nós na condição do exercício da docência. Compreendemos que na Formação de Professores e Professoras algo se apodera de nós, e não temos consciência disso.

Não dizemos que a Formação de Professores precise nos ensinar a “fazer” experiências ou até reconhecê-las, até porque isso não se faz, sendo a experiência única e singular, tocando a cada um/uma a partir de coisas, momentos, e, pessoas diferentes. Mas, nos incomoda que na Formação de Professores, quase que exclusivamente, sejamos produtos de textos e de leituras escolarizadas. Como Larrosa (2014) adverte, são nas universidades que se produzem e reproduzem sistematicamente lógicas escolares. Não sabemos fazer as experiências dos textos nas nossas formações, não conseguimos ouvir o que o texto nos diz, aquilo para onde o texto se dirige. Dificilmente percebemos a direção do outro, a plasticidade de nossas experiências, o rompimento que é possível traçar com as ordens e modelos pré-estabelecidos. E desta forma, nos parece evidente, modos outros que a Formação de Professores tem possibilidade de acontecer, de uma maneira mais ampla, potente, na direção do outro, sem tantos dogmatismos, aberta às paixões, sem tantas amarras cronológicas.

Acreditamos que a aproximação da noção de experiência como possibilidade da Formação de Professores, compõe proposições com aparente dimensão estética, maximizando as qualidades artísticas da práxis educativa (PAGNI, 2014). Isto significa apoiar-se em uma experiência que se faça (ou não) por meio da linguagem, sem apreendê-la por completo pelos recursos de nossa força consciente, procurando um sentido na pragmática de si.

Nosso percurso metodológico envolveu analisar os estudos e pesquisas socializados em sete grupos de trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd), entre eles, GT 04 – Didática, GT07 – Educação de crianças de 0 6 anos, GT 08 – Formação de professores, GT 12 – Currículo, GT 13 – Educação Fundamental, GT 17 – Filosofia da Educação, GT 24 – Educação e Arte, entre os anos de 2013 a 2017.

Ainda que reconheçamos que existiam outros espaços que pudessem nos servir para consulta nesta pesquisa, o espaço ANPEd foi válido em promover o encontro com a diferença, com o outro, e também com os próprios pares sendo capaz de mobilizar pensamentos, ampliar projetos e sonhos. Ter observado que a noção de experiência poderia estar às margens da produção sobre Formação de Professores, nos permitiu o encontro com discussões diversas e variadas possibilidades nos grupos de trabalho que integram a associação de pesquisa.

A princípio analisaríamos um único grupo de trabalho, o GT 08 – Formação de Professores, por ser destinado a problematizar a formação em si, todavia, as publicações desse GT sinalizaram para o predomínio de uma perspectiva de experiência – o diálogo com os saberes experienciais. Essa ênfase deslocou nosso olhar para outros GTs que embora não tivessem como foco de interesse o debate acerca da formação de professores, aparentaram ser atravessados por ele. Dessa maneira, verificamos que as temáticas do grupo de trabalho de Didática – GT 04, tinham relação estreita com a formação docente uma vez que problematiza as questões acerca do ensino, é nesse sentido que as discussões do grupo forjam relações com a formação do professor já que seu debate cerca o como se ensina e o que se ensina. Além deste, optamos também pelo GT 12 – Currículo, pois ao tomar como foco de interesse a problematização de práticas curriculares e concepções de currículo o debate do grupo inevitavelmente atravessa a Formação de Professores. Os grupos, GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos e GT 13 – Educação Fundamental, nos pareceram complementares as discussões sobre Currículo e Didática, principalmente, por mostrar os aspectos da escola/educação contemporâneas, quais as perspectivas de aprendizagem para crianças e jovens. Para oportunizar visibilidade para os diálogos que guardam relação explícita com a noção de experiência que tratamos, contribuíram os GT 17 – Filosofia da Educação e GT 24 – Educação e Arte, com propostas para a formação de professores a partir da *aesthesis* e modificações no modo de entendimento de sujeito que suscitam o cuidado de si.

Nosso capítulo de análise nos rendeu reflexões acerca das canções esquecidas/silenciadas na Formação de Professores. Para o GT 04 da ANPEd contemplamos uma preocupação com a visão restritiva dos objetivos da Didática e notamos algumas outras dimensões consideradas, como a cultura, a história e o social, por

exemplo. A análise dos Grupos de Trabalho da Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 07) e de Educação Fundamental (GT 13) nos rendeu aproximações sobre como a escola e a educação estão compreendidas no tempo e espaço contemporâneos. A principal preocupação percebida nos trabalhos analisados foi com relação ao tempo cronológico, verificando uma fuga acelerada em direção ao futuro, e com relação ao espaço físico, de que ele aprisiona os corpos. Para o Grupo de Trabalho de Currículo (12), percebemos que este faz a defesa de que o Currículo guarda extrema relação com as formas de organização da sociedade, funciona como uma construção social, não sendo um campo neutro ou inerte. Há, inclusive, uma dimensão do Currículo que não é explícita, mas, surte forte efeito na escola, se traduzindo em valores e atitudes, o que nos fez acreditar em possibilidades outras para pensar a formação e a escola. Com o fito de reelaborar a concepção de sujeito moderno, trazendo o panorama da provisoriedade, tanto o GT 17 como o GT 24 nos fizeram pensar outras possibilidades para a Formação de Professores. Entendemos nas discussões do grupo, a necessidade dos processos educativos, em que a palavra/noção de vida estejam mais próximos dos fazeres da escola e da educação. A arte de viver contemplaria não apenas as questões relativas ao conhecimento, mas também as inquietações concernentes às atitudes cotidianas, aos modos de existência.

Diante dos achados, percebemos certas redomas relacionadas ao que se discute, e, a quem se discute, nas questões que emergem dos debates acerca da Formação de Professores. No GT 08, havia uma grande recorrência das mesmas obras, conceitos e autores sendo validados como os que “servem” para indicar e sugerir modos de pensar a Formação de Professores. No grupo, observamos que o sentido de experiência emerge enquanto um acúmulo de vivências adquiridas no tempo cronológico de atividade docente, assumindo a defesa da formação de profissionais pesquisadores e reflexivos na ação e sobre suas ações.

A noção de experiência permeou publicações socializadas para o campo da educação, de modo múltiplo, com compreensões aproximadas, que através de nomes como devir, cuidado de si, e, experiência estética, aparentaram ser a disposição de observar um todo da condição humana, sem binarismos, sacudindo nosso inautêntico viver e autorizando a invenção de si mesmo, o que, apostamos como potência para a Formação de Professores em seus vários modos de acontecimento.

Nossos achados apontaram que a noção de experiência, de inspiração no encontro entre filosofia e educação, emerge com maior frequência nos estudos localizados nos GTs que buscam discutir questões, que embora sejam fundamentais, não tem como objeto constituído de suas preocupações a Formação de Professores. Apesar da ocorrência em diálogos que fazem o entorno da discussão sobre formação, constatamos que, a noção de experiência ainda não adensa as discussões da própria formação em seu espaço circunscrito, como não subjaz as políticas e programas de formação docente.

SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS

Maria Geiziane Bezerra Souza⁷⁴

Alexsandro da Silva⁷⁵

1. INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa teve como principal objetivo **compreender os saberes-fazeres mobilizados em sala de aula por duas professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas.**

Tendo em vista que a maioria dos estudos desenvolvidos acerca das práticas de ensino de alfabetizadores investiga o insucesso no processo de alfabetização e que, historicamente, tem-se colocado os professores no banco dos réus, culpabilizando-os pelas dificuldades dos discentes, compreendemos que refletir sobre práticas reconhecidas como bem-sucedidas pela comunidade escolar contribui para a construção de um pensamento outro com relação ao professor alfabetizador e aos saberes-fazeres que elas e eles mobilizam em seus cotidianos, com vista ao ensino da leitura e da escrita.

74 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação (UFPE-CE). Mestre em Educação (2018), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Graduada em Pedagogia (2015), pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA)

75 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, pós-doutor, na área de Didática da Língua, pela Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3. Atualmente, é Professor Associado 2 do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. e-mail: alexs-silva@uol.com.br

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 Considerações acerca do ensino da leitura e da escrita

É na história dos métodos que a alfabetização tem sua face mais visível, principalmente nas disputas entre métodos sintéticos e analíticos (MORTATTI, 2006). Os métodos sintéticos - a soletração, o método fônico e o método silábico, que partiam das unidades menores da língua (a letra, a sílaba e o fonema) focalizavam aspectos relacionados às correspondências fonográficas e priorizavam a decifração (BRASLAVSKY, 1988), o que ocasionava, entre outros problemas, a dificuldade na aprendizagem da leitura e a construção de sentidos acerca do que foi lido.

Mediante a necessidade de levar os indivíduos a uma leitura compreensiva e de sanar os problemas causados pela utilização dos métodos sintéticos, despontaram os métodos analíticos: a palavração, que parte do reconhecimento visual da configuração gráfica das palavras; a sentencição, que toma a sentença como unidade de ensino; o método global de contos ou de historietas, que toma como ponto de partida o texto.

Apesar das divergências entre esses dois grandes grupos de métodos, a concepção de alfabetização que eles tinham era a mesma: a de que a aprendizagem da língua escrita é a aquisição de um código de transcrição das unidades sonoras da fala. A difusão da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky (1984), foi essencial para que houvesse mudanças nesse sentido, pois evidenciou que a aprendizagem da escrita alfabética não é consequência de processos mecânicos ou associacionistas, implicando reflexões por parte dos sujeitos quando de sua interação com o objeto de conhecimento.

Mudanças importantes também ocorreram no campo da alfabetização em virtude do surgimento, nos anos 1990, do conceito de letramento. Nesse contexto, defende-se que os alunos tenham contato com os diferentes usos que a leitura e a escrita têm no meio social, para que, além de alfabetizados, sejam também letrados (SOARES, 2016).

2.2 Saberes-fazeres docentes

Partimos do entendimento de que os saberes são mobilizados numa relação dialética com os fazeres dos professores (SALES, 2012), ou seja, concebemos que saberes e fazeres estão de tal forma articulados nas práticas de ensino dos professores que não podemos tratá-los de forma isolada, pois eles estão em íntima relação com o que esses sujeitos fazem-pensam no cotidiano escolar (TARDIF, 2008).

Assim, nossa concepção é a de que o saber e o fazer docentes são indissociáveis no contexto da sala de aula dos alfabetizadores. “Por isso tratamos desses elementos como sendo um mesmo componente, o saber-fazer, que em si agrega e relaciona os saberes e os fazeres como um ‘amálgama’ da prática docente” (SALES, 2012, p. 53). Ou seja, os saberes-fazeres funcionam como a liga que constitui as práticas do professor.

3. METODOLOGIA

Nossa pesquisa teve como campo empírico duas escolas públicas nas quais atuavam duas professoras reconhecidas como bem-sucedidas. Essas escolas eram localizadas na área urbana do município de Brejo da Madre de Deus- PE, Pernambuco.

As alfabetizadoras participantes do estudo, Gilvânia e Vera Lúcia, que atuavam no 2º e 3º anos, respectivamente, foram selecionadas por terem sido indicadas como sendo professoras bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita. As indicações ocorreram por meio da aplicação de questionário com gestores de escolas, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, supervisores e professores e por meio de conversas com pais de alunos.

Para atender aos nossos objetivos, realizamos observação participante das práticas das alfabetizadoras, com uso de videogravação e entrevista de autoconfrontação simples, que consiste em uma situação na qual o profissional tem sua atividade filmada para, posteriormente, debruçar-se sobre ela, juntamente com um clínico/pesquisador, que conduzirá a reflexão sobre suas ações. Para traçar o perfil inicial de aprendizagem das duas turmas, aplicamos atividades diagnósticas de leitura e escri-

ta de palavras, leitura, compreensão e produção de textos. Por fim, os dados gerados a partir dos referidos procedimentos foram submetidos à análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004).

4. ANALISE DE DADOS E RESULTADOS

Mediante os resultados obtidos com a análise dos dados, foi possível perceber que Vera Lúcia e Gilvânia mobilizavam saberes-fazeres específicos em seus cotidianos. Por outro lado, evidenciamos também que existam saberes-fazeres que eram comuns a ambas.

No que diz respeito ao ensino da leitura, constatamos que a compreensão de que só se aprende a ler lendo foi um saber-fazer comum às duas professoras. Percebemos que Vera Lúcia e Gilvânia reservavam momentos para o ensino coletivo e individualizado da leitura, a fim de que os alunos aprendessem a ler ou lessem com mais fluência. Além disso, notamos que, nas situações de ensino individual, a leitura também era realizada com o objetivo de explorar a compreensão leitora das crianças.

Vislumbramos, também, que elas compreendiam a leitura não apenas como decodificação de grafemas em fonemas, mas como um processo mais amplo que envolve a compreensão e a produção de sentidos e pareciam entender que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, é necessário realizar intervenções e propor leituras também diferentes.

No que diz respeito aos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia no ensino da leitura, notamos que eles estavam mais voltados para a faceta interativa da língua escrita (SOARES, 2016). Gilvânia, por sua vez, parecia estar mais preocupada com a faceta linguística (SOARES, 2016), em desenvolver o ensino da leitura de forma sistemática.

As alfabetizadoras reconheciam, ainda, a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais de forma interdisciplinar no ensino da leitura e da escrita e demonstravam preocupação com que os alunos soubessem identificar o gênero textual que lhes era apresentado. Percebemos também que as professoras reconheciam que, além de explorar o gênero textual, era necessário também alfabetizar.

Assim, notamos que os saberes-fazerem mobilizados pelas alfabetizadoras apresentavam especificidades que podem estar relacionadas, entre outros fatores, à influência que os contextos construtores dos saberes-fazerem tiveram sobre elas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que as professoras cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas apresentam saberes-fazerem híbridos que foram sendo tecidos por elas ao longo de toda sua trajetória profissional, nos diversos contextos dos quais fizeram parte, a exemplo do contexto da vida pessoal e familiar, da formação escolar anterior, da formação inicial e continuada, das trocas entre os pares, das experiências vivenciadas no cotidiano de suas salas de aula e do contexto curricular. Percebemos, também, que esses saberes-fazerem construídos em diferentes contextos podem dar diferentes contornos às práticas de ensino da leitura e da escrita das alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, 66: 41:48, 1988.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

SALES, R. de O. Saberes-fazerem da prática docente universitária considerada exitosa a partir do olhar do estudante. 2012, 156 f. Dissertação 272 (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O autor, 2012.

SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENADE PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE-CAA: UM OLHAR PARA O PERCURSO FORMATIVO DE PEDAGOGOS/AS

Jessica Fláine dos Santos Costa⁷⁶

Kátia Silva Cunha⁷⁷

A intencionalidade desta pesquisa, intitulada “As contribuições do ENADE para o curso de Pedagogia da UFPE-CAA: um olhar para os percursos formativos de Pedagogos/as”, centra-se em compreender de que formas os resultados do ENADE têm sido levados em consideração pela coordenação e equipe docente do curso de Pedagogia, bem como pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFPE, para aperfeiçoamento da formação oferecida aos licenciandos, tendo, assim, como objetivos específicos: Investigar como os resultados do ENADE têm chegado à UFPE-CAA, especificamente ao curso de Pedagogia; e Analisar de que maneiras os resultados apontados pelo ENADE são considerados pelos/as coordenadores/as e pelos/as docentes do curso de Pedagogia, bem como pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição.

Diante disto, buscamos um aprofundamento epistemológico das questões relacionadas ao percurso histórico e as contribuições engendradas pela avaliação educacional e pelas políticas avaliativas do ensino superior no Brasil, lançando mão dos estudos de Vianna (1995; 2000), Gatti (2002; 2011; 2014), Sobrinho (2002; 2010), da Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), 10.861/2004, entre outros. O Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, figura como

76 Mestra em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Licenciada em Pedagogia pela UFPE-CAA. Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Lomanto Júnior (Juazeiro-BA). e-mail: jessicaflaine@hotmail.com

77 Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora de Gestão Acadêmica da UFPE (PROACAD). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPE, do Programa de Pós graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC- UFPE/CAA) e do Programa de Pós-graduação em Educação, Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM-UFPE/CAA). Professora do Núcleo de Formação Docente, no Centro Acadêmico do Agreste. e-mail: kscunha@gmail.com

campo desta pesquisa por ser uma IES pública, fruto da política do REUNI, uma das ações que integraram o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001. Esta escolha caracteriza o nosso procedimento investigativo como Estudo de Caso, sob as óticas de Stake (1982), Yin (1994) e Mazzotti (2006). Para colaborar com a coleta de dados, foram convidados 4 coordenadores do curso de Pedagogia e 7 docentes do referido curso, por serem estes os que são responsáveis pelo recebimento dos resultados do ENADE em relação à apreciação, análise, discussão e promoção de melhorias-modificações no currículo do curso. Escolhemos também 4 membros da CPA da instituição, por desempenharem funções referentes a autoavaliação institucional, elaborando relatórios sobre as condições físicas-estruturais e pedagógicas, que se somarão a avaliação externa realizada pelo INEP, avaliação esta que também integra a política do SINAES.

Utilizamos como fonte de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, gravada em áudio. Estabelecemos enquanto *Corpus* documental, o PPC do curso de Pedagogia e o relatório do INEP, referente ao ENADE de 2014 que foi realizado pelos discentes do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Para análise dos dados, adotamos a abordagem teórica e metodológica da Análise do Discurso, na perspectiva de Orlandi (2013; 2016), pois esta nos possibilita alcançarmos os sentidos, presentes nos discursos dos colaboradores, atribuídos às repercussões da realização do ENADE pelos/as estudantes da IES. Ao nos debruçarmos sobre os dados, foi possível constatar que o curso de Pedagogia apresenta uma proposta avaliativa interna formativa em sua base documental, legal, vivenciada também no chão da sala de aula, junto aos estudantes licenciandos em Pedagogia, apontando para uma formação que visa dar conta da complexidade que envolve a profissão do/a Pedagogo/a, principalmente buscando legitimar alguns elementos importantes que fazem parte do cotidiano dos/as estudantes, futuros profissionais, como a cultura local, os saberes regionais, os diferentes povos, os processos econômicos e o fato de o centro universitário ser parte de uma política pública de interiorização das universidades federais. No entanto os colaboradores da pesquisa desconsideram os resultados da avaliação de larga escala, proposta pelo SINAES, enquanto possibilidade de aprimoramento da qualidade educacional oferecida pela instituição, pois não chegam a promover momentos coletivos voltados à apreciação dos resultados do ENADE, por acreditarem na dispensabilidade destes e na descontextualização da política de avaliação externa, 158

ao apontarem que esta deixa a desejar no que diz respeito a contemplação das características próprias e específicas que compõem a realidade do curso em questão, bem como as necessidades formativas de seus/as estudantes.

Portanto, os resultados do ENADE dispostos nos relatórios do INEP, de acordo com a pesquisa, não são utilizados para influenciar modificações curriculares do curso de Pedagogia ou mesmo em seu PPC, pois, na prática, não são considerados enquanto dados legítimos para tal processo, por não considerarem, desde a elaboração do instrumento avaliativo, aspectos próprios que caracterizam a dinâmica de trabalho e formação desenvolvidos no contexto de interiorização do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.

Palavras-chave: ENADE. SINAES. Formação de Pedagogos/as.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA (NO ESTADO DE PERNAMBUCO) E A FORMAÇÃO DOCENTE

Janini Paula da Silva⁷⁸

Kátia Silva Cunha⁷⁹

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa se propôs analisar a Educação do Campo a partir das articulações discursivas que envolvem a constituição histórica desse movimento, bem como, os documentos legais que a normatizam, em especial por meio do Programa Escola da Terra (no Estado de Pernambuco), instituído pela Portaria nº 579/2013. Como objetivo geral, analisar a política de formação docente para educadores do campo implementada no curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo – Programa Escola da Terra/PE, no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE. Para tanto, fez-se necessário: a) Buscar na constituição histórica do movimento, as articulações discursivas que se desenvolvem nas arenas de disputa para o atendimento de suas demandas; b) Analisar os documentos legais que normatizam a Educação do Campo no Brasil; c) Discutir a partir da Portaria nº 579/2013 se sua efetivação prática responde com qualidade ao que versa sua base legal; e d) Identificar por meio dos discursos dos cursistas do Programa Escola da Terra/PE se essa política pública tem contribuído para melhoria de suas práticas e ao atendimento das demandas educacionais do campo. Nessa pesquisa operamos com o conceito de discurso⁸⁰ enquanto categoria

78 Professora da Educação Básica. Analista em Gestão Educacional. Técnica de Normatização e Inspeção Escolar. Supervisora da Célula de Normatização do Sistema Educacional. Graduada em Pedagogia pela UFPE. Especialista em Recursos Humanos para Educação pela FAFIRE. Mestra em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. e-mail: janini_silva@hotmail.com

79 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora de gestão Acadêmica da UFPE (PROGRAD). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), Programa de Pós-graduação em Educação, Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM). Professora do Núcleo de Formação Docente, no Centro Acadêmico do Agreste. e-mail: kscunha@gmail.com

80 Discurso é entendido aqui a luz da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. De forma que este discurso não 160

de análise, por entender que as políticas públicas são constituídas de discursos desde seu contexto inicial, onde diferentes forças influenciam sua formulação por meio das formações discursivas⁸¹ que se articulam para adquirir vez e voz na elaboração das agendas políticas. O estudo parte de uma perspectiva pós-estruturalista⁸², à medida que, intenciona distanciar suas análises e tecer críticas a pretensões científicas que carregam em seu íntimo visões fechadas e essencialistas de mundo e das relações sociais. Para tanto, utilizou-se a Teoria do Discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2011; 2013) como aporte teórico e metodológico, por entender a Educação do Campo como um significante vazio⁸³, não por ausência ou inexistência de significados, mas por conseguir articular elementos diferenciais do espaço social e político, tornando-se condição indispensável à constituição de um novo discurso, que se pretende hegemônico, em relação à Educação do Campo no Brasil.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

A tarefa principal de nossa pesquisa não foi encontrar no objeto de estudo o que outros pesquisadores não viram ou descobriram, mas conseguir analisar de forma diferente, mesmo sobre questões já vistas pensadas ou discutidas.

Quando colocamos a Educação do Campo na condição de significante vazio não significa exauri-la de seus sentidos, tão pouco esse vazio representa uma ausência ou inexistência de significados, mas sim, a existência de uma carga tão extensiva de diferenças, significados e particularismos que é preciso esvaziar-se deles para que uma demanda consiga transcender seu caráter particularista e passe a representar o interesse coletivo (LACLAU, 2013), tornando-se um significante vazio, como é o caso da Educação do Campo, que se apresenta como uma força constituída a partir

se esgota apenas no falado e no escrito, mas que se transforme em prática, reunindo linguagem e ação numa relação sistêmica.

81 Noção básica da Análise do Discurso que permite compreender o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica, constituindo um sentido e não outro para aquilo que o sujeito diz.

82 O pós-estruturalismo, em articular, deve ser visto como uma resposta filosófica específica – fortemente motivada pelo trabalho de Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger – contras pretensões científicas do estruturalismo.

83 Algo impossível de ser alcançado, mas que, em um contexto específico, é preenchido por um conteúdo que abarca outros conteúdos além de sua particularidade e que preenche provisoriamente um vazio constitutivo.

das formações discursivas dos povos que constituem o campo e que se encontram instituídos no Decreto nº 7.352/2010⁸⁴. Esses atores sociais representam diferentes coletivos com características próprias, culturas, histórias de vida e modos de produção e sobrevivência também diferentes.

Embora esse reconhecimento das diferenças e a necessidade de respeitá-las no processo educativo estejam sinalizados na Resolução CNE/CEB 01 de 03/04/2002 e no Decreto nº 7352/2010, esta é uma realidade difícil de ser observada na prática, uma vez que, a grande maioria das escolas não possui Projeto Político Pedagógico formulado, nem equipes pedagógicas com formação específica para estruturar propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e orientem a organização do ensino nas escolas do campo, bem como, a realização de um acompanhamento efetivo junto às salas de aula, as escolas e aos professores, além do crescente número de fechamento de escolas nas áreas rurais.

3. METODOLOGIA

O campo de pesquisa que se estabeleceu foi o Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, enquanto centro de formação continuada do programa de formação docente - Escola da Terra/PE, onde se realizou o período de alternância⁸⁵ referente ao que se denomina tempo-universidade com duração de 90 horas, assim como recomenda o artigo 5º da portaria nº 579 de 02 de julho de 2013.

Para analisar o *corpus* documental que compõem a base legal da pesquisa, partiu-se do entendimento de que as políticas públicas são discurso e que esse discurso, pode servir a diferentes fins, atuando como instrumento de manutenção ou transformação das relações sociais. Para tanto intencionamos identificar se o que versa na base legal do Programa de Formação Docente – Escola da Terra/PE consegue ser identificado em sua efetivação prática, a partir de seus atores sociais,

84 Decreto que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

85 Período de Alternância é aqui compreendido como a estreita conexão entre dois momentos formativos que envolvem atividades individuais, relacionais, didáticas e institucionais, alterando momentos de aprendizagem da formação docente no âmbito da universidade e na comunidade onde atuam.

gerando um deslocamento no entendimento pedagógico-político-ideológico desses atores sociais, a partir de uma sobredeterminação⁸⁶ das concepções da Educação do Campo em relação ao que é entendido por Educação Rural.

Destacamos ainda os atores sociais do Programa de Formação – Escola da Terra/PE que compuseram o *corpus* das entrevistas: coordenador geral; coordenador pedagógico; seis professores formadores. E os que responderam ao questionário com perguntas de respostas abertas: tutores e professores.

4. ANÁLISE DOS DADOS E SEUS RESULTADOS

Os estudos permitiram identificar alguns avanços e dificuldades apresentados pelo Programa Escola da Terra/PE. Dentre as dificuldades apontamos: o expressivo número de professores com vínculo instável nas redes de ensino ocasionando rotatividade dos profissionais; a impossibilidade estrutural de atender a todos os municípios que desejam fazer parte do programa; a resistência de alguns municípios em assumir responsabilidade com alimentação, transporte e hospedagem dos cursistas; o não reconhecimento da importância da Educação do Campo e do programa de formação continuada por parte de alguns gestores públicos; o tempo de duração do curso e o acompanhamento do tempo comunidade como limitadores.

Quanto aos avanços à Educação do Campo alcançados pelo curso de formação destaca-se: autonomia na formulação de Projetos Políticos Pedagógicos e desenvolvimento de atividades e programa de trabalho de acordo com a realidade dos atores sociais que são sujeitos desse processo de formação; elaboração de proposta metodológica com bases na pedagogia da alternância; currículo pensado para Educação do Campo, constituído de forma estratégica a estabelecer vínculos entre teoria e prática, entre conhecimento científico e saberes populares; o trabalho com a integração dos saberes e a construção dos projetos de intervenção social e pedagógica; a pesquisa como contribuição ao fazer pedagógico, agregando valor ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem e intencionando a constituição de professor-pesquisador.

⁸⁶ O conceito de Sobredeterminação nega e mostra a impossibilidade de um conceito como determinação em última instância, afirmando o caráter precário e relacional de toda identidade. Assim como, a impossibilidade do objeto “sociedade” como uma totalidade racionalmente unificada. Ver Laclau e Mouffe, 2015.

Apesar de compreender as dificuldades do Programa de Formação – Escola da Terra/PE em conseguir contemplar de forma ampla os objetivos contidos na normativa que o legitima, a pesquisa identificou avanços que atribuem sentidos à existência do curso. Seu poder de alcance junto aos atores sociais que o materializam representa novas bases para o processo educativo no campo. Não é possível assumir bandeiras de luta e defender ideias do que não é conhecido, e se a Educação do Campo ainda é um mistério para grande parte de seus educadores é preciso conhecê-la para assumi-la como proposta de trabalho. O curso de formação tem conseguido desmistificar a Educação do Campo para esses educadores, defendendo a necessária constituição de identificações, reconhecendo o campo e suas possibilidades e se reconhecendo como parte dele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. **Resolução Nº 01, de 03 de abril de 2002: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 09 de abril de 2002. Sessão I, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação. **Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Brasília (DF); 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (BR). **Portaria Nº 579, de 02 de julho de 2013: Institui a Escola da Terra.** Brasília (DF); 2013.

LACLAU, Ernesto (1935-2014); Mouffe, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** / Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

LACLAU, Ernesto. **A razão populista:** tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. – São Paulo: Três Estrelas, 2013. Título original: *On populist reason.*

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença.** Coordenação e revisão técnica geral, Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

ENSINO DE FUNÇÃO AFIM EM TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO – EJA – CAMPO ENSINO MÉDIO

Josias Pedro da Silva⁸⁷

Iranete Maria da Silva Lima⁸⁸

1. INTRODUÇÃO

As propostas de ensino para as pessoas jovens e adultas foram por muito tempo norteadas pela crença de que para elas bastava “saber” ler e escrever e “fazer” as operações matemáticas conhecidas como elementares, ignorando-as como sujeitos de cultura, de saberes e de direitos. A Educação Popular, pensada e vivida por Paulo Freire (FREIRE, 1987), antagoniza com esta crença e concebe a Educação e o Ensino como meios para a emancipação humana e a transformação social. Nesta perspectiva, nasce e se fortalece a Educação do Campo protagonizada pelos povos do campo que reivindicam a democratização da terra e uma educação de qualidade socialmente referenciada. Como afirma Caldart (2012, p. 263), a Educação do Campo se constitui “como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome.”

A construção de conhecimentos com base nos princípios da Educação do Campo passa necessariamente pela (re)organização do trabalho didático-pedagógico dos(as) professor(es) das diversas áreas do conhecimento trabalhadas na educação básica e na educação superior. Na amplitude desta temática, nossa pesquisa (SILVA, 2017) se interessa pelo ensino de Matemática nos contextos da Educação do Campo, partindo da premissa que o Ensino de Matemática nos territórios camponeses precisa superar o modelo hegemônico e valorizar os saberes locais em relação

87 Licenciado em Matemática e Mestre em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC - UFPE/CE. e-mail: josias.pedro@ufpe.br

88 Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Colaboradora no mestrado do PPGEduc e permanente no mestrado e doutorado do EDUMATEC. e-mail: iranete.lima@ufpe.br

com os saberes universais; fortalecer as lutas dos povos camponeses e sua cultura, contribuindo para o desenvolvimento local, a produção e o trabalho. Neste contexto, buscamos investigar as relações estabelecidas por professores(as) entre o conceito de função afim e as atividades produtivas desenvolvidas por alunos(as) de turmas de Educação de Jovens e Adultos -EJA - Campo Ensino Médio.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA

Para fundamentar o a pesquisa nos apoiamos nos domínios da Educação do Campo e da Educação Matemática Crítica.

A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação do Campo ultrapassa a ideia de “saberes mínimos” (ARROYO, 2017) que por muito tempo orientou as iniciativas educacionais e preconiza a construção de propostas de ensino que favoreçam a formação plena dos sujeitos educativos. Esta perspectiva também é preconizada pela Educação Matemática Crítica – EMC (SKOVSMOSE, 2014) que pressupõe a Matemática como uma ferramenta que pode ser utilizada para a transformação social. De fato, uma das preocupações da EMC é superar às abordagens mecanizadas de ensino que se restringem ao uso de fórmulas matemáticas, às listas de exercícios e priorizam a memorização e a reprodução modelos algorítmicos.

O ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos no contexto da EMC estão intrinsecamente atrelados aos conceitos de diálogo, investigação e crítica. As atividades matemáticas, nesta abordagem, podem se associar a uma referência que lhes atribui significado. Skovsmose (2014) propõe as três seguintes: (I) *referência à matemática pura*: associada às atividades matemáticas que trazem no enunciado expressões como “arme e efetue”, “calcule”, “resolva as equações” ou “encontre o valor de x ”; (II) *referência a uma semirrealidade*: associada às atividades que apresentam algum tipo de contextualização, seja ela fictícia ou que se refira à situações reais vivenciadas por outras pessoas ou comunidades; (III) *referência à vida real*: associada às atividades que trabalham elementos das realidades dos(as) estudantes, contemplando suas histórias e culturas, seus modos de vida, de trabalho e produção. Essas referências estão na base da análise dos dados obtidos no desenvolvimento da pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram da pesquisa 7 professores(as) (Professor 1, Professor 2, Professor 3...) que em 2016 ensinavam em 8 turmas de EJA- Campo Ensino Médio e seus respectivos alunos(as), no total de 87. As referidas turmas eram sediadas em escolas de dois Municípios do Agreste Pernambucano e de um Município do Sertão e coordenadas pela Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco (FETAPE).

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio da aplicação de quatro instrumentos (GIL, 2008): um questionário aplicado aos(às) alunos(as) e outro aos(às) professores(as); uma entrevista semiestruturada com os(às) professores(as); um estudo documental para analisar as atividades matemáticas registradas pelos(as) estudantes em seus cadernos; e uma atividade que propusemos aos(às) professores(as) para que, a partir da representação gráfica da função que lhes fornecemos, elaborassem três atividades para suas turmas de EJA-Campo. O gráfico que fornecemos não contém valores numéricos representados em seus eixos e vem acompanhado do seguinte enunciado: *a partir do gráfico dado, que representa uma relação funcional, proponha três atividades para sua turma na EJA - Campo Ensino Médio. Descreva a atividade, incluindo as variáveis, os valores e o título do gráfico, dentre outros aspectos que considerar pertinentes para a sua resolução.* Para analisar os dados utilizamos as três referências que apresentamos, considerando as realidades dos estudantes que tivemos acesso a partir de suas respostas ao questionário.

4. PRINCIPAIS RESULTADOS DA PESQUISA

As análises das atividades registradas pelos(as) estudantes nos cadernos que tivemos acesso mostram que dentre as 302 atividades, 59,9% fazem referência à matemática pura e 40,1% a uma semirrealidade, ao passo que nenhuma atividade faz referência à vida real. Nas entrevistas, os(as) 7 professores(as) expressaram a importância de ensinar os conteúdos matemáticos relacionando-os às realidades dos(as) estudantes. As atividades por eles(as) propostas, a partir do gráfico de função afim que lhes fornecemos, estão classificadas com base nas referências no quadro a seguir:

Quadro 1: Atividades propostas pelos(as) professores(as), classificadas por referência

Professor	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Professor 1	Referência à matemática pura	Referência a uma semirrealidade	Referência à semirrealidade
Professor 2	Referência à vida real	Referência a uma semirrealidade	Referência a uma semirrealidade
Professor 3	Referência à matemática pura	Referência à matemática pura	Referência a uma semirrealidade
Professor 4	Referência à matemática pura	Referência a uma semirrealidade	---
Professor 5	Referência a uma semirrealidade	Referência a uma semirrealidade	Referência a uma semirrealidade
Professor 6	---	---	---
Professor 7	Referência a uma semirrealidade	Referência a uma semirrealidade	Referência a uma semirrealidade

Fonte: Silva (2017); Silva e Lima (2017)

Como se pode observar, 12 dentre as 17 atividades fazem referência a uma semirrealidade, 4 fazem referência à matemática pura e apenas 1 faz referência à vida real dos(os) estudantes. A preferência da maioria dos(as) professores(as) por fazer referência a uma semirrealidade pode estar associada ao ensino de função afim, em particular, ou, de maneira mais ampla, ao campo algébrico que tem um caráter mais abstrato que outros campos da matemática trabalhados na educação básica, ou ainda ter relação com o ensino na EJA, face às experiências de vida e de trabalho das pessoas jovens e adultas.

Os resultados da pesquisa fazem emergir elementos relevantes para entendermos como os(as) professores(as) da EJA - Campo têm relacionado os conteúdos matemáticos às realidades dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, apontam para novas perspectivas de pesquisas, por exemplo, sobre os recursos utilizados para ensinar Matemática e sobre a formação inicial e continuada de professores(as) nos contextos da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite. Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CALDART, R. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

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

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, J. P. **Ensino de Função Afim em turmas de Educação de Jovens e Adultos do Campo – EJA Campo Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Caruaru: CAA-UFPE, 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29550>>. Acessado em 30 ago. 2020.

SILVA, J. P.; LIMA, I. Atividades Matemáticas propostas por professores que ensinam na EJA Campo – Ensino Médio. **RPEM**, Campo Mourão, v.6, n.12, p. 246-268, jul-dez., 2017. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/1605/pdf_242>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à Educação Matemática Crítica.** Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papirus, 2014.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS CONTEXTOS DISCURSIVOS QUE NORTEIAM AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DO BREJO DA MADRE DE DEUS-PE

Jéssica Rochelly da Silva Ramos⁸⁹

Kátia Silva Cunha⁹⁰

Esta pesquisa apresenta uma discussão acerca das políticas curriculares e dos possíveis currículos para a Educação do Campo pensados a partir dos aportes teórico-metodológicos da Teoria do Discurso (TD), tendo como objetivo compreender os contextos discursivos que norteiam as Políticas Públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus- PE. Para tanto, fez-se necessário analisar a trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais na elaboração de políticas para a educação do campo, considerando as demandas, articulações discursivas, antagonismos e hegemonias engendradas nesse movimento de significação e de negociação em torno do direito a uma Educação do e no Campo, além de analisar os sentidos da Educação do Campo expressos nos discursos dos docentes, entendendo que estes sujeitos políticos atuam nos processos de traduções das políticas de Educação do Campo, significando o texto político e negociando sentidos nestas escolas, nos interessando entender, sobretudo, esse ‘entre lugar’.

Este estudo assume uma postura pós-estruturalista e discursiva para as políticas curriculares, especificamente para as políticas de educação do campo, pois com base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, as políticas curriculares, são tratadas como textos, discursos e práticas produzidos em três contextos arti-

89 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/ PPGEDU/CE. Mestre em Educação Contemporânea pelo PPGEDUC e Pedagoga pela UFPE/CAA. Membro do Laboratório de políticas públicas, currículo e docência (LAPPUC). e-mail: rochellyramos@hotmail.com

90 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora Adjunta da UFPE/CAA. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea e do Programa de Pós-graduação em Educação Ciências e Matemática. Coordenadora do Grupo de Pesquisa (LAPPUC). e-mail: kscunha@gmail.com

culados, os quais são permeados por relações de poder e disputas hegemônicas pela significação e controle. Discutimos a produção das políticas e dos currículos para as escolas do campo enquanto luta hegemônica pela significação caracterizada por tensões e negociações entre particular e universal, equivalências e diferenças, sendo os sentidos expressos nas negociações e nos processos de traduções das políticas no contexto da prática. O contexto da produção dos textos é acessado através do corpus documental, constituído pelos documentos, sendo estes, as políticas curriculares locais apresentadas no Plano Municipal de Educação e as políticas curriculares nacionais instituídas nas Diretrizes Operacionais de Educação para as escolas do campo, nos quais investigamos sentidos do contexto de influência da política. Os sentidos expressos nas negociações e nos processos de tradução das políticas no contexto da prática foram acessados a partir do corpus de entrevistas realizadas com docentes de três escolas constituintes da rede municipal de Brejo da Madre de Deus- PE.

Os resultados da pesquisa, ainda que contingentes, revelaram as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas de significação em torno de projetos de sociedade, de Educação do Campo e de currículos que se pretendem para as escolas do campo. De igual modo, no contexto da produção de textos e de influências acessados por meio da análise do *corpus* documental, revelaram-se aquelas demandas que se sobressaíram e alcançou a hegemonia nos discursos como efeitos da lógica da equivalência e da diferença nos documentos das políticas curriculares para a Educação do Campo, tanto nas diretrizes que são políticas nacionais, quanto o PME/BMD que são entendidas por nós, enquanto políticas locais.

Ao analisar os sentidos que estão em jogo nas permanentes tensões no contexto discursivo nas escolas do campo pesquisadas, concluímos, que há interpretações diversas que constituem os sentidos da Educação do Campo na rede de ensino, estes sentidos são instituídos a partir das demandas que o ator político defende, negocia e tenciona na disputa por hegemonias dos currículos, das políticas, da educação do campo. Tais análises revelaram ainda, que as políticas curriculares dessas escolas intentam sobre um projeto de demarcar a existência de demandas diferenciais nesse campo discursivo, evidencia-se um vazio normativo que por ser cheio de sentidos, possibilita que investimentos radicais e articulações políticas tencionem e negociem sentidos a partir dos processos de tradução das políticas e, são esses

investimentos realizados pelos atores políticos/ docentes – investimentos radicais e plurais – fomentados pela oposição à proposta hegemônica e pelo desejo de constituírem outra proposta política e curricular para as escolas do campo.

Na luta por significação das políticas, dos possíveis currículos para os povos do campo como forma de legitimar as articulações políticas em torno de demandas que reconheçam as especificidades dos povos do campo, os sujeitos-atores, os docentes, no contexto da prática se articulam de forma a legitimar em sua prática discursiva as Políticas de Educação do Campo ou se colocar em oposição a ela, vinculados ao projeto de Educação do e no Campo que se pretende defender/ negociar.

No caso do contexto da produção dos textos, em relação aos textos e documentos curriculares que norteiam as escolas do campo do município do Brejo da Madre de Deus - PE, parece-nos que são considerados por parte da SME enquanto um texto passível de ser “aplicado” expressão do que é necessário de ser ensinado, um projeto *a priori* de Educação do Campo atrelado a noção de qualidade – como um projeto possível se seguido determinadas ‘regras’ - ou um documento passível de ser revisitado, apenas quando solicitado pelos docentes, com poucos investimentos por parte da SME, na tentativa de traduzir os textos políticos, de negociar demandas junto à comunidade e aos docentes.

Os docentes sinalizam o seu posicionamento de sujeitos responsabilizados e comprometidos com a proposta de Educação do e no Campo, este que é o principal objeto de luta dos movimentos sociais do campo no campo da educação, sendo o “entre lugar” dos contextos das políticas, as traduções das políticas, os lugares e momentos de enfrentamento às desigualdades existentes na trajetória histórica da Educação do Campo, buscando nestes espaços, negociar e investir radicalmente, teoricamente e politicamente, frente ao projeto de campo que visa hegemonizar. Tendo em vista que fizemos a análise dos sentidos que os docentes atribuem a Educação do Campo e/ou Educação Rural no contexto das escolas do campo do Brejo da Madre de Deus – PE, fazemos algumas apostas, as quais inscritas em terrenos da contingência com base nas interpretações possíveis dos discursos dos docentes enunciados e acessados a partir do *corpus* de entrevistas podemos elencar algumas impressões sobre o contexto da prática.

Identificamos que as políticas de Educação do Campo quando consideradas enquanto formação discursiva, por si só, não oferece garantias de uma Educação do e no Campo, mas o fato de existir as Políticas de Educação do Campo, bem como a partir das demandas que as constituem, possibilita que práticas mais plurais e democráticas com os saberes-fazer dos diferentes povos do campo aconteçam e tornem-se efetivas nessas escolas do campo. São nos espaços das traduções dessas políticas que os sujeitos-atores, os docentes, constituem investimentos mais democráticos e plurais.

Os discursos dos docentes apontam que os sentidos que os docentes atribuem à Educação do Campo e ou Educação Rural, está correlacionada com o posicionamento do sujeito nestas escolas do campo diante do que se entende enquanto Educação do Campo e de como se identifica no lugar, enquanto docente do campo. Esses discursos estão em jogo nas permanentes tensões no contexto discursivo das escolas do campo na rede municipal de ensino pesquisada. Enquanto alguns docentes posicionam-se em contrapartida às desigualdades sociais a que o campo historicamente sofrera, promovendo a partir de invenções no contexto da prática o reconhecimento do lugar, das diferenças, a visão de Educação Rural enquanto projeto de educação antagônica à Educação do Campo, bem como a importância de considerar as especificidades dos diferentes povos nos currículos, seja na tentativa de hegemonizar uma Educação do e no Campo, seja na organização da escola com base no desenvolvimento do campo. Cabe destacar, que outros tem seu discurso pautado em consonância com alguns elementos da Educação Rural, como podemos analisar no discurso de um dos docentes.

Os sentidos da formação na constituição de uma Educação do e no Campo, aparece como demanda do contexto da prática dos docentes que se pretende hegemonizar nas escolas do campo do município do BMD. Embora tenhamos ciência da ausência ou 'tímida' presença da formação docente no âmbito da prática – embora seja um projeto impossível, mais ainda assim necessário (LOPES; BORGES, 2015) - os professores das escolas municipais pesquisadas, expressam o desejo de mudança de projeto de educação que hoje não é exatamente a Educação Rural, haja vista que este significante teve seus sentidos flutuados, mas carregam marcas desse. Estes docentes acreditam que seus investimentos cotidianos na desconstrução dos currí-

culos a partir de processos de traduções mais justos podem superar a visão dicotomizada entre campo e cidade, a partir de uma educação *do* campo e que aconteça *no* campo.

A identidade docente é sinalizada nos discursos e parecem ganhar força nas agendas de discussões no contexto da prática. As políticas curriculares não têm um sentido fixo/ ou um fundamento último a serem seguidos, os docentes atribuem sentidos a essas políticas no movimento do “entre lugar” a partir das traduções. Neste sentido, percebemos que os sentidos da Educação do Campo são constituídos pelas posições dos sujeitos que se formam discursivamente nos processos de identificação com o campo, com os povos do campo, com a docência, mas também pelas lutas político-discursivas pela significação (LOPES; BORGES, 2015), sendo a constante tentativa de constituição da identidade do docente do campo como ‘fruto’ das formações, um dos principais investimentos políticos que os sujeitos fazem no campo.

Parece-nos que um dos nossos maiores achados se constitui nos investimentos possíveis que os docentes fazem nos “entre lugares” dos processos de tradução, nos contextos das políticas. Pensar em caminhos para ampliar as possibilidades democráticas no campo da educação, especificamente, na educação para os povos do campo no contexto analisado, nos imprime a pensar que existem dois caminhos:

O primeiro é o entendimento que não é possível construir um currículo único no âmbito do município e das escolas do campo quando se pensa e pretendem-se políticas e currículos pensados a partir da noção de democracia. Não se presume a elaboração de propostas e políticas curriculares municipais ou a níveis nacionais que pressuponha encerrar com as possibilidades da constituição de outros currículos nestas escolas do campo, essas criações, são também, invenções políticas. Esses investimentos políticos se inscrevem na ampliação de espaços de poder no âmbito do município, das escolas, possibilitando que outras negociações, tensões e articulações políticas por demandas venham a surgir e tornar-se equivalentes.

Por fim, cabe destacar que estas nossas considerações, seguem a partir da relevância de pensar o segundo caminho, inscrito no poder de decisão dos docentes, nos processos que envolvem as relações de identificações no espaço-tempo do cur-

rículo, nas traduções das políticas nestas escolas do campo, implicando na escolha de possibilidades e intervenções teóricas e políticas mais plurais. A responsabilidade com a formação docente e o compromisso teórico e político na atuação nestas escolas, são alguns dos significantes que vem sendo mobilizados pelos docentes na tentativa de expressar e investir teoricamente e radicalmente no campo da Educação do Campo, especificamente, nos contextos discursivos das escolas do campo do Brejo da Madre de Deus – PE.

CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS A RESPEITO DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) EM SUAS PRÁTICAS

Geyza de Freitas Santos⁹¹

Fábio Marques de Souza⁹²

Os modos de aprender e ensinar uma língua adicional estão permeados por teorias implícitas, que são integradas por elementos como crenças, motivações, memórias, intuições e imagens, dentre outros (ALMEIDA FILHO, 1993). Dessa forma, este texto relata uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; GIL, 2008, MINAYO, 2004; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), filiada à linguística aplicada (in) disciplinar (CELANI, 1992; DAMIANOVIC, 2005; MOITA LOPES, 2006, 2009, 2013) que teve como intuito compreender as crenças de professores de línguas a respeito da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) em suas práticas. Nos orientamos pela pergunta de pesquisa: Quais são as crenças dos professores de línguas, participantes da investigação, a respeito da inserção das TDICS em suas práticas? Para atender a essa questão de pesquisa, foi traçado como objetivo geral: Analisar as crenças dos professores participantes a respeito da inserção das TDICS em seus modos de fazer no dia a dia da aula de línguas. Tomando como ponto de partida o nosso objetivo geral, se desdobraram como objetivos específicos: i) Identificar, no discurso dos participantes, o conhecimento adquirido em suas trajetórias formativas e de atuação profissional, para lidar com as TDICS;

91 Professora coordenadora na Secretária Municipal de Educação de Belo Jardim – PE. Mestra em Educação Contemporânea – CAA/UFPE. Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica. Licenciada em Pedagogia (UFPE). e-mail: geyzafasantos@gmail.com

92 Atuou no PPGEduc, da UFPE, de 2015 a 2020. Inicialmente, como bolsista PNPd-CAPES-MEC de Estágio de Pós-Doutorado e, posteriormente, como membro permanente na linha “Formação de Professores e Processos de Ensino-Aprendizagem”. Atualmente, é Professor no Departamento de Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Colaborador no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (UFCEG). Doutor em Educação (USP). e-mail: fabiohispanista@gmail.com

ii) Analisar as possíveis crenças, memórias e intuições que guiam os modos de fazer dos participantes em relação à inserção das TDICS no complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nosso trajeto investigativo contou com a elaboração e aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, realizada com três professores de línguas atuantes no ensino fundamental de uma escola pública do agreste pernambucano. Após a pesquisa preliminar com os três participantes, foi selecionada uma professora do grupo para a observação de suas aulas, durante o 3.º bimestre de 2017, numa turma do 9.º ano do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica do trabalho está ancorada na perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano, nas confluências entre as TDICS e a educação e na reflexão a respeito das crenças que permeiam o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, 2007; SOUZA, 2014). No discurso dos participantes reverberam crenças socialmente generalizadas de que as tecnologias digitais contribuem para a dinamização do processo de ensino aprendizagem de línguas, que elas são imprescindíveis e proporcionam mais dinamismo e acessibilidade aos conteúdos. Porém, no caso da professora observada, apesar de apresentar, em seu discurso, crenças positivas e progressistas em relação às contribuições das tecnologias digitais para o ensino de línguas, os seus modos de fazer no dia a dia da aula de línguas adicionais (CERTEAU, 1998), evidenciaram que ela utiliza práticas antigas, conservadoras, em suportes digitais atuais, ignorando – portanto - o potencial das linguagens on-line (BARTON, LEE, 2015) e dos textos multimodais (ROJO, 2012) como possíveis potencializadores do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Concluímos ressaltando a necessidade da promoção de formações continuadas que contemplem o desenvolvimento reflexivo do professor-pesquisador em relação aos usos das TDICS.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Editora Papyrus, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estu- 177

do da Arte. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M.S. de & CELANI, M.A.A. (Orgs.). **Lingüística Aplicada: Da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p.15-23.

CERTEAU. M. **A Invenção do Cotidiano**. 3 ed. Petrópolis, 1998

DAMIANOVIC, M.C. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, n.º 2, 2005. pp. 181-196.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**. *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Pp. 7-31.

SOUZA, Fábio M. D. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial**. Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINAR GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA

Rafaella Sales da Silva⁹³

Alexsandro da Silva⁹⁴

Este estudo buscou compreender os saberes e as práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística. Para isso, referenciamos-nos em discussões sobre mudanças no ensino de língua portuguesa, considerando as contribuições de autores como Soares (2013); Mendonça (2006; 2007a; 2007b); Morais (2002; 2007); Antunes (2007; 2010; 2014); Marcuschi (2008); Silva e Morais (2007). Também nos apoiamos em reflexões sobre os saberes e práticas docentes, recorrendo a autores como Chartier (2000, 2007); Tardif (2008); Tardif e Raymond (2000), Pimenta (2005) e Certeau (1998). Participaram desta pesquisa, em um primeiro momento, sete professores de língua portuguesa que lecionavam em escolas públicas municipais da cidade de Caruaru, situada no Estado de Pernambuco. Para alcançarmos o objetivo proposto, utilizamos como procedimentos de produção de dados uma sessão de grupo focal com esses docentes e, posteriormente, realizamos observações de aula de um dos participantes desse grupo, bem como entrevistas com esse mesmo professor. Os dados gerados por meio desses procedimentos foram submetidos à análise do conteúdo (BARDIN, 2011). A partir da análise dos dados da sessão de grupo focal, foi pos-

93 Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru- FAFICA, mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco e doutoranda em Educação pela mesma universidade. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco. e-mail: sales_rafaella@hotmail.com

94 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, pós-doutor, na área de Didática da Língua, pela Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3. Atualmente, é Professor Associado 2 do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. e-mail: alex-silva@uol.com.br

sível compreender que o ensino da norma linguística⁹⁵ e o trabalho com unidades menores da língua constituíam um ponto de tensão entre os professores. Também constatamos que os mestres apresentaram forte preocupação em não serem identificados como praticantes de um ensino tradicional⁹⁶ de gramática, embora seus depoimentos tenham revelado certa influência de práticas com as quais estavam familiarizados e que se relacionam aos seus saberes pré-profissionais. A análise dos dados das observações e entrevistas realizadas com um dos docentes do grupo focal revelou que as experiências desse professor com o ensino de gramática na Educação Básica foram marcadas por uma metodologia tradicional, o que o desagradava e causava inquietação. Assim, defendia que o trabalho com a gramática em sala de aula deveria ser diferente daquele a que foi submetido na escola. Entretanto, ao conduzir suas aulas, parecia se inspirar em suas experiências pré-profissionais, revelando, assim, uma relação conflituosa com o ensino de gramática. Durante os dez (10) dias em que observamos suas práticas, oito (8) deles foram dedicados ao ensino de gramática. Também percebemos que sua metodologia de ensino tendia a seguir a sequência apresentação de conceito/regras + exemplos + exercícios. Durante as suas aulas, percebemos também que o professor tinha a preocupação de informar aos alunos os conteúdos que eram cobrados em concursos e em provas de vestibular, usando uma linguagem típica dos professores de cursinho pré-vestibular. Além disso, conduzia suas aulas por meio de fichas, com um formato semelhante ao utilizado nesses cursinhos. Outro elemento observado nas aulas desse professor diz respeito à relação que ele mantinha com o livro didático no ensino de gramática/análise linguística. Embora tenha declarado não gostar de usar o manual, pois considerava que ele limitava as suas práticas, percebemos que esse recurso esteve presente em 60% dos dias observados. Entretanto, o docente utilizava “manobras” para “consumir”

95 O conceito de norma é amplo. Uma primeira acepção é a de que norma constitui aquilo que é regular na língua, sem o estabelecimento de qualquer juízo valorativo. Já a segunda noção é restritiva, pois implica o conceito de normatividade, ou seja, de prescrição daquilo que deve ser, “segundo o parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência em torno da comunicação escrita. Esse viés prescritivo acaba por entrar no corpo dos cânones gramaticais” (ANTUNES, 2007, p. 86).

96 Em muitas escolas, as aulas de língua portuguesa ainda continuam centralizadas no ensino de gramática nos moldes tradicionais. Contudo, vivemos em um momento de transição entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística. Como esse processo leva tempo, o espaço escolar convive com práticas que alternam entre conservação do reconhecimento de estruturas sintáticas, memorização de nomenclatura e reflexão sobre os aspectos linguísticos.

esse material, pois não o utilizava linearmente e nem exatamente tal como previsto pelo autor. Diante desses dados, é perceptível que as experiências pré-profissionais dos professores exercem uma influência sobre suas ações, pois, ao consumirem os discursos oficiais, selecionam o que consideram pertinente para o desenvolvimento de suas ações como profissionais. Do mesmo modo, entendemos que para os mestres é mais confortável optarem por uma metodologia mais tradicional de ensino, pois tais práticas proporcionam segurança ao seu saber-fazer e estão, muitas vezes, ancoradas em suas experiências pré-profissionais. Assim, consideramos que estudos futuros poderão apresentar um tratamento aprofundado a aspectos como: o trabalho com unidades menores da língua; o ensino da norma linguística de uso real; as táticas utilizadas pelos professores ao consumir os discursos oficiais para o ensino de análise linguística; o que os professores de língua portuguesa pensam sobre a maneira como os livros didáticos tratam o ensino de gramática/análise linguística; as dificuldades enfrentadas pelos professores para o desenvolvimento de atividades que superem o ensino de gramática tradicional e promovam uma reflexão consciente sobre a língua. Consideramos que o debate sobre essas temáticas pode contribuir para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos professores ao ensinar gramática/análise linguística em sala de aula. Até mesmo porque não adianta cobrar dos docentes inovação sem avançarmos no debate sobre como esse amplo eixo de ensino poderia ser tratado em sala de aula, tendo em conta os saberes e os fazeres dos professores.

EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS/AS PROFESSORES/AS DA MULTISSÉRIE: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA – PERNAMBUCO

Adriana Soares de Carvalho Elias⁹⁷

Maria Joselma Nascimento Franco⁹⁸

Esta pesquisa se situa no campo de estudos sobre formação continuada de professores da multissérie, em Pernambuco, com foco nas expectativas formativas que têm as/os participantes da formação no Programa Escola da Terra, 2ª versão, desenvolvida pela UFPE-CAA. Tem por objetivo analisar as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, em relação à formação da 2ª edição do Programa Escola da Terra em Pernambuco.

Nosso estudo apresenta como objetivos específicos: Identificar as expectativas de formação que têm os/as professores/as da multissérie, em relação ao Programa Escola da Terra; Pontuar as relações existentes entre as expectativas dos/as professores/as e as proposições do Programa Escola da Terra em Pernambuco; e Identificar as temáticas que emergiram da formação no Programa Escola da Terra no Agreste Pernambucano.

Para fundamentar as discussões sobre formação continuada, ancoramo-nos em Gatti (2007; 2008 e 2011), estabelecendo um diálogo articulado com a Educação do Campo. Respaldamo-nos em Arroyo (2012), Molina e Sá (2012) e Caldart (2012), para tratarmos dos conceitos da Educação do Campo e seus contextos; além de Hage (2007; 2008 e 2011), Barros (2005) e Santos e Moura (2010) para discussão sobre as especificidades das escolas multisseriadas.

97 Mestra em Educação Contemporânea- PPGEduc - UFPE/CAA, Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Município de Brejo da Madre de Deus e Membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC). e-mail: adrianascelias@hotmail.com

98 Professora Associada IV no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) — Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru (CAA). Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo. Participante do NUPEFEC; vice-líder GPENAPE, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente PUC-SP. e-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br

Os estudos realizados nesta dissertação foram delineados no caminho da Educação do Campo, em articulação com os/as professores/as da multissérie e suas expectativas formativas a partir da vivência nos momentos formativos do Programa Escola da Terra, em Pernambuco.

Pensar a Educação do Campo permite-nos também entender o seu surgimento concebendo-a enquanto “[...] um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.” (CALDART, 2012).

Segundo Hage (2011), as escolas multisseriadas são responsáveis pela referência enquanto educação nas comunidades, mas o desafio é notório a partir do cenário da multissérie e dos/das professores/as que são tomados como contexto em que “[...] um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula” (HAGE, 2011, p. 100).

Desta forma, considerando a importância da formação continuada para professores/as e o exercício da construção de práticas formativas nos municípios de nossa região, o Programa Escola da Terra apresentou-se como uma possibilidade para formação dos/as professores/as, principalmente para os que trabalham com escolas multisseriadas, considerando as poucas possibilidades que têm os/as professores/as de acessarem formação que atenda a esta especificidade – a multisseriação.

Em busca de responder os objetivos estabelecidos na pesquisa, delineamos um percurso metodológico a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, ancorada na Análise de Conteúdo na perspectiva de Franco (2005; 2008). Delimitamos como lócus de pesquisa os municípios do agreste de Pernambuco: Brejo da Madre de Deus, Bonito e Caruaru, pois de acordo com a plataforma do SIMPEC esses três municípios apresentaram na região agreste de Pernambuco maior número de participantes da formação.

A produção dos dados percorreu dois eixos: o primeiro, o procedimento de análise documental, que nos permitiu o contato com o documento, conhecendo a normatização do Programa de formação continuada Escola da Terra, e o segundo,

tomando por base o instrumento questionário aplicado, em que objetivamos capturar as expectativas geradas a partir das formações do Programa. O tratamento dos dados se desenvolveu via análise do conteúdo, a partir do recorte temático (FRANCO, 2005)

Como resultados temos que para atender ao objetivo de identificar as expectativas de formação que têm os/as professores/as da multissérie, em relação à formação continuada do Programa Escola da Terra, articulado a categoria “Quando os professores da multissérie explicitam suas expectativas formativas em relação ao programa escola da terra: o compromisso político; as práticas educacionais, pedagógicas e sociais; o sentimento positivo em relação à formação”, estas se expressam a partir das contribuições da formação para os/as professores/as da multissérie, quando explicitam que ela contribuiu para aproximar a escola da comunidade; aproximar a relação entre escola e classe trabalhadora; trata da formação que atenda às necessidades específicas da escola do campo; constituem esperança na educação transformadora e formadora de sujeitos críticos e conscientes - o que explicita suas expectativas formativas pautadas no compromisso político para a população do campo.

As expectativas formativas se expressam, também, a partir das contribuições da formação aos/as professores/as da multissérie ao assumirem que esta ajudou: a mudar a compreensão do que seja educação rural e educação do campo; a refletir um modo novo de educar, trocando experiências, constituindo caminhos de como trabalhar com a multissérie; uma visão diferenciada das escolas do campo e da multissérie, a melhoria do planejamento e constituir interação e envolvimento da escola com a comunidade - o que mostra a articulação da formação continuada, que se reflete nas contribuições para formação dos/as professores/as da multissérie, mediadas pelo compromisso político, com foco nas práticas.

Para identificar as temáticas que emergiram da formação continuada do Programa Escola da Terra no Agreste em Pernambucano, gerador dos dados alimentadores da categoria “Contextos formativos dos/as professores/as da multissérie e as temáticas que emergiram: formação continuada, fortalecimento da escola do campo, aprendizado e valorização dos sujeitos educativos”, vimos que estes contextos se expressam a partir do conjunto de formações pelos participantes apresentado, além da desenvolvida pelo Programa Escola da Terra.

Vale ressaltar que os contextos formativos dos professores/as da multissérie nos quais os sujeitos desenvolveram a formação continuada, foram constituídos com a participação nos Programas: Formação no Programa Escola da Terra (36%); ; SEFE (32%); PNAIC (8%), PNAIC e SEFE (8%); PNAIC e Escola Ativa (8%) ; PNAIC e Formação pela Secretaria de Educação (4%) ; além dos/as (4%) que declararam terem feito outras formações, mas não as identificaram.

Os dados mostram que em relação aos contextos de formação, o maior percentual de professores/as que passaram pela formação foi o da Escola da Terra, o que nos faz inferir que a formação pautada no “modelo de professores multiplicadores”, ainda perdura na região.

É a partir do contexto formativo, do Programa Escola da Terra, que consideramos as temáticas que emergiram, tais como: a diferença da escola do campo para a escola rural; orientar os professores da escola do campo sobre como trabalhar e atuar com os estudantes e melhorar o ensino nas escolas multisseriadas; temáticas estas que se agregam à “formação continuada”.

Ressaltam-se, ainda, outras temáticas tais como: ajudar a trabalhar melhor a sala de aula; a escola como espaço de vivência social e cultural e o repensar a prática ampliando a visão sobre a escola e o povo do campo. Estas se encontram com foco no “fortalecimento da escola”. E por fim, as temáticas inerentes ao “aprendizado e valorização dos sujeitos educativos”, que se apresentam a partir do aprendizado e valorização dos educadores do campo, além da valorização das identidades camponesas e seus conhecimentos; a formação amplia conhecimentos, a visão de mundo bem como promove melhorias, fortalece o aprendizado.

Diante do exposto, concluímos que o conjunto de temáticas acima expostas contribui para o fortalecimento da escola do campo, com foco no aprendizado e na valorização dos sujeitos educativos - o que nos faz inferir que as expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie, apresentam significativas contribuições para as formações posteriores.

Até o momento, constituímos nossas reflexões alicerçadas nas inquietações dos/as professores/as da multissérie, com relação às expectativas e a formação continuada do Programa Escola da Terra, bem como na produção do conhecimento até

então disponibilizado, ressaltando a imprescindibilidade da continuidade de pesquisas acerca da Formação continuada de Professores que contemple as especificidades da multisseriada e do campo, em seus aspectos culturais, econômicos, educacionais, sociais e humanos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BARROS, Oscar Ferreira; HAJE, Salomão Mufarrej, (Orgs.). Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.
- CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART et al. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GATTI, Bernadete A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber livro Editorial, 2007.
- GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 02 jan.13.
- GATTI, Bernadete. Perspectivas de carreira e profissionalismo docente. Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- HAGE, Salomão Mufarrej. A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Caxambu: ANPED, 2007.
- HAGE, Salomão Mufarrej. A Multisseriada em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas Escolas do Campo. FAGED/UFBA, 2008.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.
- MOLINA. Monica Castagna; SÁ. Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART et al. (orgs). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Fábio Josué Santos; MOURA, Terciana. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In. HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Escola de direito: Reinventando a Escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OS APRENDERESFAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR CARTOGRÁFICO SOBRE OS MOVIMENTOS TECIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE UM CMEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO BENTO DO UNA-PE

Me.Thiago Gonçalves Silva¹

Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles²

Introdução

A presente pesquisa problematiza os territórios da formação continuada de professores/as da Educação Infantil e, em sintonia com uma perspectiva de formação inventiva, busca compreender os modos como esses/as docentes experienciam, inventam e tecem seus *aprenderesfazeres*³ nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos de formação continuada do município de São Bento do Una-PE. Trata-se de um olhar e de um exercício investigativo cartográfico, que se constitui no acompanhamento dos *aprenderesfazeres* de docentes e de suas invenções, tecidas em movimentos de formação continuada em um CMEI, que

1 Possui graduação em Pedagogia e Letras, especialização em gestão e coordenação pedagógica pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Mestre pelo programa de pós-graduação em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA). Atualmente é professor do ensino superior, na graduação e pós-graduação lato sensu, no curso de Licenciatura plena em Pedagogia-Centro Universitário Tabosa de Almeida/ASCES-UNITA; e, nos cursos de Psicopedagogia e Gestão e Coordenação Pedagógica-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Também atua como professor da rede municipal de educação de Garanhuns-PE, nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem interesse pelas discussões acerca de infância, Educação Infantil, prática pedagógica e formação de professores e metodologia de pesquisa com a cartografia. E-mail: thiagogoncalves1904@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), como docente permanente. E-mail: cgislane@terra.com.br

3 Optamos pela escrita aglutinada dessas palavras, pois esta é uma tentativa de desterritorialização (CARVALHO, 2012), do paradigma do discurso da ciência moderna, que tenta separar os processos. Entendemos que os movimentos de aprender e fazer, no estar docente, acontecem concomitantemente.

permite ao/à professor/a pensar em um *estar sendo* docente. Neste contexto, a escolha por realizar a pesquisa em um CMEI nos afeta, porque, apesar da formação continuada de professores/as, muitas vezes, se caracterizar como um território normatizado (CARVALHO, 2012), os sujeitos praticantes do cotidiano, em seus *espaçostempos*, podem ampliar, a partir de suas invenções, os sentidos para o estar sendo docente, desterritorializando a própria formação. Assim, o percurso deste trabalho está mais preocupado com o “plano micropolítico” (DIAS, 2012), da escola, que corresponde aos movimentos, aos fluxos, aos acontecimentos, aos encontros, às aprendizagens com as infâncias, do que com os procedimentos normatizados das formações continuadas que, muitas vezes, se restringem ao repasse de atividades burocráticas, informativas e explicativas para os/as docentes. Trouxemos também a discussão sobre a infância minoritária, segundo Kohan (2004, p. 63), “É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2004, p. 63). Não segue a linearidade imposta pela história, pois é construtora de história; cria e reinventa. Uma infância, enquanto experiência minoritária, não segue as lógicas de quem diz conhecê-la. É uma infância que não é depósito, que recebe tudo sem questionamentos; ao contrário: ela questiona, problematiza e sugere outros pensamentos.

Discussão Teórica

Na perspectiva da ampliação das discussões sobre formação centrada na escola, abordamos, também, a questão da inventividade nesses espaços formativos. A partir de Dias (2010), a formação inventiva é uma categoria que problematiza o campo de cognição através da arte. O conhecimento, no processo de formação, não se limita a estudos de paradigmas teóricos homogeneizados, mas, à sua discussão entre os/as professores/as. A produção e leitura de obras de arte também promove a construção de conhecimentos na formação destes/as professores/as. Segundo Dias (2014), “Uma formação inventiva é, em especial, uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que essas possam criar formas e desformar cristalizações no percurso da vida” (39). Assim, essa é uma alternativa de formação de professores/as; a partir de um

movimento que cria uma formação na processualidade da micropolítica, através de deslocamentos de aprendizagens. Neste sentido, a formação toma aqui, como eixo mediador, essa inventividade; pois, a própria docência é concebida como uma obra de arte a ser inventada, produzida, colorida, escrita ou cantada em poemas (FERRAZ,2010). Entendemos que a categoria “invenção” é utilizada para expandir os territórios do pensamento e, nessa expansão, possibilitar à formação de professores/as as expressões: ética, política e estética. A ideia de invenção trazida no sentido de Kastrup (2005), não é simplesmente um sinônimo de criatividade. A invenção, da qual fala a autora, é uma potência que possibilita a diferenciação, que não se reduz a um processo psicológico de cognição, mas, perpassa todos os processos de construção de subjetividades dos/as envolvidos/as no processo de formação.

Metodologia

Como caminho metodológico escolhemos a cartografia. Numa aproximação com Deleuze e Guattari (1997), entendemos que a cartografia, possibilita uma atenção aos movimentos, aos deslizamentos e às intensidades, que se apresentam como fuga, em territórios vistos como fixos. Rolnik (2007), esclarece sobre o cartógrafo: [...] o que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade. Implicitamente, é óbvio que, pelo menos em seus momentos mais felizes, ele não teme o movimento (ROLNIK, 2007, p. 66). Deleuze e Guattari (1997) produzem outro sentido para a cartografia, com a finalidade de refletir sobre a realidade, para além dos convencionais discursos científicos modernos; e para dar outros sentidos ao que se passa nos detalhes, nos intervalos, valorizando-os como forças inventivas de criação da realidade. A cartografia é uma possibilidade de pesquisa interessante; é uma prática de pesquisa que não se preocupa com apresentações de resultados fechados, amarrados ou pontuais conclusões sobre algum fenômeno; é uma prática interessada em acompanhar o processo de pesquisa, em traçar desenhos para a vida cotidiana. Tal exercício de acompanhamento foi realizado por meio de observações, registros escritos e fotográficos, áudios, assim como através de conversas com docentes e crianças. Neste contexto, escolhemos, para realização de nossa pesquisa, um CMEI localizado no município de São Bento do Una-PE, para acompanhar os processos de construção dos *aprenderesfazeres* no cotidiano da escola e da sala de

aula. Para isso, nos envolvemos em diversos movimentos que os sujeitos tecem em seus cotidianos, através de partilhas de vivências e experiências nos *espaçostempos* da escola, nas rodas de conversas com os/as professoras/as, com a equipe gestora, com as crianças; no desejo de observar o que atravessa esses movimentos de constituição dos *aprenderesfazeres*.

Análise dos dados e Resultados

A partir de momentos de conversação com as professoras, com as crianças e com alguns representantes da gestão de ensino do município, tecemos pistas na direção de um possível olhar cartográfico sobre a construção dos *aprenderesfazeres* de docentes da Educação Infantil. Assim, as linhas e mapas construídos, através da inspiração cartográfica na escola pesquisada, nos indica que, mesmo a formação sendo instituída através de protocolos normalizados (planejamento de aula, atividades, repasse de conteúdos), os professores recebem, acolhem, vivenciam, mas, também resistem, transgridem esse movimento, através de partilhas, de bons encontros, conversas, planejamentos informais, trocas de experiências e aprendizagens. Os professores movem *práticas de formação inventiva*, produzindo conhecimentos e práticas pedagógicas dialógicas, processuais e não planejadas previamente, que vão emergindo no cotidiano escolar. A pesquisa nos indica, também, a importância dos/das docentes se envolverem no encontro com a infância e com os/as próprios/as docentes, da mesma forma que mostrou a força e a potência dos *aprenderesfazeres* de professores/as, das crianças e da infância, tecidos no cotidiano escolar, que apostam e inventam alternativas para pensar e afirmar o lugar da docência, das crianças e da infância no contexto da Educação Infantil. Vale também destacar que a infância no contexto pesquisado se relaciona com o tempo *aión* (KOAN, 2004), pois abre as possibilidades para os movimentos, para os fluxos, para os acontecimentos no tempo presente. Rompe com a lógica cronológica de vida da criança. Diante dessas considerações, a formação inventiva de professores/as é uma possibilidade de deslocamentos de aprendizagens, que se interligam com fissuras de constituições de si, de afetos, de imagens, de *espaçostempos* que se produzem no cotidiano escolar, a partir de deslocamento de aprendizagens e forças inventivas, para criação e transformação de outras formas de construção de aprendizagens na formação de professores/as.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Janete Magalhães. **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ:DP et alii; 2012.

DIAS, R. O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012

KOAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. In. KOHAN, W. O. (Org). **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: 34. ed., 2004.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano

Profa. Ms. Márcia Cristina Xavier dos Santos¹

Profa. Dr^a. Carla Patrícia Acioli Lins²

Com o objetivo de estudarmos o processo de profissionalização docente na dimensão da profissionalidade partimos da compreensão de que as interdependências entre as figurações constituídas por professores, equipe gestora da escola e equipe gestora do ensino da rede municipal de educação são tão significativas que acabam afetando o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Do ponto de vista teórico, adotamos os conceitos de profissionalização e profissionalidade postos por Bourdoncle (1991), Hoyle (1980), Rodrigues (2002), Roldão (2005) e Wittorski (2014). Profissionalidade é entendida aqui como um corpo de saberes e conhecimentos especializados aos quais os docentes recorrem sempre que avaliam necessário para desenvolver e (re)pensar suas práticas, seus modos de estar na docência, seu exercício. Para tratar das relações de interdependências, tomamos como principal apoio os conceitos de configurações e interdependências da sociologia processual de Norbert Elias (1994a; 1994b; 2001a; 2001b; 2001c; 2006).

A produção dos dados recorreu à etnografia, principalmente no que diz respeito ao nosso movimento como pesquisador no campo. Fizemos uso de observações dos contextos escolares, entrevistas e questionários, e, para a análise e compreensão dos dados, adotamos o modelo de jogos apresentado por Elias (2008).

Nossos dados apontam, entre outras questões, que os professores entram em interdependência com a EGEM³, porque seu pertencimento a um grupo profissional os coloca em posições nas quais são afetados pelas orientações das políticas voltadas tanto para a

1 Professora da rede pública municipal de ensino de Cupira- PE. E-mail: marciaxaviersantos19@gmail.com

2 Professora atuante na graduação e pós- graduação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. E-mail: aciolilins.carla@gmail.com

3 Equipe Gestora do Ensino Municipal

educação quanto para a própria profissão. Políticas essas, coordenadas e orientadas na rede municipal de ensino pela própria EGEM. Assim, o professorado estabelece relações de interdependências com a EGEM na medida em que ela atua na organização e planejamento para que eles possam desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Por outro lado, a EGEM entra em interdependência com o professorado na medida em que, como coordenadores, e às vezes criadores de políticas, necessitam que os professores se movimentem em sua direção, ou seja, que eles materializem as políticas e propostas educacionais e/ou curriculares concebidas pela equipe gestora.

O desenvolvimento da profissionalidade do professorado foi observado também em sua articulação com as interdependências entre esse e a EGEM, na medida em que as regras e planejamentos pensados pela EGEM envolvem o trabalho docente. Exemplo disso, são os programas pedagógicos voltados para correção da distorção idade – série, como é o caso do Programa Pedagógico Mais Alfabetização (PMALFA). Observamos que se por um lado, o PMALFA pode provocar tensões que possibilitam aos professores/as o desenvolvimento de uma expertise, quando se movimentam reconfigurando o programa na rede, por outro, também podem trazer desafios para o processo de profissionalização na medida em que concebem e propõem ao professorado executar as tarefas concebidas e organizadas pela gestão do programa, como é o caso das professoras, assistentes de alfabetização, que veem a diminuição de sua autonomia e status ao serem requeridas que sigam devidamente as orientações do PMALFA.

O equilíbrio de poder entre as figurações professorado e a EGEM aparece como um escape às ações que podem desfavorecer o processo de profissionalização docente; esse equilíbrio de poder pôde ser observado por nós, por exemplo, no modo como o professorado reagia tencionando com a proposta do PMALFA. Assim, olhando para esse movimento configuracional sob a perspectiva da teoria de jogos a dois ou mais níveis de Elias (2008), percebemos que o equilíbrio de poder existente nas interdependências entre professorado e EGEM possibilita que o professorado atue também mudando o curso do jogo, criando e recriando novas ações da EGEM, demonstrando que, como o próprio Elias (2008) diz, o poder não é algo fixo e invariável, não é algo que um possua e outro não, ele não é algo totalizante ou estável.

Identificamos o mesmo movimento de busca por equilíbrio de poder nas interdependências entre as configurações EGEM e EGE⁴, pois, assim como os professores, a gestão da escola também possui pouco poder de decisão com relação ao plano municipal de ensino; à EGE cabe a função de coordenar e orientar o plano de ensino municipal proposto pela

EGEM no contexto escolar junto aos professores. Observamos que o que diferenciava os gestores da escola dos gestores da educação municipal era a divisão dos contextos macro e micro na coordenação das políticas educacionais do município. Enquanto os gestores da educação municipal são responsáveis pela coordenação e supervisão dessas políticas em toda a rede de ensino, a gestão escolar é responsável por esse acompanhamento e supervisão no âmbito do contexto escolar com os professores, essa relação de interdependência entre professorado e EGE foi percebida no modo como os professores e a EGE agiam com relação as orientações provindas da EGEM e voltadas ao trabalho pedagógico da escola.

As tensões e o equilíbrio de poder existentes nas relações de interdependência entre professorado – EGE – EGEM nos permitiu observar a profissionalidade docente também em seu envolvimento com a reconfiguração de políticas educacionais, as avaliações externas e a autonomia docente. Observamos esses movimentos de relação entre profissionalidade e autonomia nos momentos de formação continuada, em que havia o compartilhamento de saberes teóricos e práticos, discussões e reflexões críticas sobre as dificuldades das salas de aula, que resultavam na necessária mobilização de saberes docentes para gerir o plano de ensino diante das demandas apresentadas pelos professores, adequando-os quando necessário à realidade da rede de ensino. Movimentos identificados, por exemplo, na formação do PMALFA envolvendo o pensar docente, revelam a “capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas” Contreras 2012 (p.211).

Na mesma direção, pensamos que as interdependências e o equilíbrio de poder que envolvia professorado, EGE e EGEM também eram positivas na direção da profissionalização e profissionalidade docente pois, favoreciam a criação e ressignificação de políticas curriculares, um movimento que afetava a profissionalidade docente na direção da afirmação do professorado como grupo profissional.

Pudemos observar que o professorado diante da proposta do PMALFA utilizava-se de sua autonomia para reconfigurar a proposta do programa bem como para tentar proteger a sua autonomia e profissionalidade, criando assim novas políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Tomando como referencia esse contexto, foi possível observar que o movimento configuracional do professorado nos remete ao que afirma Bourdoncle (1991) e Santiago e Neto (2012) sobre o fato de, mesmo diante do controle estatal o professorado poder fazer uso de sua criatividade para fazer e desenvolver seu fazer com autonomia, e faz isso ressignificando as políticas educacionais afirmando sua potência crítica, reflexiva e de pensamento sobre seu fazer docente.

Outro dado chama a atenção são os processos de avaliação externa adotados pela rede. As avaliações afetavam a profissionalidade dos docentes da rede na medida em que os seus resultados passavam a orientar os currículos das escolas. Ao orientar ou controlar os currículos, as avaliações interferiam no poder de jogo do professorado, ou seja, o professorado passava a ter menos controle sobre seu trabalho, tendo que agir em um movimento constante de resistência ao controle exercido sobre ele pela EGEM na busca de proteger sua expertise.

Assim, observamos que políticas de avaliação externa empurram o professorado para o que Leite (2010, p.199) chama de “processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que tutela a educação”, interferindo em movimentos importantes para o desenvolvimento da profissionalidade, como por exemplo, a socialização profissional e a autonomia curricular.

Assim, o modo como o professorado e a EGE se movimentavam diante das políticas de avaliação indicavam tensões relacionadas à profissionalidade na medida em que eles tinham sua relação fragilizada, ou seja, ao invés de EGE e professorado trabalharem conjuntamente no desenvolvimento de mecanismos de avaliação coerentes com seu contexto, fortalecendo assim o corpo de saberes da docência e o reconhecimento do grupo profissional, eles atuavam apenas no controle e fiscalização da aplicação da avaliação na escola e na sala de aula, uma atuação que interferia no exercício de sua autonomia profissional (TERRASÊCA, 2016).

É dessa forma que o processo de profissionalização e o desenvolvimento da profissionalidade docente são afetados pelas redes de interdependências estabelecidas pelo grupo profissional. Destacamos, nesse sentido, o controle significativo desses programas sobre o trabalho pedagógico e curricular da escola e professorado afetando a autonomia docente.

Palavras-chave: Profissionalização. Profissionalidade. Interdependências entre professorado. Gestão da escola. Equipe gestora do ensino municipal.

ESCUITA DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE OS SENTIDOS DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA

Lindinalva Ferreira de Queiroz¹

Carla Patrícia Acioli Lins²

Introdução

A pesquisa intitulada: *Escuta de professores e professoras sobre os sentidos da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada centrada na escola* se inseriu no campo de discussões sobre formação continuada de professores, ao tratar especificamente sobre a atuação do coordenador pedagógico na condução da formação centrada na escola.

A construção do objeto de estudo partiu de nossas observações enquanto coordenadora pedagógica da rede estadual de ensino de Pernambuco. Durante nossa atuação, percebemos que a proposta de formação centrada na escola era mais que uma simples mudança de lugar, por se constituir um espaço que reverbera um modelo de formação que considera o coletivo de professores/as, se caracterizando como espaço de estudo, de conhecimento, de desenvolvimento profissional e de aprimoramento do trabalho docente. Neste âmbito, mediando as práticas educativas e formativas de estudantes e de professores e professoras, encontra-se o coordenador pedagógico que desenvolve seu trabalho com e no coletivo encontrando neste espaço possibilidades para realizar suas funções (PLACCO; ALMEIDA, 2012) bem como se desenvolver coordenador/a pedagógico/a. Nesse contexto, o coordenador

1 Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE / Centro Acadêmico do Agreste - CAA - Caruaru-PE; Graduada em História FAINTIVISA - PE; Especialista em Coordenação Pedagógica - UFPE; Docente do Curso de Pedagogia/Pós-Graduação - UNIFACOL-PE; Educadora de Apoio – Rede Estadual de Pernambuco /Brasil; Técnica Educacional - SEDUC/Escada-PE. E-mail: lindyqueiroz@yahoo.com.br.

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Professora Associada da Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - UFPE / Centro Acadêmico do Agreste – CAA- Caruaru-PE. E-mail: aciolilins.carla@gmail.com

pedagógico assumiu importância nos encaminhamentos referentes a formação centrada na escola passando a propor, acompanhar e fazer a escuta dos professores e professoras acerca dos desafios e possibilidades dos processos e questões que envolvem a escola e sua relação com a formação e com o ensinar-aprender.

Considerando o debate acerca da coordenação pedagógica e seus desafios e possibilidades na sua relação com a escola, seus/suas estudantes e professores/as é que tomamos como objetivo de nossa pesquisa analisar os sentidos que emergem do discurso dos/as professores/as em processo de formação continuada centrada na escola sobre os saberes-fazeres do coordenador pedagógico. Pensamos que este é um debate necessário por possibilitar o fortalecimento dos estudos e discussões acerca da coordenação pedagógica, seus saberes/fazeres e sobretudo sobre sua relação com o processo de formação continuada de professores e professoras, no contexto educacional e escolar, contribuindo assim para a compreensão desses como espaços de reflexões acerca da formação e das práticas de professores e professoras.

Tomamos como principais referências os estudos de Placco e Almeida (2012, 2015) e de Domingues (2014), para discutir e problematizar a coordenação pedagógica. Quanto à formação continuada, procuramos dialogar com Imbernón (2011); Silva (2013); Santos (2010); Canário (2006). Utilizamos como categorias: sentidos, interdiscurso, dito, não-dito e formação discursiva tomados da Análise de Discurso, conforme Orlandi (2013), para nos apoiarmos teórica e metodologicamente na trajetória da pesquisa.

A principal função da formação centrada na escola, segundo Canário (2006), “consiste, precisamente, em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente, à escala do estabelecimento de ensino” (p. 76). Essa categoria de formação vislumbra a valorização do trabalho dos professores e permite emergir saberes que envolvem diferentes práticas e apontam concepções e teorias norteadoras vislumbrando mudanças de diversas naturezas, como por exemplo: pessoais e profissionais. É aquela, segundo Imbernón (2011), que envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às demandas da escola e assim possam elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula e na escola.

Sendo a escola um cenário de complexidade e de desafios da formação centrada na escola, o coordenador pedagógico se apresenta como profissional que assegura a integração e articulação das atividades didático-pedagógicas no espaço escolar, constituindo-se como um ator imprescindível nesse ambiente. Posto que, ele é aquele que “labuta em função da ação docente junto aos alunos, visando à aprendizagem” (DOMINGUES, 2014, p. 106), e, pautando-se pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos/as professores/as desenvolve uma série de atribuições que são designadas para sua efetiva atuação. Em suas múltiplas atribuições sua atuação se caracteriza em ser formador, articulador e transformador (PLACCO; ALMEIDA, 2012, 2015; MENDES, 2016) de sua equipe escolar, primando pela melhoria do processo de ensino aprendizagem, o que representa o ponto de chegada de sua atuação.

Esta compreensão nos permitiu apontar *Sentido* como principal categoria da AD, para pensarmos os dados, conforme Orlandi (2013), na perspectiva de articular a proposta do nosso objeto de estudo, dando-se espaço para que os sujeitos fossem oportunizados a falarem, expressarem suas percepções sobre essa atuação, especificamente na referida formação sem preocupar-se com julgamentos prévios, pois, nos interessava observar o sujeito falando, o discurso em curso, em movimento. Os sentidos sempre são determinados ideologicamente, posto que, se as palavras não têm um sentido em si mesmas, é porque seus sentidos emergem das formações discursivas em que se inscrevem. Sendo a produção de sentidos apresentada como parte complementar das atividades sociais dos sujeitos, considerando-se que o mesmo nasce da interpretação, e não se caracterizam como um lugar de caminhos pré-estabelecidos. Posto que, os sentidos não são fixos, estão sempre em movência, em modificação e compartilhando as transformações sociais, políticas e históricas que integram a vida dos sujeitos, e a relação que se estabelece com a ideologia, constituindo-se como o gesto de interpretação que permite estabelecer a relação do sujeito com a língua, com a história.

Nosso trabalho de campo foi realizado em duas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) - Escola 1 e Escola 2, no município de Vitória de Santo Antão/PE, com nove professores pertencentes a todas as áreas do conhecimento escolar, sendo quatro da Escola 1 e cinco da Escola 2. A construção de nossos dados se deu a par-

tir da utilização de um questionário sócio-profissional e entrevistas semiestruturadas, dessas, nós selecionamos sequências discursivas que foram objeto de nossa análise. As produções discursivas das professoras apontaram duas categorias e suas respectivas subcategorias, a saber: Coordenação Pedagógica e Formação Continuada.

As categorias citadas acima apontaram que o processo de formação continuada presente nas propostas educacionais da Rede Estadual de Pernambuco, apresenta um modelo de formação uniformizada ditando suas temáticas, que na maioria das vezes não considera o contexto em que os/as professores/as e coordenadores encontram-se inseridos/as, o que representa, em nossas análises, uma negação de autonomia nos processos de construção/ressignificação de suas práticas pedagógicas. Neste contexto, a formação centrada na escola, sob articulação do coordenador pedagógico, ao apresentar-se submetida ao controle da Secretaria de Educação/ Gerências Regionais de Educação, e conseqüentemente, à política interna da organização escolar, encontra-se ainda à mercê das relações de poder situadas nesse enredamento, e influenciada pelas concepções educativas daqueles que determinam suas concepções de formação.

A formação centrada na escola concebida como aquela que realizada no contexto de trabalho, privilegia o processo de colaboração, bem como a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos/as professores/as que participam da construção e da gestão do plano de formação sendo corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. Nos permitindo apontar o coordenador pedagógico como profissional que se apresenta com a responsabilidade de desenvolver essa formação, numa perspectiva articuladora, formadora e transformadora, precisando estar aberto a novas aprendizagens com vista a atuar de forma assertiva e proativa, apresentando assim, uma atuação mediadora, que possa se revelar entre os sujeitos e os conhecimentos pedagógicos, em prol da aprendizagem dos/as estudantes e do aprimoramento dos/as professores/as, investindo em uma coordenação com isonomia.

A coordenação pedagógica emerge como campo para novas pesquisas com o propósito de ampliar os estudos acerca das especificidades desse campo de atuação. Permitindo olhar o coordenador a partir da lente dos/as professores/es, profissionais que validam a atuação do coordenador, que faz parte do seu cotidiano e é alvo em potencial de suas ações no contexto escolar.

SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINAR GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA

Rafaella Sales da Silva¹

Orientador: Alexsandro da Silva²

Este estudo buscou compreender os saberes e as práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística. Para isso, referenciamos-nos em discussões sobre mudanças no ensino de língua portuguesa, considerando as contribuições de autores como Soares (2013); Mendonça (2006; 2007a; 2007b); Morais (2002; 2007); Antunes (2007; 2010; 2014); Marcuschi (2008); Silva e Morais (2007). Também nos apoiamos em reflexões sobre os saberes e práticas docentes, recorrendo a autores como Chartier (2000, 2007); Tardif (2008); Tardif e Raymond (2000), Pimenta (2005) e Certeau (1998). Participaram desta pesquisa, em um primeiro momento, sete professores de língua portuguesa que lecionavam em escolas públicas municipais da cidade de Caruaru, situada no Estado de Pernambuco. Para alcançarmos o objetivo proposto, utilizamos como procedimentos de produção de dados uma sessão de grupo focal com esses docentes e, posteriormente, realizamos observações de aula de um dos participantes desse grupo, bem como entrevistas com esse mesmo professor. Os dados gerados por meio desses procedimentos foram submetidos à análise do conteúdo (BARDIN, 2011). A partir da análise dos dados da sessão de grupo focal, foi possível compreender que o ensino da norma lingüís-

1 Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru- FAFICA, mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco e doutoranda em Educação pela mesma universidade. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco. E-mail: sales_rafaella@hotmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, pós-doutor, na área de Didática da Língua, pela Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3. Atualmente, é Professor Associado 2 do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. E-mail: alexs-silva@uol.com.br

tica³ e o trabalho com unidades menores da língua constituíam um ponto de tensão entre os professores. Também constatamos que os mestres apresentaram forte preocupação em não serem identificados como praticantes de um ensino tradicional⁴ de gramática, embora seus depoimentos tenham revelado certa influência de práticas com as quais estavam familiarizados e que se relacionam aos seus saberes pré-profissionais. A análise dos dados das observações e entrevistas realizadas com um dos docentes do grupo focal revelou que as experiências desse professor com o ensino de gramática na Educação Básica foram marcadas por uma metodologia tradicional, o que o desagradava e causava inquietação. Assim, defendia que o trabalho com a gramática em sala de aula deveria ser diferente daquele a que foi submetido na escola. Entretanto, ao conduzir suas aulas, parecia se inspirar em suas experiências pré-profissionais, revelando, assim, uma relação conflituosa com o ensino de gramática. Durante os dez (10) dias em que observamos suas práticas, oito (8) deles foram dedicados ao ensino de gramática. Também percebemos que sua metodologia de ensino tendia a seguir a sequência apresentação de conceito/regras + exemplos + exercícios. Durante as suas aulas, percebemos também que o professor tinha a preocupação de informar aos alunos os conteúdos que eram cobrados em concursos e em provas de vestibular, usando uma linguagem típica dos professores de cursinho pré-vestibular. Além disso, conduzia suas aulas por meio de fichas, com um formato semelhante ao utilizado nesses cursinhos. Outro elemento observado nas aulas desse professor diz respeito à relação que ele mantinha com o livro didático no ensino de gramática/análise linguística. Embora tenha declarado não gostar de usar o manual, pois considerava que ele limitava as suas práticas, percebemos que esse recurso esteve presente em 60% dos dias observados. Entretanto, o docente utilizava “manobras” para “consumir” esse ma-

3 O conceito de norma é amplo. Uma primeira acepção é a de que norma constitui aquilo que é regular na língua, sem o estabelecimento de qualquer juízo valorativo. Já a segunda noção é restritiva, pois implica o conceito de normatividade, ou seja, de prescrição daquilo que deve ser, “segundo o parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência em torno da comunicação escrita. Esse viés prescritivo acaba por entrar no corpo dos cânones gramaticais” (ANTUNES, 2007, p. 86).

4 Em muitas escolas, as aulas de língua portuguesa ainda continuam centralizadas no ensino de gramática nos moldes tradicionais. Contudo, vivemos em um momento de transição entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística. Como esse processo leva tempo, o espaço escolar convive com práticas que alternam entre conservação do reconhecimento de estruturas sintáticas, memorização de nomenclatura e reflexão sobre os aspectos linguísticos.

terial, pois não o utilizava linearmente e nem exatamente tal como previsto pelo autor. Diante desses dados, é perceptível que as experiências pré-profissionais dos professores exercem uma influência sobre suas ações, pois, ao consumirem os discursos oficiais, selecionam o que consideram pertinente para o desenvolvimento de suas ações como profissionais. Do mesmo modo, entendemos que para os mestres é mais confortável optarem por uma metodologia mais tradicional de ensino, pois tais práticas proporcionam segurança ao seu saber-fazer e estão, muitas vezes, ancoradas em suas experiências pré-profissionais. Assim, consideramos que estudos futuros poderão apresentar um tratamento aprofundado a aspectos como: o trabalho com unidades menores da língua; o ensino da norma linguística de uso real; as táticas utilizadas pelos professores ao consumir os discursos oficiais para o ensino de análise linguística; o que os professores de língua portuguesa pensam sobre a maneira como os livros didáticos tratam o ensino de gramática/análise linguística; as dificuldades enfrentadas pelos professores para o desenvolvimento de atividades que superem o ensino de gramática tradicional e promovam uma reflexão consciente sobre a língua. Consideramos que o debate sobre essas temáticas pode contribuir para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos professores ao ensinar gramática/análise linguística em sala de aula. Até mesmo porque não adianta cobrar dos docentes inovação sem avançarmos no debate sobre como esse amplo eixo de ensino poderia ser tratado em sala de aula, tendo em conta os saberes e os fazeres dos professores.

A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO CORDEL: ENTRE O SABER E O FAZER SABER POÉTICO; COM A PALAVRA, OS CORDELISTAS

July Rianna de Melo¹

Alexsandro da Silva²

Reconhecemos que a intersecção entre os temas “cordel” e “consciência metatextual”, uma dimensão da consciência metalinguística relacionado aos aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto, poderia ser muito pertinente para o campo da pesquisa educacional e, por isso mesmo, buscamos cruzar duas áreas de pesquisa comumente apartadas. Pelo que apuramos, a pesquisa conduzida por Roazzi *et al.* (1994) foi a única, até o momento, em território brasileiro, a abordar os conhecimentos metalinguísticos de um grupo de poetas. Não obstante, tal investigação está voltada para o exame da consciência fonológica de repentistas. Frente ao exposto, nesta investigação abrimos possibilidades para analisar a consciência metatextual de poetas acerca do gênero discursivo cordel, considerando as dimensões sociodiscursivas, temáticas, composicionais e paratextuais desse gênero.

A tríade gênero discursivo, cordel e cultura popular constituiu o fio condutor desse trabalho. Para tanto, tomamos como referência autores como Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008) para discutir o funcionamento dos gêneros discursivos. No tocante à literatura de cordel, apoiamo-nos, sobretudo, em Galvão (2002; 2006),

1 Graduada em Pedagogia (2015) pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, com um período de intercâmbio na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal. Mestra em Educação Contemporânea (2017) e doutoranda em Educação (2019) pela UFPE. Atualmente, é pedagoga do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. E-mail: july.rianna@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-1779-7672

2 Graduado em Pedagogia (2000), mestre (2003) e doutor (2008) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, com período sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) - Paris (2007). Pós-doutor, na área de Didática da Língua, pela Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3, em Paris (2015-1016). Atualmente, é Professor Associado 2 do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: alex-silva@uol.com.br. ORCID: 0000-0002-1943-8227

Resende (2010) e Abreu (2006). No quadro teórico, demos ainda destaque para o debate sobre o emprego do termo “popular” (ABREU, 2003; BURKE, 2010; CERTEAU, 2012; CHARTIER, 1995; ORTIZ, 1992; GINZBURG, 2006;). Não obstante, a fim de atingirmos nosso objetivo, valemo-nos, de igual modo, das reflexões tecidas em torno da consciência metalinguística (KARMILOFF-SMITH, 1994; GOMBERT, 1992; SOARES, 2016), com enfoque na consciência metatextual (GOMBERT, 1992; SPINILLO; SIMÕES, 2003; SPINILLO, 2009).

Para participar da pesquisa, foram selecionados 6 (seis) cordelistas em função, sobretudo, do nível de escolaridade e idade/pertencimento geracional. Com esse grupo de poetas, realizamos entrevistas semiestruturadas, sendo uma delas de caráter metalinguístico, e duas atividades de transgressão (produção e identificação) de aspectos composicionais do gênero cordel (rima, métrica e oração). Os dados, obtidos por meio desses procedimentos metodológicos, foram analisados à luz da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Os resultados deste estudo indicaram que a explicitação verbal dos propósitos comunicativos do cordel não parecia estar diretamente relacionada à escolarização dos participantes, mas, ao que tudo indica, ao tempo de escrita do gênero. Em outras palavras, o tempo de escrita do gênero exerceu uma forte influência sobre a compreensão dos aspectos funcionais do cordel. Consoante os entrevistados, os atuais leitores de cordel têm sido constituídos, sobretudo, por estudantes. Ainda segundo eles, os professores vêm utilizando o cordel como objeto de ensino, muito frequentemente, para a transmissão de conteúdos escolares e não, necessariamente, para a aprendizagem do gênero. Reconhecemos que, durante grande parte da história, o cordel esteve à margem da escola. Contudo, nas últimas décadas, ela tornou-se um dos maiores mercados consumidores desse gênero discursivo, inclusive em outros suportes materiais que não, necessariamente, o folheto. O surgimento desse “novo” público-leitor modificou as expectativas e práticas de escrita dos poetas.

Apesar de alguns deles dizerem não acionar informações sobre os possíveis leitores dos seus textos durante o processo de escrita, as entrevistas demonstraram que esta era, sim, uma das preocupações dos depoentes. Ademais, as temáticas dos cordéis, ainda que diversas, já não eram as mesmas de outras épocas. Conforme os poetas afirmaram, os leitores já não têm apresentado interesse por certos temas

(como os heroicos) e não dispõem mais de tanto tempo para a leitura. Em razão disso, tem-se buscado escrever textos cada vez mais curtos e sobre temas da atualidade. Para alguns participantes, o cordel deveria, inclusive, estar disposto apenas no seu suporte prototípico (no caso, o folheto). Todavia, também como assinalamos, hoje temos nos deparado com outras realidades, diferentes daquelas dos contextos iniciais de recepção e produção do cordel que datam do início do século XIX.

Vimos, ainda, que todos os entrevistados deram muita importância aos títulos de seus cordéis por entenderem a forte influência que eles exerciam sobre os seus leitores, permitindo, por parte destes, o estabelecimento de inferências sobre o tema. Com a mesma relevância dos títulos, indicaram as imagens presentes nas capas dos folhetos como importantes artifícios estéticos e comerciais.

Sobre os aspectos composicionais, observamos duas tendências quanto aos conhecimentos sobre a rima: aqueles que conseguiam explicitar verbalmente motivos de o cordel ter rima e aqueles que não o faziam, apesar de considerarem a rima como um elemento obrigatório na estrutura desse gênero. Quanto à métrica, vimos que alguns poetas (menos escolarizados) utilizavam exclusivamente o recurso do “canto” para verificar se os versos estavam, de fato, metrificados e tinham mais dificuldade nas verbalizações da contagem das sílabas poéticas dos versos. Muitos, inclusive, afirmavam que o critério do número de sílabas na metrificação podia ser flexibilizado, já que as lógicas do oral e da *performance* pareciam ser mais importantes do que uma obediência estrita a padrões pré-determinados.

No tocante à atividade de produção de transgressões, evidenciamos que, com relação à rima, não houve uma correspondência entre a quantidade de erros cometidos e o “grau” de sofisticação das transgressões realizadas. Em outras palavras, os poetas que produziram um maior número de erros de rima, nas estrofes que disponibilizamos, não foram aqueles que criaram erros necessariamente mais “elaborados”. Entretanto, percebemos que os participantes que propuseram erros mais sofisticados concentraram-se nos “pontos problemáticos” das regras violadas. Foi mais difícil para alguns entrevistados transgredirem apenas a regra de rima, mantendo as demais (métrica e oração) preservadas. Os tipos de erros mais frequentes nesta tarefa foram de substituição das palavras dos versos. As transgressões à rima e à oração pareceram ser, de modo geral, mais fáceis (em função da quantidade de er-

ros cometidos, do tempo gasto para o cumprimento da atividade e por todos terem conseguido justificar as regras subjacentes) do que aquelas que envolviam a métrica. Quanto à métrica, os erros na atividade de transgressão por indução se concentraram, majoritariamente, no acréscimo, retirada e substituição de palavras por outras com maior ou menor quantidade de sílabas poéticas. Alguns poetas (aqueles com menor escolaridade) utilizavam, exclusivamente, o recurso do “canto” para verificar se os versos estavam de fato metrificados, demonstrando, por sua vez, dificuldade de verbalização desse aspecto, o que também foi nas entrevistas semiestruturadas.

No que diz respeito à oração, cada poeta produziu de uma (1) a duas (2) transgressões, e o tipo de erro mais frequente (4 ocorrências) consistiu na alteração parcial dos versos das estrofes. Chamamos atenção para o fato de que os entrevistados se saíram melhor na atividade de produção do que na de identificação das transgressões de oração. Apenas um cordelista (que tinha maior tempo de escrita do gênero) conseguiu indicar nas estrofes os erros de coerência. É importante elucidar que, por terem que atentar, simultaneamente, para diferentes aspectos (rima, métrica e oração), certos erros podem ter passado despercebidos. Nossa hipótese é a de que eles poderiam ter centrado a atenção nos aspectos formais (rima e métrica), deixando em segundo plano o sentido do texto (a oração), podendo ainda ter havido efeito de ordem na aplicação.

Na atividade de identificação, no que tange à rima, todas as transgressões foram identificadas, mas não pela totalidade dos entrevistados. Duas vias de respostas foram dadas: identificação de erros que não existiam (sobretudo com relação à métrica) e, também, o inverso: a não percepção dos erros cometidos, como no caso das rimas. Muitos poetas chegaram a identificar os erros de rima assonante (aquelas nas quais não há uma correspondência gráfica e sonora), mas relativizavam o uso da regra. Sobre a identificação de transgressões de métrica, não conseguimos estabelecer uma equivalência com a atividade de produção, já que os depoentes que produziram menos erros foram aqueles que se saíram melhor na tarefa de identificação de erros.

Finalizamos essa pesquisa reconhecendo que, mesmo quando não eram capazes de verbalizar determinados aspectos do gênero cordel, os poetas – inclusive os pouco escolarizados – envolviam-se em um complexo e sofisticado processo de reflexão metalinguística (MELO; SILVA; GALVÃO, 2020).

Referências

ABREU, Márcia Azevedo. **Histórias de cordéis e folhetos**. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p. 173-306, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500 – 1800**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7. ed. Tradução Enid Abreu Dobránsky. Campinas: Papyrus, 2012.

CHARTIER, Roger. **Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memorização e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização - o caso do cordel (1930- 1950). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 115-142, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic Development**. Tradução de Tim Pownall. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

KARMILOFF-SMITH. Annette. **Más allá de la modularidad**. AlianzaEditorial, S.A, Madrid, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editora, 2008.

MELO, July Rianna; SILVA, Alexsandro; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O gênero discursivo cordel: com a palavra, os cordelistas. IN: FERREIRA; Eliane Aparecida. Galvão Ribeiro; MAR-

QUES, Francisco Cláudio Alves; BULHÕES, Ricardo Magalhães (Orgs). **Literatura de Cordel Contemporânea: voz, memória e formação de leitor**. São Paulo: Mercado das Letras, 2020.

ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas**: Cultura Popular. São Paulo: Olho d'Água, 1992.

RESENDE, Viviane de Melo. **Literatura de cordel no Brasil**: transformações nas práticas discursiva e social. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB), v. 1, p. 1-7, 2010.

ROAZZI, Antônio; OLIVEIRA, Gilda Guimarães Oliveira; BRYANT, Peter E. Bryan. DOWKER, Ann. **As habilidades linguísticas dos repentistas e sua relação com o nível de consciência fonológica**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v.26, p.135-158, jan./jun.1994.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SPINILLO, Alina Galvão. Consciência Metatextual. In: MOTA, Márcia (Org). **Desenvolvimento Metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2009.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisa. **Revista de Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.3, p.5337-546, 2003.



**RELAÇÃO DE TODAS AS DISSERTAÇÕES
DE MESTRADO DEFENDIDAS NO PPGEDUC**

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS DO PPGEDUC**LINHA 1 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

ANO 2020

DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
10/02/2020	JOSÉ DIÊGO LEITE SANTANA	ALLENE CARVALHO LAGE	A (RE)INVENÇÃO DOS CORPOS DO SUL E AS PE- DAGOGIAS AFRICANAS NO ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE DO SER A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCADOR-EDUCANDO
19/02/2020	ALLAN DIÊGO RO- DRIGUES FIGUEIRE- DO	MARCELO HENRI- QUE GONÇALVES DE MIRANDA	NO CURSO PÉ NO CHÃO DO MST: CAMINHOS PARA (RE)PENSAR A FOR- MAÇÃO HUMANA
19/02/2020	KEYCIE VELOSO BAR- ROS	MARCELO HENRI- QUE GONÇALVES DE MIRANDA	PROFESSORES FORMADO- RES: UMA ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPE
03/03/2020	MARIA DE FÁTIMA MENEZES	SANDRO GUIMA- RAES DE SALLES	A COIPE E A LUTA PELA EFETIVAÇÃO DA EDUCA- ÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFEREN- CIADA EM PERNAMBUCO

25/05/2020	MARIA DAYANE PE- REIRA	ALLENE CARVALHO LAGE	EDUCAÇÃO NA RODA DE CAPOEIRA E O ENFREN- TAMENTO DA COLONIA- LIDADE DO CORPO DA MULHER: NÃO SOMOS SEM O NOSSO CORPO
08/06/2020	MARCIANO ANTO- NIO DA SILVA	ALLENE CARVALHO LAGE	PROFESSORA SIM. PRO- FESSOR TAMBÉM. TIO JA- MAIS: UM ESTUDO SOBRE MASCULINIDADES E DO- CÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO AGRESTE DE PERNAMBUCO
12/06/2020	MARIA GIRLENE CALLADO DA SILVA	SAULO FERREIRA FEITOSA	TRAJETÓRIA DOS/AS ES- TUDANTES DO CAMPO PARA O ENSINO MÉDIO: DESAFIOS PARA A GA- RANTIA DE PERMANÊN- CIA NA EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO E O RECO- NHECIMENTO DE SUAS IDENTIDADES
16/06/2020	LUIZ CARLOS BARBO- SA DE SÁ	SAULO FERREIRA FEITOSA	TENSÕES E POSSIBILIDA- DES PARA A CONSTRU- ÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPE- CÍFICA E DIFERENCIADA DO POVO PIPIPÁ

14/08/2020	MARIA IVENI DE LIMA SILVA	JANSSEN FELIPE DA SILVA	A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE LAGOA DOS GATOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ABORDAGEM DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS
19/08/2020	IVAN NICOLAU CORRÊA	EVERALDO FERNANDES DA SILVA	A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SABEDORIA A PARTIR DA TRADIÇÃO HARE KRISHNA: CAMINHOS PARA A PEDAGOGIA CONSCIENCIAL

ANO 2019

DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
28/03/2019	FILIPE ANTONIO FERREIRA DA SILVA	ALLENE CARVALHO LAGE	CONSENSOS E DISSENSOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E LGBTFOBIA NA ESCOLA: QUEM FALA, QUEM SOFRE, QUEM NEGA
19/07/2019	GRACIELE MARIA COELHO DE ANDRADE GOMES	MARIO DE FARIA CARVALHO	DIÁLOGOS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO ESTÉTICA A PARTIR DA ANÁLISE SENSÍVEL DA OBRA DE ABELARDO DA HORA.

19/07/2019	CLECIA JULIANA GOMES PEREIRA AMARAL	MARIO DE FARIA CARVALHO	A PEDAGOGIA MÍTICA DE CIDA PEDROSA: LEITURAS A PARTIR DA TEORIA DO IMAGINÁRIO DE GILBERT DURAND.
06/09/2019	ANTONIO ALVES DE SANTANA	EVERALDO FERNANDES DA SILVA	PESSOAS TRANS NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO CONTEXTO DO AGRESTE PERNAMBUCANO.
11/10/2019	RICELIO REGIS BARBOSA DA SILVA MOURA	EVERALDO FERNANDES DA SILVA	PEDAGOGIA DO MST E EPISTEMOLOGIA DA MÍTICA: UMA GRAMÁTICA SIMBÓLICA DA FORMAÇÃO DE MILITANTES

ANO 2018

DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
05/02/2018	EMERSON SILVA SANTOS	ALLENE CARVALHO LAGE	(DES)RESPEITO À DIVERSIDADE SEXUAL E À IDENTIDADE DE GÊNERO EM ESCOLAS DE CARUARU-PE: A QUESTÃO DA LGBTFOBIA E OS ENFRENTAMENTOS E/OU SILENCIAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR

07/02/2018	TATIANNE AMANDA BEZERRA DA SILVA	JAMERSON ANTONIO DE ALMEIDA DA SILVA	INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE (CAA)
27/04/2018	MARCIO RUBENS DE OLIVEIRA	ALLENE CARVALHO LAGE	ANGÚSTIA E COLONIALIDADE DO SER: PERCEPÇÃO SOBRE LGBTFOBIA EM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM FÍSICA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
21/05/2018	PALOMA RAQUEL DE ALMEIDA	ALLENE CARVALHO LAGE	CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FEMINISTA LATINO-AMERICANO DE MARCELA LAGARDE PARA A EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA
19/06/2018	HALDA SIMOES SILVA	SANDRO GUIMARAES DE SALLES	PROFESSORAS QUILOMBOLAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO: DESAFIOS E TENSÕES DE UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

27/06/2018	WILLIAM FRANCISCO DA SILVA	EVERALDO FERNANDES DA SILVA	EDUCAÇÃO EM MARTINHO LUTERO E EM PAULO FREIRE: TESSITURA DE VIDA, CONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO NA PROLUDUS (GRAVATÁ-PE).
24/07/2018	FABIANA BEATRIZ DA SILVA	EVERALDO FERNANDES DA SILVA	O SAGRADO, O BARRO E O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA MUNICIPAL MESTRE VITALINO (CARUARU-PE): DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA UMA TRANSEPISTEMOLOGIA.
22/08/2018	ADRIANO CARVALHO CABRAL DA SILVA	KATHARINE NINIVE PINTO SILVA	A RELAÇÃO ENTRE O DOCENTE DO ENSINO MÉDIO (EM TEMPO) INTEGRAL E SEU TRABALHO, NO CONTEXTO DA GESTÃO POR RESULTADOS.
28/08/2018	JOSEFA ROBERTA ROQUE DOS SANTOS	KATHARINE NINIVE PINTO SILVA	IMPLICAÇÕES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS MECANISMOS DE GESTÃO ESCOLAR ADOTADOS POR ESCOLAS MUNICIPAIS.

30/08/2018	DIANA CIBELE DE ASSIS FERREIRA	SANDRO GUIMARAES DE SALLES	PRIMEIRO NÓS SOMOS INDÍGENAS E DEPOIS NÓS SOMOS PROFESSORES': EDUCAÇÃO ESCOLAR KAMBIWÁ E IDENTIDADE ÉTNICA.
04/09/2018	AMANDA DO NASCIMENTO ROSA	ANNA LUIZA ARAUJO RAMOS MARTINS DE OLIVEIRA	A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE GÊNERO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPE: UMA REVISÃO A PARTIR DO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
04/09/2018	BENEDITO LEITE DE SOUZA JUNIOR	GUSTAVO GILSON SOUSA DE OLIVEIRA	A CONSTRUÇÃO DO PÂNICO MORAL SOBRE A CHAMADA 'IDEOLOGIA DE GÊNERO' NOS SITES DOS MOVIMENTOS CRISTÃOS (NEO) CONSERVADORES

ANO 2017

DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
10/03/2017	PEDRO HENRIQUE DE MELO TEIXEIRA	KATHARINE NINIVE PINTO SILVA	PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ESTUDANTES-PROFESSORAS: DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO A PARTIR DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR
26/04/2017	OTAVIO AUGUSTO CHAVES RUBINO DOS SANTOS	ALLENE CARVALHO LAGE	MESTRAS E MESTRES DA ORALIDADE: ENSINEMOS OS SABERES ANCESTRAIS DA MÃE-TERRA
22/05/2017	SERGIO ANTONIO SILVA REGO	ALLENE CARVALHO LAGE	MULHER E CIÊNCIA: INTERFACES FEMINISTAS ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E POLÍTICO NA AMÉRICA LATINA
13/06/2017	MARCIA DE GODOI QUEIROZ	ALLENE CARVALHO LAGE	MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIA, IDENTIDADES EM CONFLITO E A PRÁTICA EDUCATIVA DA ESCOLA MUNICIPAL VIRGÍLIA GARCIA BESSA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO CASTAINHO EM PERNAMBUCO

21/06/2017	JANINI PAULA DA SILVA	KATIA SILVA CUNHA	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA (NO ESTADO DE PERNAMBUCO) E A FORMAÇÃO DOCENTE
19/07/2017	RAIANNY KELLY NASCIMENTO ARAUJO	ANNA LUIZA ARAUJO RAMOS MARTINS DE OLIVEIRA	VILÃS RESENTIDAS OU HEROÍNAS IMPROVÁVEIS? O ETHOS DA MULHER COM DEFICIÊNCIA EM TELENOVELAS BRASILEIRAS
20/07/2017	RIBBYSON JOSE DE FARIAS SILVA	ANNA LUIZA ARAUJO RAMOS MARTINS DE OLIVEIRA	QUANDO A MATÉRIA TEM GÊNERO: SOBRE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NA DOCÊNCIA EM FÍSICA NO AGRESTE DE PERNAMBUCO
18/08/2017	FERNANDA CAVALCANTE DA SILVA	KATHARINE NINIVE PINTO SILVA	RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI): OS DE-SAFIOS DOS CONTEÚDOS DA JORNADA AMPLIADA

22/08/2017	JESSICA FLAINE DOS SANTOS COSTA	KATIA SILVA CUNHA	AS CONTRIBUIÇÕES DO ENADE PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE-CAA: UM OLHAR PARA O PERCURSO FORMATIVO DE PEDAGOGOS/AS
29/08/2017	EVERALDO JOSE DA SILVA LIMA	JAMERSON ANTONIO DE ALMEIDA DA SILVA	SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES
29/08/2017	DAYSEELLEN GUALBERTO LEITE	KATHARINE NINIVE PINTO SILVA	ATENDIMENTO E OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO AGRESTE DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA OBRIGATORIEDADE E UNIVERSALIZAÇÃO
30/08/2017	JESSICA ROCHELLY DA SILVA RAMOS	KATIA SILVA CUNHA	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOS CONTEXTOS DISCURSIVOS QUE NORTEIAM AS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DO BREJO DA MADRE DE DEUS-PE

30/08/2017	IKARO DE PAULA SANTOS	JAMERSON ANTONIO DE ALMEIDA DA SILVA	O DESENHO INSTITUCIONAL E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS COMO SÍNTESES DAS DISPUTAS ESTABELECIDAS PELO BLOCO DO PODER NO GOVERNO LULA
30/08/2017	RUBNEUZA LEANDRO DE SOUZA	JAMERSON ANTONIO DE ALMEIDA DA SILVA	EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: (NEO)DESENVOLVIMENTISMO E HEGEMONIA NO BRASIL (2003-2016)
31/08/2017	ANDREZZA FALCAO GONCALVES	GUSTAVO GILSON SOUSA DE OLIVEIRA	SURDEZ E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: O DISCURSO DE SURDOS E SURDAS SOBRE SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO
31/08/2017	ANDRIELLE MARIA PEREIRA	ANNA LUIZA ARAUJO RAMOS MARTINS DE OLIVEIRA	A SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS EM REVISTAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS NOS ANOS DE 1995 A 2015

ANO 2016			
DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
14/03/2016	CICERA MARIA DO NASCIMENTO	KATIA SILVA CUNHA	A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE LEITURA LITERÁRIA NA REDE MU- NICIPAL DE ENSINO DE CARUARU/PE: RESISTÊN- CIAS E TENSÕES
31/03/2016	MARIA LUCIVANIA SOUZA DOS SANTOS	KATHARINE NINIVE PINTO SILVA	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ES- TADO DE PERNAMBUCO: CONTRA NÚMEROS, HÁ ARGUMENTOS!
29/09/2016	MARCIO DA SILVA LIMA	ALLENE CARVALHO LAGE	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO QUE TRATAM DE GÊNE- RO E SEXUALIDADES NA AMÉRICA LATINA: UM ESTUDO SOBRE BRASIL E URUGUAI
13/10/2016	ALDIR JOSE DA SILVA	ALLENE CARVALHO LAGE	MULHERES VESTIDAS DE BARRO E OS SENTIDOS DA PRODUÇÃO DE MESTRAS ARTESÃS DA COMUNIDA- DE DO ALTO DO MOURA EM CARUARU/PE

13/10/2016	JOAO VINICIUS PE- REIRA DE SOUZA	GUSTAVO GILSON SOUSA DE OLIVEI- RA	IDENTIDADE NEGRA E (DES)IGUALDADE RACIAL NOS DISCURSOS SOBRE A POLÍTICA DE COTAS NA UFPE
14/10/2016	KARINNY LIMA OLI- VEIRA	ANNA LUIZA ARAU- JO RAMOS MARTINS DE OLIVEIRA	“MARIAS TAMBÉM TÊM FORÇA”: A EMERGÊNCIA DO DISCURSO DE EN- FRENTAMENTO À VIO- LÊNCIA CONTRA A MU- LHER NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CARUARU
ANO 2015			
DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
27/05/2015	JOHN MATEUS BAR- BOSA	JAMERSON ANTO- NIO DE ALMEIDA DA SILVA	A EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS TERRITÓRIOS EDU- CATIVOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CA- RUARU-PE: A INSTITUCIO- NALIZAÇÃO DE AJUSTES E ENCURTAMENTOS NO INTERIOR DAS ESCOLAS

09/09/2015	MAISA DOS SANTOS FARIAS	ALLENE CARVALHO LAGE	EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: (DES)COLONIALI- DADE E/OU (SUB)MISSÃO. UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NA ARGEN- TINA, NO BRASIL E NO MÉXICO
10/09/2015	EMANUELY ARCO IRIS SILVA	ALLENE CARVALHO LAGE	CIÊNCIA NO FEMININO: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DA MULHER DOCENTE NA PÓS-GRA- DUAÇÃO DA UFPE
ANO 2014			
DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
29/04/2014	ARIENE GOMES DE OLIVEIRA	ALLENE CARVALHO LAGE	A EDUCAÇÃO NOS TER- REIROS DE CARUARU/ PERNAMBUCO: UM EN- CONTRO COM A TRADI- ÇÃO AFRICANA ATRAVÉS DOS ORIXÁS
21/08/2014	ELIZABETH MARIA DA SILVA	ALLENE CARVALHO LAGE	MULHERES, EMANCIPA- -VOS! UM ESTUDO SOBRE O PENSAMENTO PEDAGÓ- GICO FEMINISTA DE NÍSIA FLORESTA.

12/09/2014	VALERIA LIMA AN- DRIONI BENITTES	JAMERSON ANTO- NIO DE ALMEIDA DA SILVA	A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: UM PRO- TÓTIPO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
23/09/2014	FREDERICO MARCIO LEANDRO SANTIAGO	JAMERSON ANTO- NIO DE ALMEIDA DA SILVA	EDUCAÇÃO E DESENVOL- VIMENTO EM PERNAM- BUCO ENTRE 2004 E 2014: DESVELANDO OS NEXOS DO PROGRAMA DE EDU- CAÇÃO INTEGRAL COM O REJUVENESCIMENTO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO
ANO 2013			
DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
20/05/2013	RAFAEL LIMA VIEIRA	ALLENE CARVALHO LAGE	INTENCIONALIDADES POLÍTICAS NO PENSAM- ENTO EDUCATIVO DA MILITÂNCIA LGBT EM CARUARU
01/11/2013	EDIMA VERONICA DE MORAIS OLIVEIRA	JAMERSON ANTO- NIO DE ALMEIDA DA SILVA	UTILIZAÇÕES DAS ES- COLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO PELO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CARUARU

DISSERTAÇÕES DO PPGEDUC

Linha 2 - Docência, Ensino e Aprendizagem

ANO 2020			
DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
04/03/2020	ANA PRISCILA DE LIMA ARAÚJO AZEVEDO	LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA	O QUE NOS DIZEM AS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SEU “SER” DOCENTE A PARTIR DA NARRATIVA DE SI
01/09/2020	RAY-LLA WALESKA SANTOS FERREIRA GOUVEIA	MARIA JOSELMA DO NASCIMENTO FRANCO	CASOS DE ENSINO COM PROFESSORES INICIAN- TES: CAMINHOS DE IMERSÃO NA DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
09/09/2020	DANILLO VITAL DA SILVA GOUVEIA	CARLA PATRICIA ACIOLI LINS GUARANA	TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DE ORIGEM SOCIOECONÔMICA DESFAVORECIDA: O ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO.
28/09/2020	RENATA ADJAÍNA SILVA DE ARAÚJO	ALEXSANDRO DA SILVA	OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita

ANO 2019

DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
28/08/2019	MARCIA CRISTINA XAVIER DOS SANTOS	CARLA PATRICIA ACIOLI LINS GUA- RANA	PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DO- CENTE: AS INTERDEPEN- DÊNCIAS ENTRE PROFESSO- RADO, GESTÃO DA ESCOLA E EQUIPE GESTORA DO ENSINO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CUPIRA-PE.
06/09/2019	FERNANDA MARIA SANTOS ALBUQUER- QUE	CONCEICAO GISLA- NE NOBREGA LIMA DE SALLES	INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E ARTE NA ES- COLA: (DES)ENCONTROS (IM)POSSÍVEIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUN- DAMENTAL NO MUNICÍ- PIO DE SAIRÉ.
09/09/2019	NADIA PRISCILA DE LIMA CARVALHO	CONCEICAO GISLA- NE NOBREGA LIMA DE SALLES	O ROTINA NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDERES, FAZERES E INFÂNCIA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS.
13/09/2019	MARIA EDJANE PE- REIRA DA SILVA	MARIA JOSELMA DO NASCIMENTO FRANCO	FORMAÇÃO CONTINUA- DA DE PROFESSORES/ AS DA MULTISSÉRIE: UM OLHAR PARA OS IMPAC- TOS DA AUTORIA NA PRODUÇÃO DE ATIVIDA- DES DIDÁTICAS

ANO 2018

DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
12/01/2018	GEYZA DE FREITAS SANTOS	FABIO MARQUES DE SOUZA	CRENÇAS DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUAS A RESPEITO DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) EM SUAS PRÁTICASV
27/02/2018	PRISCILA MARIA VIEIRA DOS SANTOS MAGALHAES	LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA	AS ARTES DE FAZER DA AVALIAÇÃO FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR PARA AS TÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
15/06/2018	LINDINALVA FERREIRA DE QUEIROZ	CARLA PATRICIA ACIOLI LINS GUARANA	ESCUITA DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE OS SENTIDOS DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA.

13/07/2018	THIAGO GONCALVES SILVA	CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLES	OS APRENDERESFAZERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR CARTOGRÁFICO SOBRE OS MOVIMENTOS TECIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR DE UM CMEI DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO BENTO DO UNA-PE.
30/07/2018	JOANE SANTOS DO NASCIMENTO SARTURNO	CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLES	A INFÂNCIA NO ESPAÇO-TEMPO DA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA: O DIZER INFANTIL, EXPERIÊNCIA E APRENDERESFAZERES QUE ATRAVESSAM O COTIDIANO DAS CRIANÇAS.
30/08/2018	MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA	ALEXSANDRO DA SILVA	SABERES -FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS.

13/09/2018	VIVIANE NOEMIA DE BARROS	IRANETE MARIA DA SILVA LIMA	AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS(ES) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UM OLHAR PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA
14/09/2018	CARMEN APARECIDA GUIMARAES PEIXOTO CAVALCANTI	MARIA JOSELMA DO NASCIMENTO FRANCO	A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNFEM E SUA INTERFACE COM A PRÁTICA DOCENTE: ASPECTOS E DESAFIOS REVELADOS NUMA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM BELO JARDIM-PE
24/09/2018	GLICINIA RAQUEL FEITOZA BRAZ	CARLA PATRICIA ACIOLI LINS GUARANA	EXPERIÊNCIA: NOÇÃO POTENTE PARA PENSAR FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ANO 2017			
DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
05/04/2017	CRISLAINY DE LIRA GONCALVES	LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA	PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ESTUDANTES-PROFESSORAS: DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO A PARTIR DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

06/07/2017	JOSIAS PEDRO DA SILVA	IRANETE MARIA DA SILVA LIMA	ENSINO DE FUNÇÃO AFIM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ATIVIDADE DE PROFESSORES(AS) QUE ATUAM EM TURMAS DE EJA CAMPO ENSINO MÉDIO
11/08/2017	ESTEPHANE PRISCILLA DOS SANTOS MENDES	ALEXSANDRO DA SILVA	A ORALIDADE NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1998 – 2016): CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PERFIL DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO APROVADOS
14/08/2017	JULY RIANNA DE MELO	ALEXSANDRO DA SILVA	A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO CORDEL: ENTRE O SABER E O FAZER POÉTICO, COM A PALAVRA, OS CORDELISTAS
31/08/2017	VANESSA HERCULINA DE SOBRAL	LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA	SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REVELADOS NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

31/08/2017	JANICE DA SILVA OLIVEIRA GONCALO	CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLES	FILOSOFIA COM CRIANÇAS: CENAS DE EXPERIÊNCIA E ENCONTROS COM OS DIZERES E ALTERIDADES DA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
14/09/2017	ADRIANA SOARES DE CARVALHO ELIAS	MARIA JOSELMA DO NASCIMENTO FRANCO	EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS/DAS PROFESSORES/AS DA MULTISSÉRIE: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA - PERNAMBUCO
13/10/2017	RAFAELLA SALES DA SILVA	ALEXSANDRO DA SILVA	SABERES E PRÁTICAS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINAR GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA
ANO 2016			
DATA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
DEFESA			
04/07/2016	ANA CLARA RAMALHO DO MONTE LINS DURVAL	MARIA JOSELMA DO NASCIMENTO FRANCO	SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONSTRUÇÃO SOB O OLHAR DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

08/09/2016	GEISA NATALIA DA ROCHA SILVA	LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA	AS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL FABRICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR: DISCURSOS PENSADOS-VIVIDOS SOBRE O PLANEJAMENTO DE AULA
16/09/2016	EMANUELLE DE SOUZA BARBOSA	ANNA RITA SARTORE	MARCAS DA COLONIALIDADE NOS DISCURSOS DE DOCUMENTOS OFICIAIS NA POLÍTICA DE INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
28/09/2016	NIVEA ROBERTA MORAES BARBOSA LEMOS	LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA	RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO VIVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR
10/10/2016	AECIO PAULO PEREIRA DE MIRANDA	ALEXSANDRO DA SILVA	PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO 2º E 3º ANOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
11/10/2016	ALINE RAFAELA LIMA E SILVA	ALEXSANDRO DA SILVA	AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE ENSINO E POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

11/10/2016	ADMA SOARES BEZERRA	CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLES	A INFÂNCIA NO UNIVERSO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS OBRIGATÓRIO: O QUE REVELAM AS CRIANÇAS?
------------	---------------------	--	---

ANO 2015			
DATA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
DEFESA 22/05/2015	FILIFE GERVASIO PINTO DA SILVA	JANSSEN FELIPE DA SILVA	OS PARADIGMAS QUE ALICERÇAM OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI MULTIDISCIPLINAR: UM OLHAR ATRAVÉS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL
16/07/2015	LUCIANO FRANCA DE LIMA	ANNA RITA SARTORE	LETRAMENTO E TECNOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS INTERMEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA VIVÊNCIA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO CARUARU 2015
22/07/2015	SIMONE SALVADOR DE CARVALHO MEENESES	IRANETE MARIA DA SILVA LIMA	A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO AGRESTE E SERTÃO DE PERNAMBUCO

19/08/2015	JESSICA LUCILLA MONTEIRO DA SILVA	JANSSEN FELIPE DA SILVA	OS CONTEÚDOS DE ENSINO REFERENTES AOS SABERES CAMPESINOS PRESENTES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO SERTÃO PERNAMBUCANO: UMA LEITURA ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANO
17/09/2015	MARIA ANGELICA DA SILVA	LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA	SENTIDOS DE PROFISSIONALIDADES REVELADOS NO MOVIMENTO DISCURSIVO DAS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS)
18/09/2015	TAIZA FERREIRA DE SOUZA CAVALCANTI	ALEXSANDRO DA SILVA	OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: OS PROFESSORES E AS SUAS MANEIRAS DE FAZER
09/12/2015	JOSEILDO CAVALCANTI FERREIRA	CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLES	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

10/12/2015	SILVERIA NASCIMENTO FERREIRA	CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLES	UM DESCONHECIDO A PORTA: OS DISCURSOS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O SER, O SABER E O FAZER DOCENTE
11/12/2015	MARIA DA PENHA DA SILVA	CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLES	A TEMÁTICA INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM PESQUEIRA/PE

ANO 2014			
DATA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
DEFESA			
29/05/2014	ALDINETE SILVINO DE LIMA	IRANETE MARIA DA SILVA LIMA	EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: RELAÇÕES ESTABELECIDAS POR CAMPONESES E PROFESSORES DO AGRESTE E SERTÃO DE PERNAMBUCO
21/07/2014	SUZANA MARIA DA SILVA	LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA	DISCURSOS SOBRE PESQUISA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

30/07/2014	MARIA JULIA CARVALHO DE MELO	LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA	OS SENTIDOS PARTILHADOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR COM EXPERIÊNCIA DOCENTE CARUARU 2014
04/08/2014	NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA	ALEXSANDRO DA SILVA	O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras
07/08/2014	DANIEL SILVA SANTOS	ANNA RITA SARTORE	USO PEDAGÓGICO DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROINFO NO MUNICÍPIO DE GARANHUNS- PERNAMBUCO CARUARU
12/09/2014	ROSA MARIA OLIVEIRA TEIXEIRA DE VASCONCELOS	IRANETE MARIA DA SILVA LIMA	UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UMA UNIDADE DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM PERNAMBUCO

19/09/2014	ANNA LISSIA DA SILVA	CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLES	SOMOS IGUAIS (?): PRÁTICAS E DISCURSOS SOBRE A DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
29/09/2014	MARIA ALVES DA SILVA	CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLES	ARTE E SEU ENSINO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS VOZES DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANO 2013			
DATA DEFESA	NOME	ORIENTADOR/A	TÍTULO
20/05/2013	JOSE FELIX DA SILVA	IRANETE MARIA DA SILVA LIMA	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS EM REDES DE ENSINO NO AGRESTE PERNAMBUCANO: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES VOLTADAS AO ENSINO DE MATEMÁTICA
21/06/2013	MICHELE GUERREIRO FERREIRA	JANSSEN FELIPE DA SILVA	SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORE(A)S DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO MEIO RURAL

01/07/2013	KARLA SIMONE BE-SERRA CAVALCANTI	ALEXSANDRO DA SILVA	A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
02/07/2013	FABIANA JULIA DE ARAUJO TENORIO	ALEXSANDRO DA SILVA	ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
19/07/2013	PRISCILLA MARIA SILVA DO CARMO PONTES	LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação
26/07/2013	NATALIA JIMENA DA SILVA AGUIAR	ANNA RITA SARTORE	DISCURSO DOCENTE SOBRE A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: PROFESSORES TECENDO SENTIDOS
06/08/2013	IUNALY FELIX DE OLIVEIRA	CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLES	OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARUARU-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância