



CADERNOS TEMÁTICOS

Março de 2010 - nº 23



EXPEDIENTE

Expediente

Conselho Editorial

Luiz Augusto Carmo - Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (UFRPE)
Nelma Mirian Chagas de Araújo - IF Paraíba
Ozelito Porsidônio de Amarantes Júnior - IF Maranhão
Pollyana Cardoso Pereira - IF Espírito Santo
Sérgio França - MEC

Chefe da Assessoria de Comunicação da Setec/MEC

Felipe De Angelis

Editor

Rodrigo Farhat

Reportagem

Marco Fraga
Simone Pelegrini
Sophia Gebrim

Apoio Técnico

Inês Regina Mores de Souza
Danilo Almeida Silva

Fotos

Banco de Imagens Setec/MEC e Arquivos Pessoais/Divulgação

Avaliadores

Aleksandro Guedes de Lima - IF Paraíba
Alfrêdo Gomes Neto - IF Paraíba
Andrea Poletto Sonza - IF RS, campus Bento Gonçalves
Cassandra Ribeiro de Oliveira e Silva - IF Ceará, campus Fortaleza
Erica Gallindo de Lima - IF Rio Grande do Norte, campus Central Natal
Janei Cristina Santos Resende - Setec/MEC
Luiz Augusto Carmo - Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (UFRPE)
Maria Cristina Madeira da Silva - IF Paraíba
Marileuza Fernandes Correia de Lima - IF Paraíba
Marília Cahino Bezerra - UFPB
Mônica Maria Souto Maior - IF Paraíba
Nelma Mirian Chagas de Araújo - IF Paraíba
Ozelito Porsidônio de Amarantes Júnior - IF Maranhão
Palmira Rodrigues Palhano - IF Paraíba
Pollyana Cardoso Pereira - IF Espírito Santo
Rogerio Atem de Carvalho - IF Fluminense, campus Campos
Sérgio França - MEC
Tatiane Ewerton Alves - Setec/MEC

Revisão

Completa Consultoria

Diagramação

Completa Consultoria

Impressão

Gráfica Impacto

Impresso no Brasil

A exatidão das informações, os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e nos resumos estendidos, relatos de experiência e práticas pedagógicas são de exclusiva responsabilidade dos autores.

2010 Ministério da Educação

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.
Série Cadernos Temáticos
Tiragem: 5.000 exemplares

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Esplanada dos Ministérios, Edifício Sede, bloco L, 4º andar
CEP: 70047-900 - Brasília/DF
Telefones: (61) 2022-8578/8579 / Fax: (61) 2022-8590
setec@mec.gov.br
www.mec.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Cadernos Temáticos / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
v.1, (Nov. 2004). - Brasília : Secretaria de Educação Profissional e
Tecnológica, 2004-.

1. Educação profissional. 2. Práticas educativas. 3. Experiências pedagógicas. I. Brasil. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

CDU 377

SUMÁRIO

Sumário

Apresentação 5

Reportagens

- Etnodesenvolvimento - Comunidade indígena busca educação diferenciada 6
- Jovens e adultos indígenas - Escola Tukano Mahsã é pioneira na criação do Proeja Indígena no Amazonas 10
- Capacitação - Mulheres do Piauí ingressam no setor têxtil 14
- Inclusão - Educação tecnológica deve ser inclusiva 18

Artigos

- A interpretação de um recorte histórico do povo patamona contado por uma anciã do grupo étnico 22
- A roda de conversa como instrumento pedagógico estratégico para a aprendizagem significativa 28
- Bit de inserção social 30
- Filhos do tempo: pela ética na educação profissional de jovens 38
- Física na sala de aula da educação de jovens e adultos 45
- Grupo operativo aplicado em instituição de ensino agrícola: uma experiência inovadora 52
- Inclusão social na prática educacional profissionalizante 55
- Interação ensino-serviço: discutindo tecnologias, construindo redes 71
- O conceito de raça e sua abordagem por professores de história, ensino das artes, língua portuguesa, geografia e biologia do ensino médio de Belém 79
- O Lampião de José Costa Leite ou a saga do cangaceiro na pena de um cordelista 89
- Perfil nutricional de uma amostra populacional adulta 98
- Perspectiva de análise das relações sócio-culturais vivenciadas pelo reisado de seu Nenen 105
- Proeja e inclusão escolar 116
- Proeja no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria: uma ação inovadora 125
- Quintais cuiabanos: apenas uma lembrança? 133





Jesus, eu confio

VIDA E

VEST

APRESENTAÇÃO

Apresentação

Caro leitor,

Ao apresentar as edições de números 21 a 25 dos Cadernos Temáticos, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) confirma a importância de se editar publicação que reúna as pesquisas, práticas, metodologias e experiências de sucesso produzidas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esta publicação tem história. Desde 2004 que os cadernos temáticos são produzidos.

Cada um dos cinco cadernos produzidos contém reportagens, artigos científicos e relatos de experiência desenvolvidos nas instituições federais de educação profissional. As matérias produzidas e publicadas neste quinto volume abordam diversos temas nas áreas de Comunicação e Cultura; Agricultura e Recursos Naturais; Indústria e Comércio; Comunidade; e Desenvolvimento e Sustentabilidade.

Os cadernos temáticos revelam o rico cotidiano dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e seus campi, dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e da Universidade Tecnológica Federal.

Boa leitura!

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC





Etnodesenvolvimento

Comunidade indígena busca educação diferenciada

Para indígenas, a escola foi, durante séculos, instrumento de opressão. Hoje, o pensamento é outro e eles buscam aprimorar conhecimentos

Em cada região do país uma realidade diferente. Enquanto no sertão nordestino é comum alunos caminharem mais de horas para chegar à escola, no interior amazense o percurso, também árduo, é outro. Lá, trajetos de até quatro horas de barco levam os alunos às escolas localizadas nas margens do Rio Negro.

Segundo estudos realizados por professores e pesquisadores do campus de São Gabriel da Cachoeira do Instituto Federal do Amazonas – o município está localizado a 860 km de Manaus –, o ensino médio e técnico profissionalizante no alto Rio Negro, principalmente em comunidades indígenas, têm apresentado uma demanda crescente, o que se traduz em constante pressão da sociedade civil para implantar novos cursos em áreas consideradas estratégicas.

Na região do Rio Negro, nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, convivem 23 povos indígenas, falantes de idiomas pertencentes a quatro famílias linguísticas distintas: Tukano

Oriental, Aruák, Makú e Yanomami. No município de São Gabriel da Cachoeira, a população indígena é estimada em 35 mil pessoas, vivendo em 750 comunidades ao longo dos rios da região do lado brasileiro. Grande parte desta população vive nas cinco maiores terras indígenas da região já homologadas, formando área contínua de 106 mil km².

O ecossistema dessa região é conhecido como um dos mais pobres de toda a Amazônia, pela baixa fertilidade de suas terras e pobreza dos rios em peixes. Para sobreviver, os povos indígenas desenvolveram formas sofisticadas de adaptação ao meio ambiente e práticas diversas e complementares de subsistência.

“O reconhecimento das potencialidades para criação de alternativas econômicas sustentáveis, baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos ocidentais, podem produzir referências técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas”, ressalta o diretor do campus São Gabriel da Cachoeira, Paulo Nascimento. Nesse sentido, a instituição tem procurado viabilizar ações para valorizar o patrimônio cultural e ambiental da região do alto Rio Negro.

Desenvolvimento sustentável – É nesse contexto que surge, em meados de 2008, o projeto do curso técnico em Etnodesenvolvimento, uma parceria do campus de São Gabriel da Cachoeira do Instituto Federal do Amazonas com a Escola Kariamã, distrito de Assunção do Içana, situada no baixo Rio Içana. O projeto envolve as comunidades de Boa Vista até Tunuí-Cachoeira, na Terra Indígena Alto Rio Negro, em um total de 15 comunidades.

Os habitantes do Rio Içana, área ocupada pelos índios da etnia Baniwa e Kuripaco, vivem tradicionalmente da subsistência da cultura da mandioca e da pesca, que demonstram sinais de escassez, resultante de exploração descontrolada. O principal objetivo do curso é promover, então, a formação de técnicas nas áreas de aquicultura, manejo agroflorestral, agricultura e processamento de alimentos, de forma a permitir o desenvolvimento de experiências sustentáveis que sirvam de modelos econômicos para a comunidade de Assunção do Içana.

O estudante Carlos de Jesus, morador da comunidade, conta que quando o curso foi implantado, em 2008, a expectativa de todos era muito grande. “Não conseguíamos imaginar como as aulas poderiam auxiliar no nosso dia-a-dia, até mesmo para resolver problemas aqui na nossa comunidade, como o que fazer com as pilhas e objetos de plástico que não usamos mais”.

Outro estudante, Cláudio Rocha, também da comunidade, comemora o início do curso: “Com a pouca experiência que adquirimos, já sabemos como tratar uma série de problemas que antes pareciam impossíveis de resolver”. Segundo ele, os jovens aprendem diferentes práticas e processos, como piscicultura, colheita sustentável de alimentos e saneamento básico, dentre outros. “Agora, ficou muito mais fácil ajudar a comunidade a solucionar os problemas”, afirma.



CURSOTÉCNICO EM ETNODESENVOLVIMENTO

O curso tem como proposta possibilitar ao jovem permanecer na sua comunidade e colaborar no desenvolvimento sustentável da região; valorizar o modo de vida das comunidades; possibilitar o desenvolvimento de soluções técnicas para o desenvolvimento sustentável em permanente diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas; e permitir que o jovem tenha uma formação técnica integral, articulada, partindo do pressuposto da valorização da diversidade.



EXPLORAÇÃO DESCONTROLADA

Motivada pelas novas necessidades impostas a partir do contato com outras culturas e a introdução de equipamentos e técnicas predatórias.

Profissional tem perfil empreendedor

O curso técnico em Etnodesenvolvimento deverá contribuir para que o profissional formado tenha um perfil empreendedor. A proposta é que o técnico se torne um cidadão crítico, criativo, com pensamento estratégico e capacidade para liderar sua comunidade e esteja disponível para criar novos conhecimentos em conjunto com outros integrantes de sua comunidade.

Ele deverá, ainda, ter capacidade de falar em público, apresentar e debater idéias. Para isso, terá que desenvolver habilidade linguística. Além de dominar uma das três línguas oficiais do município, deverá ter fluência no português.

A organização curricular do curso foi construída juntamente com os professores e alunos da Escola Kariamã em Assunção do Içana, durante as reuniões e encontros realizados ao longo dos anos de 2006 e 2007. Está organizada em quatro módulos transversalmente vinculados aos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. O módulo fundamental reúne componentes curriculares que fornecem bases para o desenvolvimento de competências nos módulos profissionalizantes. O módulo de gestão trabalhará as competências para o desenvolvimento de projetos e negócios e a gestão ambiental dos recursos naturais da terra indígena. Os sistemas sustentáveis de produção serão a base do curso técnico em Etnodesenvolvimento. Nesse módulo, serão abordados os principais recursos trabalhados nas comunidades, compreendendo os recursos florestais, agroflorestais e pesqueiros. Por fim, os projetos demonstrativos serão trabalhados a distância pelos alunos, com acompanhamento dos professores.

No decorrer do desenvolvimento das disciplinas, os alunos serão orientados a pensar sobre os problemas ambientais e sociais que afetam a comunidade de Assunção do Içana, para que possam formular seus projetos de pesquisa focados na realidade local.



Gestores - A formação dos gestores é realizada por meio de atualização em metodologia de ensino com populações indígenas, cujo enfoque recairá na diversidade sociocultural do alto Rio Negro e no desenvolvimento local da educação profissional. Durante a capacitação, é imprescindível a participação de especialistas indígenas, como os pajés e anciões, que possuam profundos conhecimentos culturais, além das lideranças locais.

“É desejável a promoção do diálogo entre as áreas de conhecimento e da interculturalidade, esta última como forma de dialogar saberes de origens culturais diferentes”, ressalta a professora de Ecologia e Gestão Ambiental, Simone Fontoura. Importa enfatizar, nessa formação, que não se pode confundir um saber, o científico ocidental, como o único saber. “Do contrário, continuaremos assistindo com relação a todos os etno-saberes o que aconteceu com as religiões e línguas indígenas, em sua submissão a processos de conversão para o conhecimento verdadeiro e único”, explica.

A participação dos especialistas indígenas na formação dos gestores virá a equilibrar o processo de escolha e construção dos conhecimentos a serem trabalhados, além de assegurar que a interculturalidade possa integrar entre os sistemas educacionais: tradicional indígena e o institucional. “Deve-se aqui considerar e incluir professores indígenas no processo de formação de gestores, tanto visando o intercâmbio de experiências e de práticas pedagógicas, quanto a possibilidade de docência desses professores indígenas na educação profissional integrada à educação escolar indígena”, diz Simone.

Reportagem Sophia Gebrin

ALUNOS

O candidato ao curso deve ser membro de uma comunidade indígena. E essa situação deve ser comprovada com dois documentos: auto-declaração do candidato e declaração da comunidade sobre sua condição étnica.





Jovens e adultos indígenas

Escola Tukano Mahsã é pioneira na criação do Proeja Indígena no Amazonas

Curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena promove formação nas áreas de aquicultura, manejo agroflorestal, agricultura e processamento de alimentos

Hoje as comunidades indígenas que fazem parte do baixo Uaupés (Monte Cristo, Trovão, Cunuri, São Pedro, Uriri, Açaí, Monte Alegre e Ipanoé) não vivem mais como seus antepassados. Tornaram-se sedentárias e esse fato tem favorecido o desgaste do solo e diminuído a produtividade, seja pelo uso contínuo ou mesmo pela aplicação de técnicas inadequadas às condições territoriais específicas.

“Existe a necessidade de criar alternativas de produção e de aprimorar as técnicas produtivas tradicionais de forma a permitir a manutenção alimentar básica das comunidades, por meio da produção de mandioca, milho, cará e banana, fazendo diminuir a dependência de compra desses produtos na cidade”, afirma o professor Evaldo Neves Pedrosa, que coordena as atividades educacionais na escola de Cunuri. Segundo ele, todos devem buscar alternativas que associem a escola à comunidade, uma vez que a educação escolar indígena não pode e não deve ser desenvolvida nos moldes da educação convencional dos brancos.

“Queremos valorizar e afirmar o conhecimento tradicional indígena, associado ao conhecimento ocidental para criar mecanismos que garantam o consumo alimentar nas comunidades e escolas”, ressalta Evaldo. Conforme ele esclarece, capacitar e desenvolver alunos, no sentido de terem maior conhecimento sobre as ações públicas em torno do movimento e das organizações indígenas, tem-se tornado uma meta para todas as comunidades que desejam manter-se conectadas com o mundo atual, sem, no entanto, perder sua identidade cultural.

A proposta desenvolvida a partir de 2007 pelo campus de São Gabriel da Cachoeira do Instituto Federal do Amazonas, em parceria com a comunidade de Cunuri, busca implantar as diretrizes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) nas comunidades indígenas. A primeira turma da comunidade de Cunuri recebeu os professores do curso de Desenvolvimento Sustentável Indígena em julho de 2007. Divididos em grupos, os 20 alunos índios (das mais variadas idades) fizeram um exercício inicial para entrar no clima do trabalho de construção coletiva do conhecimento. O exercício foi interessante, como conta o professor de Matemática, Alex Fontes. “Procuramos forçar a iniciativa dos jovens em conduzir processos e reuniões com a comunidade”, diz. Inicialmente, foi sugerido que programassem uma reunião com a comunidade para apresentar o projeto Kupixa Yané Kitiuara. “Dessa forma, começamos a questionar a proposta de cada um. Iniciamos pelo levantamento de mitos que versam sobre a origem da roça e, depois, cada um dos projetos ou planos a serem desenvolvidos foram apresentados ao grupo”, relembra o professor Alex.

Mitologia - A jovem estudante Leonizia Sampaio conta que, segundo a mitologia Baniwa, no começo do mundo, existia um criador chamado Kaali, um ser nômade que tinha o poder de ficar visível e invisível. Esse Deus tinha três filhos, dos quais um, o primogênito, era casado. Certo dia, Kaali pediu à nora que não jogasse fora o pote de marmelo, pois se fizesse isso, o marmelo ficaria em seu estômago. A nora desobedeceu à ordem do sogro. “Vendo essa situação, o filho e a mãe, revoltados, brigaram com Kaali. Depois da discussão, Kaali chamou seus dois filhos caçulas e disse que iria embora, levando consigo todos os alimentos da família. Os filhos ficaram preocupados, sem saber de que forma se alimentariam depois da ida do pai e perguntaram a ele como iriam sobreviver em sua ausência. O Kaali falou, então, que se eles conseguissem pegar o sapo burujá com um cumatá (cesto) assim que ele saltasse, o animal se transformaria em uma bola de tapioca com a qual eles poderiam se alimentar. E proibiu que eles dessem o alimento à mãe, ao irmão mais velho e à cunhada. Kaali, então, indicou o local onde eles poderiam pegar o sapo burujá. Enquanto isso, ele desapareceu e os filhos ficaram com a tapioca. O restante da família, após o desaparecimento de Kaali, começou a passar fome.

LEVANTAMENTO DE MITOS

Os trabalhos foram assim divididos: mitos sobre a origem da roça; roça tradicional: mapeamento dos melhores solos para abertura de roça; da derrubada ao plantio; do plantio à colheita; dos tempos antigos aos dias atuais; e o beneficiamento dos produtos e subprodutos da roça.



As histórias das roças

Para conhecer as formas de classificação tradicional dos tipos de solo, os alunos da escola fizeram um acompanhamento de oito dias ao local das pesquisas, como conta Irineu Fernandes, 75 anos, do clã Yurupari da etnia Baniwa, morador mais antigo da comunidade Içana. Ele classificou os diferentes tipos de solo de acordo com

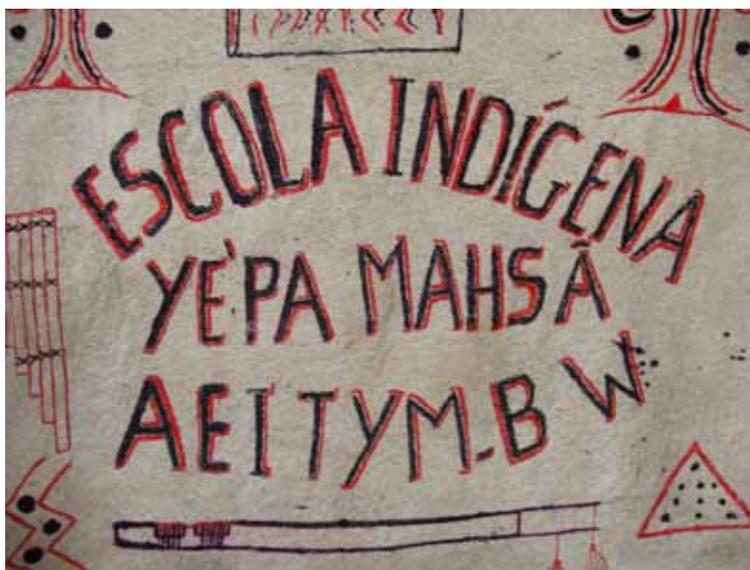
a melhor produtividade de cada cultura “Nem todo solo amarelo ou preto arenoso é igual”. O de qualidade para o plantio da mandioca é aquele que tem sabor doce. Na terra ácida, as fruteiras dão frutos mais rentáveis.

Irineu também recomenda o solo composto por terra preta, amarela e vermelha misturadas ao barro roxo como bom para a lavoura. Nessa terra, as mandiocas ficam grandes e arredondadas. As fruteiras também crescem vigorosamente e dão muitos frutos.

Antigamente, a família inteira saía às 4h ou 5h da manhã para trabalhar na roça e retornava somente no fim da tarde, por volta das 17h ou 18h, trazendo mandiocas de

qualidade e os mais variados tipos de frutas. Para abrir várias roças simultaneamente, a população trabalhava em forma de mutirão, uns ajudando os outros, no processo chamado de “wayuri”. Assim acontecia na abertura da roça, na derrubada, na plantação e na primeira capina. Após esse processo, o responsável pela roça cuidava dela até a última colheita.

Diz Irineu que hoje a maioria das pessoas não sabe mais identificar os tipos de solo. “Não têm coragem de colocar um pouco na boca e sentir o sabor da terra, se é ácida, amarga ou doce”, ressalta. Os tipos de solo podem ser vistos com o mesmo tipo de cor, mas com sabores diferentes ou não apropriados. Irineu ensina: a terra amarga não é apropriada para se fazer uma roça; a ácida é mais apropriada para se plantar frutas ácidas; e a doce é apropriada para se fazer roças e plantar frutas variadas. Quanto à coloração, a terra pode ser preta, amarela, argilosa ou arenosa. Esses conhecimentos eram transmitidos pelos velhos pajés. Com eles, as pessoas podiam produzir plantações de qualidade, com bom aproveitamento durante todo o ano.



Curso valoriza conhecimentos tradicionais

Transmitir conhecimentos de gestão e administração dos recursos provenientes de projetos gerados pelas comunidades; criar habilidades para lidar com a burocracia da sociedade não-indígena; estimular o saber relacionado às ações políticas em torno do movimento e das organizações indígenas; e gerar recursos de forma a garantir autonomia. Esses são alguns dos principais objetivos do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.

O estudante do Proeja Indígena José Lobo já aprendeu a tratar da terra e sabe qual a melhor época do ano para realizar as colheitas. “Com os conhecimentos adquiridos, aprendemos a tratar melhor o solo, e passamos esses saberes para a comunidade”, diz. Assim, conforme conta, “todo mundo sai ganhando”.

Morador de um sítio vizinho à escola, Adilson Neves já perdeu parte da timidez e desenvolveu a capacidade de falar em público. “Aqui, aprendemos muita coisa, que serve tanto para o nosso crescimento pessoal, quanto para o profissional. E é por isso que hoje me sinto muito mais confiante e pronto para enfrentar as dificuldades da vida”, finaliza.

Reportagem Sophia Gebrin





Capacitação

Mulheres do Piauí ingressam no setor têxtil

Projeto Mulheres Mil capacita profissionais para o setor de confecção e vestuário

Capacitar profissionalmente mil trabalhadoras de baixa renda das regiões Norte e Nordeste até 2010 é a meta do projeto Mulheres Mil. Executado em sistema de cooperação entre os governos brasileiro e canadense, o projeto iniciou suas atividades em 2008, em 13 estados do país. A profissionalização é feita por meio de cursos oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, elaborados de acordo com a demanda econômica de cada região.

No Brasil, o Mulheres Mil é implementado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e Assessoria Internacional do Ministério da Educação (MEC), Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (Redenet), Agência Brasileira de Cooperação (ABC), Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Concefet) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O governo canadense é representado pela Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (Cida/ACDI) e a Associação do Colégio Comunitário do Canadá (ACCC).

No Piauí, a primeira turma do projeto, formada por 22 mulheres, iniciou em 2008 o curso “Vestindo a Cidadania”. Segundo o gestor do projeto no estado, Milton Filho, o Mulheres Mil é voltado para um grupo de pessoas que se encontra em situação de vulnerabilidade social. “O cotidiano social e econômico dessas mulheres é de extrema dificuldade. Muitas estão desempregadas ou vivem de bicos para ajudar no sustento de suas famílias”. Segundo Filho, até 2010, o Instituto Federal do Piauí capacitará 60 mulheres das vilas Verde Lar e da Cidade Leste, ambas localizadas na região leste de Teresina.

Poucas alternativas – Para ajudar nas despesas da casa, Marina Pereira da Mata, 33 anos, trabalhava como doméstica antes de iniciar o curso. “Sempre quis me capacitar na área de confecção e vestuário, mas os cursos eram sempre muito caros”. A ex-doméstica conta que quando a associação do bairro (Vila Verde Lar) convocou 50 mulheres para a realização de entrevistas para o processo de seleção do Mulheres Mil, Marina não compareceu porque ficou com receio de largar a única atividade que lhe trazia algum dinheiro para ajudar no sustento de seus três filhos. “Mas quando fiquei sabendo das oportunidades que o curso poderia me trazer, larguei o trabalho de doméstica para me dedicar somente ao curso”, pontua.

Segundo dados do Sindicato das Indústrias do Vestuário, Calçados e Artefatos de Tecidos de Teresina (Sindivest), o setor, no Piauí, é composto por cerca de mil empresas formais e informais. As indústrias estão concentradas, principalmente, em Teresina, Parnaíba, Piri-piri, Floriano, São Raimundo Nonato e Campo Maior. Para Milton Filho, além da expansão da atividade têxtil no estado, o setor é um mercado carente de mão-de-obra especializada.

Para o reitor do Instituto Federal do Piauí, Francisco das Chagas Santana, a indústria de confecção é uma das que mais cresce no estado, gerando mais de 10 mil empregos diretos e com faturamento anual superior a R\$ 50 milhões. Atualmente, as indústrias locais fornecem suas produções para atacadistas e sacoleiras de várias cidades do Norte, Nordeste e, também, para alguns estados da região Centro-Oeste, como Tocantins e Mato Grosso.

CONFECÇÃO

De acordo com a Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (Abit), o setor têxtil e de confecção no país é formado mais de 30 mil empresas sendo responsável pela geração de 1,65 milhão de empregos em toda a sua cadeia produtiva, que inclui fios, fibras, tecelagens e confecções.

COLLEGES COMUNITÁRIO DO CANADÁ (ACCC)

Os colleges são instituições comunitárias do Canadá, com perfil semelhante aos Institutos Federais.



FORMAÇÃO

Curso forma empreendedoras

O resgate da auto-estima e o estímulo à autonomia e ao exercício da cidadania são temas transversais do curso e são abordados por meio de oficinas, palestras e seminários sobre cidadania, direito e saúde da mulher, meio ambiente, entre outros.

O curso “Vestindo a Cidadania” irá profissionalizar as alunas na área de moda e confecção. Com carga horária de 400 horas, o curso é dividido em disciplinas básicas e específicas. Nas básicas, serão ministrados conteúdos de matemática, português e informática e, nas específicas, as alunas serão capacitadas para o ofício de corte e costura. Nessa etapa, elas receberão formação na criação de traçados, interpretação de modelos, elaboração de modelagem, corte e confecção artesanal de peças do vestuário de ambos os sexos, envolvendo todas as faixas etárias (infantil, juvenil e adulta) e acompanhamento das tendências da moda.

Futuras empresárias - Durante a formação, também foram ministradas aulas sobre organização de associações produtivas, cooperativas e empreendedorismo. Em um dos módulos, voltado para a gestão de micro-empresas, as alunas vivenciaram a realidade de como gerir uma pequena empresa. “A meta é prepará-las para criar fontes alternativas de renda”, explica Milton Filho. De acordo com o gestor do projeto no Piauí, o curso vai além da capacitação. “Além da profissionalização, vamos ensiná-las a montar seu próprio negócio. Por isso, nossa meta é que esse grupo de mulheres tenha uma cooperativa criada e organizada até o final do curso”.



A voz das mulheres

Baixa escolaridade

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 24,28% das mulheres piauienses não são alfabetizadas. O índice supera a média nacional, que é de 18,62%. Em relação ao sustento da família, 31,4% assumem sozinha a responsabilidade. No Brasil, 24,91% das mulheres estão na mesma situação.

“O meu dia-a-dia é difícil. Moro em uma casa de taipa, cozinho em fogareiro de lata e divido um espaço pequeno com os meus filhos. Eu sou sozinha, o pai deles não me ajuda em nada. Meu sustento vem de R\$ 112 do Bolsa Família e do trabalho de doméstica, mas o que eu ganho é muito pouco. Somando tudo, não chega a R\$ 200. Espero, com o curso, aprender e botar um negócio com as colegas do projeto”. Adriana da Silva Alves, 26 anos, 4 filhos

“Neste ano, decidi voltar a estudar, pois quando eu era criança não tive oportunidade. Comecei a trabalhar como doméstica muito cedo para ajudar meus pais. Sustento meus filhos com menos de R\$ 150, mas faço o possível para que eles permaneçam apenas estudando. Iniciei minha vida sexual muito cedo e, com isso, acabei engravidando. Ser mãe ainda jovem acaba atrapalhando a continuação dos estudos. Agora tenho a oportunidade de fazer esse curso e espero poder proporcionar uma vida melhor para meus filhos, para que eles não passem pelo que eu vivi. Esse projeto é uma das melhores oportunidades que a nossa comunidade já teve”. Dalvanie Vieira de Sousa, 36 anos, 6 filhos

Mulheres Mil nos estados

Estruturado em três eixos - educação, cidadania e desenvolvimento sustentável – o Mulheres Mil também está sendo implementado pelos Institutos Federais de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Roraima, Sergipe e Tocantins. Nesses estados, os cursos são realizados nas mais diversas áreas.

No Rio Grande do Norte, por exemplo, a primeira turma de mulheres começou as atividades em 2009, com o projeto Casa da Tilápia. No estado, foram selecionadas mulheres moradoras do Território do Mato Grande, nos assentamentos Canudos, Aracati, Bebida Velha, Modelo I e Modelo II. O curso irá profissionalizar 300 mulheres potiguares, com capacitações distintas, de acordo com a vocação do assentamento. As moradoras de Bebida Velha serão qualificadas em processamento de frutas, as selecionadas para as regiões dos Modelos I e II receberão ensinamento técnico na área de artesanato e as do assentamento de Canudos, em processamento do pescado. Em Canudos, o projeto quer capacitar as mulheres para trabalhar no curtume e, futuramente, na exportação de produtos (bolsas e acessórios) feitos a partir do couro da tilápia. A região é grande produtora desse peixe, mas o couro do animal não era aproveitado.

Bolsa Família

Em Teresina, uma realidade comum entre as mulheres que são beneficiadas pelo Mulheres Mil é a dificuldade para garantir o sustento dos filhos. Algumas contam com o benefício do programa Bolsa Família como única renda fixa. A renda das demais, mesmo com a realização de trabalhos autônomos ou a ajuda do companheiro, não ultrapassa um salário mínimo.

ESTADO	CURSO	COMUNIDADE	ÁREA DE FORMAÇÃO
Alagoas	Adoçando a Vida através da Inclusão	Marechal Deodoro – Vila Miséria	Gastronomia
Alagoas	Transformação, Cidadania e Renda	Área metropolitana de Manaus	Governança
Bahia	Mulheres: um Tour em Novos Horizontes	Comunidade Vila 2 de Julho	Turismo e hospitalidade
Ceará	Mulheres de Fortaleza	Área Metropolitana de Fortaleza-Bairro Pirambu	Governança e gastronomia
Maranhão	Alimento da Inclusão Social	Comunidade Vila das Palmeiras	Processamento de alimentos
Pará	Costurando um melhor amanhã para as mulheres do Igarapé Mata fome – Comunidade Bom Jesus	Associação Beneficente Educacional Agostiniana Recoleta	Corte e costura e informática
Paraíba	Projeto de Desenvolvimento Comunitário: Beneficiamento e Transformação de Pescado	Bayeux e Cabedelo	Processamento de pescado e artesanato
Pernambuco	Mulher Pernambucana em primeiro lugar	Recife	Artesanato, gastronomia e informática
Piauí	Vestindo a Cidadania	Vila Verde Lara/Cidade Leste – Teresina	Corte e costura e confecção
Rio Grande do Norte	Casa da Tilápia	Assentamentos do Território do Mato Grande (municípios de Cera Mirim, Maxaranguape, Pureza, Touros e João Câmara)	Beneficiamento do couro de Peixe
Roraima	Inclusão com Educação	Reeducandas da Penitenciária Agrícola de Monte Cristo	Processamento de alimentos e informática
Sergipe	Do Lixo a Cidadania	Bairro Santa Maria (antigo Terra Dura)	Reciclagem de resíduos sólidos e artesanato
Tocantins	Construindo a cidadania através da arte	Distrito de Taquarussu/Palmas	Bioartes, pintura de tela, artesanatos com produtos naturais

PROGRAMA TECNEP

Educação,
Tecnologia e
Profissionalização
para Pessoas com
Necessidades
Especiais



Inclusão

Educação tecnológica deve ser inclusiva

Projeto do Instituto Federal de Roraima busca ampliar acesso aos portadores de necessidades especiais

O ato de incluir significa fazer parte, envolver, introduzir. Assim, a inclusão social das pessoas com necessidades especiais significa torná-las participantes da vida social, econômica e política da sociedade, assegurando o respeito aos seus direitos fundamentais de ir e vir. É nesse mesmo espírito de inserção que projeto de estudantes do Instituto Federal de Roraima foi selecionado, em 2008, para o Programa de Iniciação Científica – Pesquisador Júnior (Pibic-Jr).

O projeto “A Inclusão da Pessoa com Deficiência Física: quais as dificuldades que enfrentam para ingressarem e permanecerem no Instituto Federal de Roraima”, concorreu com mais de 200 propostas de instituições de ensino médio de Roraima. De acordo com a coordenadora do projeto do Instituto Federal de Roraima, Vanessa Fortes, o Pibic-Jr tem a finalidade de despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes que estejam cursando o primeiro e segundo anos do ensino médio,

mediante sua participação em atividades de pesquisa, extensão científica ou tecnológica, orientados por pesquisadores qualificados.

Os alunos contemplados pelo programa irão receber uma bolsa no valor de R\$ 100 por mês, pagos trimestralmente durante o período de desenvolvimento dos trabalhos, que é de um ano. Para Vanessa, o projeto irá incentivar os portadores de necessidades especiais a frequentar as dependências da instituição. “A universalização da educação exige de nós, educadores, uma profunda reflexão a respeito da dialética da exclusão x inclusão no ambiente da escola, e também refletir para o seu significado na sociedade”. Segundo Vanessa, o projeto tem como objetivo avaliar as adequações arquitetônicas e físicas do Instituto Federal de Roraima para atender às necessidades das pessoas portadoras de necessidades especiais.

PIBIC-JR

Os projetos inscritos no Pibic-Jr concorreram em diversas áreas do conhecimento, como ciências agrárias, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências exatas e da terra, letras, artes e ciências sociais aplicadas.

Mudanças resultam da luta das minorias

A coordenadora do projeto do Instituto Federal de Roraima, Vanessa Fortes, lembra que, nas últimas décadas, a sociedade brasileira passou por mudanças no que diz respeito aos valores, crenças e paradigmas, que, atualmente, defendem ideais inclusivos. Segundo ela, esses ideais têm influenciado as práticas sociais, principalmente, no que tange à educação. “Tais mudanças são resultados das lutas das minorias, sejam elas mulheres, negros, pobres ou pessoas com necessidades educacionais especiais. Hoje, essas pessoas possuem seus direitos garantidos por lei”, explica.

Para o reitor do Instituto Federal de Roraima, Edvaldo Pereira da Silva, essa garantia legal proporciona mudanças significativas nas áreas e instâncias sociais, uma vez que a questão de perceber essas minorias como sujeitos cidadãos, perpassa, também, pelo princípio de inclusão, que está presente no coração da política educacional e da política social. “Cumprindo o que determina a política da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estamos readequando nossa estrutura física para receber os portadores de necessidades especiais, o que é de fundamental importância, pois possibilita a real inclusão desses futuros acadêmicos em nossa instituição. Superando as barreiras arquitetônicas, damos o primeiro passo para que a inclusão aconteça”, lembra Edvaldo.

De acordo com a bolsista do projeto Layd Maira R Lopes, ao transferir a temática inclusão para o âmbito educacional, em seus diversos níveis de ensino - básico, médio e superior -, o estudo analisou o processo de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de garantir que todos os alunos possam ter acesso às oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar. “Diante da defesa da própria legislação, bem como das propostas educacionais inclusivas, as escolas estão sendo desafiadas a se reestruturarem, em todos os aspectos, sejam eles pedagógicos, físicos ou arquitetônicos, para proporcionar o acesso e a permanência de todos os alunos na instituição de ensino e não somente os portadores de necessidades especiais”.

Barreiras - Layd conta que a idéia de desenvolver o projeto partiu da constatação de que havia poucas pessoas portadoras de necessidades especiais na instituição. “Sabemos que não é uma obrigação da instituição, mas, muitas vezes, a própria pessoa não procura se matricular, não busca ter acesso ao ensino e a outros serviços, por sentir medo da dificuldade de acesso, medo da rejeição, medo do preconceito”. Segundo Layd, o Instituto Federal de Roraima já superou a primeira barreira, que é a destinação das vagas aos portadores de necessidades especiais e, agora, segue a política, com a adequação da estrutura física.

Em 2010, os bolsistas darão continuidade ao projeto, traçando um perfil acadêmico dos alunos portadores de necessidades especiais. “Vamos realizar entrevistas com os estudantes, visitar suas casas, saber quais são as dificuldades em entrar e permanecer na instituição, se concluíram ou não o curso e como foi a convivência na instituição, enquanto alunos”, esclarece Layd.

Para o orientador do projeto do Instituto Federal de Roraima, Marcelo Castro, a pesquisa pretende propor soluções para melhorar a infraestrutura colocada à disposição dos alunos com necessidades especiais. “Pretendemos propor soluções, mas vamos esperar a conclusão das entrevistas para termos uma visão mais completa das reais necessidades desses alunos”, pontua.

Castro adianta que algumas deficiências já foram detectadas: “Iremos propor a readequação das rampas de acesso do prédio anexo, recém-inaugurado, que são muito inclinadas, e das portas com vidro, que são muito altas, o que dificulta a visão dos cadeirantes. Além disso, será preciso ampliar os espaços entre as prateleiras da biblioteca, que são estreitos”.



Primeiro passo é derrubar barreiras arquitetônicas

“A inclusão só acontecerá de fato quando situações favoráveis de acessibilidade são proporcionadas, independentemente de serem pessoas com ou sem deficiência”, explica a coordenadora do Núcleo de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (Napne) do Instituto Federal de Roraima, Silvína Farias. Para ela, essa acessibilidade não deve ser só arquitetônica, mas de recursos metodológicos e atitudinais. “Quando derrubamos as barreiras arquitetônicas, damos o primeiro passo. O segundo é a barreira da comunicação, no caso dos deficientes auditivos e visuais”, conta.



Segundo a coordenadora do Napne, outros dois aspectos importantes para a acessibilidade dizem respeito aos recursos tecnológicos e à estrutura curricular dos cursos. Ela diz ser necessário utilizar softwares e hardwares adequados e, quando não existirem, adaptá-los. E por fim, mas não menos importante, é a adequação do currículo escolar, o que não significa mudanças radicais, mas, por exemplo, a flexibilização, o acréscimo de um novo olhar, sem que com isso você facilite, proteja ou subestime a capacidade dos portadores de necessidades especiais.

Na opinião de Silvína, todas essas ações para melhorar a acessibilidade das pessoas só acontecerá se houver capacitação, boa vontade e bom senso na busca de novos caminhos para o processo de inclusão. “Precisamos também conhecer o aluno para não estabelecer preconceitos. Entender que a necessidade do portador de necessidades especiais gera a necessidade da busca de mais conhecimentos por parte do professor e que a educação inclusiva não ocorre de forma paralela à educação regular, mas que aquela é uma atribuição desta e que, sobretudo, faz parte da vida acadêmica de todo profissional”, finaliza.





A interpretação de um recorte histórico do povo Patamona contado por uma anciã do grupo étnico

Zelandes Alberto **OLIVEIRA**¹, Nadson Nei da Silva de **SOUZA**², Roseli Bernardo dos **SANTOS**³

Instituto Federal de Roraima

Palavras-chave: Oralidade; patamona; história oral; história de vida

RESUMO

Parte da história do povo Patamona, localizado ao norte do Estado de Roraima, nos limites com as vizinhas Venezuela e República Cooperativa da Guiana (Ex – Guiana Inglesa) vem sendo uma tentativa de ser construída através da tradição oral, um mecanismo de comunicação muito utilizado nas comunidades indígenas, com o interesse no salvamento das memórias e identidade do dito povo. A análise dos fatos narrados por uma anciã que viveu acontecimentos históricos com seu povo em diversos contextos e situações permite com que essa experiência possa atravessar pelo tempo, verificando por meio deste tipo de pesquisa que a história oral constitui um recurso fundamental para a manutenção do patrimônio cultural e a conservação da identidade de um povo por gerações.

A investigação tem como base uma metodologia que busca por meio do método qualitativo e através da utilização da técnica conhecida como história oral, sistematizar os relatos de uma anciã que se chama Rosalina Alberto, para logo serem analisados, numa tentativa de refazer e desatar os nós que fazem da história do povo Patamona⁴ uma incógnita, muitas vezes traduzida de forma equivocada. Neste aspecto, para Hugette (1987: p.83), a história oral pode ser sintetizada com alguns pontos fundamentais:

a) A História Oral é uma técnica de coleta de dados com base no relato oral, gravado, obtido através da interação entre o especialista e o entrevistado, ator social ou testemunha dos acontecimentos relevantes para a compreensão da sociedade; b) a História Oral tem a finalidade de preencher os vazios existentes nos documentos escritos e assim, prestar serviços à comunidade científica através da socialização de seu produto; c) a História Oral é interdisciplinar, interessando a História, a Sociologia, a Antropologia, a ciência política e mesmo ao periodismo; d) ainda que caracterizada como uma técnica, ela não despreza a teoria que informa o objeto a ser reconstituído; e) como instrumento de captação de dados ela sofre de algumas limitações comuns aos outros instrumentos de coleta.

À parte disto, é importante considerar que como relato de uma pessoa, integrante de um grupo indígena, a investigação também tem como base a história de vida, que para Chizotti (1991): é um instrumento de pesquisa que valoriza a obtenção das informações contidas na vida de uma ou de várias pessoas e pode ter uma forma literária tradicional como memórias, crônicas ou relatos de homens ilustres que, por si mesmos ou por encomenda própria ou de terceiros, relatam os fatos vividos pela pessoa. As formas novas valorizam a oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo das épocas ou períodos históricos. (...) Podem ter forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram sua experiência os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer às fontes documentais para fundamentar as afirmações e relatos pessoais.

Abordagem teórica da construção de uma nova versão da história dos povos indígenas

A construção de uma “nova história indígena” tem uma importância fundamental dentro de uma abordagem mais analítica defendida por alguns historiadores e antropólogos.

É notável a tentativa de superar os conceitos tradicionalistas que abordam a história dos povos indígenas, uma vez que a visão centrada nos modelos europeus e com base na teoria proposta por Darwin, ou seja, a evolucionista, submeteu os indígenas a uma condição de “colonizados”, que diante dos fatos históricos ficaram como aqueles que tiveram um comportamento passivo em contato com o europeu, que emergiu triunfante depois de “render” os considerados “quase animais”.

Infelizmente a história colonial segue afrontando essa “nova história indígena” que tem sido trabalhada com a utilização de técnicas como o

¹Acadêmico do Curso Superior de Tecnologia em Turismo do Instituto Federal de Roraima e neto da anciã entrevistada, sendo ele, por tanto, descendente do povo Patamona.

²Licenciado em História, Mestre em Planejamento Turístico e professor das áreas de Ciências Sociais e Aplicadas do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima.

³Licenciada em Geografia, Mestra em Ciências da Educação Superior e professora da área de Ciências Sociais do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima.

⁴A referência feita aos Patamona é importante uma vez que são, às vezes, considerados como integrantes de um mesmo povo com os Ingarikó (Sampaio, 1980: 165 -166). É mais válida a hipótese de Butt Golson (1971) que considera os Akawaio, Ingarikó e Patamona como “três pequenos grupos, geograficamente distintos, mas, virtualmente, com a mesma fala, designada como Kapon”. Segundo E. Migliazza (1980: 10), as línguas faladas por estes três grupos seriam alternativamente inteligentes. Por outro lado, mesmo pertencendo à mesma família linguística, os karib, esta língua não é entendida pelos Macuxi e os contatos do tipo comercial são feitos utilizando a língua dos últimos, bastante conhecida pelos Ingarikó. (Centro de Informação Diocese de Roraima. Índios de Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingarikó e Wapixana Coleção histórico-antropológica Nº. 1. Pág. 63).

⁵Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Paulo/USP e obteve o pós-doutorado no Centre National de la Recherche Scientifique.

⁶Edson Silva é Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Ministra aula de História no Centro de Educação da Escola de Aplicação – UFPE. Pesquisador na temática que trata da história indígena.

⁷É um povo que se localiza na Serra do Ororubá, no Município de Pesqueira, a 215 km da cidade de Recife, na região agreste do estado de Pernambuco, Brasil. Sua população conforme levantamento realizado no ano de 2006 pela Fundação Nacional de Saúde consta de 9021 indivíduos, informações expressadas por Edson Silva em seu artigo “História, memórias e identidade entre os Xukuru de Ororubá”.

é: a história oral, a história de vida, as memórias, as tradições, os relatos, as lendas e as mitologias que estão inseridas no cotidiano de nossos povos indígenas, tão discriminados nos documentos oficiais, posto que tivessem pouco acesso e domínio da escrita.

Para reforçar a afirmativa, Oscar Calavia Sáez⁵, em seu artigo conhecido como “A Terceira Margem da História: estrutura e relato das sociedades indígenas” comenta em sua análise que:

O movimento da história indígena tomou vários caminhos alternativos ou combinados. De um lado, promoveu uma recuperação e uma avaliação mais otimista do acervo documental produzido ao longo dos séculos pelos agentes da sociedade colonial ou nacional, maior em quantidade e qualidade e muito menos perdido daquele que sempre se considerara. Com essa revisão o movimento afirmava, ao mesmo tempo, que o papel dos indígenas na constituição da sociedade colonial era muito mais constante e profundo do que os grandes relatos da “formação do Brasil” deixavam entrever. De outro lado, somando-se a uma tendência mundial nos estudos sobre as sociedades sem escrita ou sobre os setores populares das sociedades letradas, o movimento adotou uma atitude renovada com relação à tradição oral, aceitando seu valor de documento, o mesmo enaltecendo seu significado como visão alternativa à história oficial. (Revista Brasileira das Ciências Sociais, Volume Nº 20, Nº 57, Fev / 2005).

É importante destacar que estes povos que ficaram marginalizados no processo histórico documentado, trazem consigo informações não oficiais, particularmente as memórias e relatos passados a várias gerações, que constituem importantes fontes de pesquisa, como afirma Alcazari Garrido (1993):

O uso das fontes orais permite não apenas incorporar indivíduos ou coletividades até o momento marginalizados ou pouco representados nos documentos registrados, mas também facilita os estudos de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam nos documentos escritos. Assim, portanto, as fontes orais possibilitam incorporar não apenas indivíduos à construção de discurso do historiador, mas não permite conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora. (Alcazari Garrido, set.92/ ago. 93, p.36)

Análise antropológica a partir do relato oral da senhora Rosalina Alberto, do povo Patamona

A referência feita nesta investigação à senhora Rosalina Alberto, como uma indígena da etnia patamona, vem sendo uma alternativa para que se possam obter dados sobre as experiências vividas por ela, desde sua infância até o momento em que teve que migrar para a cidade, ou seja, Boa Vista, a capital do Estado de Roraima, Brasil. Estes relatos oportunizam à senhora entrevistada mostrar sua visão sobre os fatos que contribuíram ou impactaram sua vida e de seus parentes, registrando suas memórias através da oralidade dando testemunho da identidade do povo patamona, como

¹⁰Katsu'ru é uma espécie de vestimenta de algodão feita pelos patamona.

¹¹Paranag'ri corresponde aos estrangeiros que trabalhavam na demarcação de terras nos atuais territórios pertencentes à República Cooperativista de Guiana.

¹²Interpretado pela senhora Lúcia Alberto, filha de Dona Rosalina Alberto.

¹³A professora Elizabete Melo Nogueira (2008), que ministra o Componente Curricular: História de Roraima e da Amazônia no Instituto Federal de Roraima, assinala que o Kanaimé representa a figura do justiceiro que corrige os companheiros quando estão equivocados, ou seja, quando cometem uma infração que não condiz com as regras estabelecidas pela comunidade.

¹⁴Interpretado pelo acadêmico Zelandes Oliveira, neto da senhora entrevistada.

¹⁵Roça coletiva, também conhecida como o cultivo comunitário.

¹⁶Comida típica dos povos indígenas do Estado de Roraima tendo como base o peixe ou a carne de caça cozida com bastante pimenta acompanhada de beiju (uma espécie de pão feito da massa de mandioca)

¹⁷É uma espécie de gafanhoto que geralmente aparece em grandes quantidades no final das chuvas.

¹⁸Cupim voador que normalmente só voa à noite após um dia todo de chuva, e só voa uma vez por ano no início do período chuvoso.

¹⁹É uma espécie de formiga parecida com a saúva.

²⁰É parecida com o tir'imã só que é menor.

²¹É uma tanajura que voa à tarde.

²²É uma tanajura que voa pela parte da manhã.

²³É uma larva parecida como o bicho-do-coco, no entanto, ele dá no pé de buriti após ser derrubado entre 15 e 20 dias.

²⁴Interpretação de Lúcia Alberto.

A senhora Rosalina Alberto é originária da referida região, onde passou sua infância, sua juventude e parte da velhice, como conta em sua narrativa, traduzida por sua filha Lúcia Alberto e seu neto Zelandes Oliveira:

Eu nasci na comunidade conhecida como Santa Maria na região denominada Tumon, meus pais se chamavam Eduardo Williams e Agner, minha mãe. Naqueles tempos nós não usávamos roupa. A única vestimenta (katsu'ru)¹⁰ se usava para ocultar as partes e eram confeccionadas por eles e sua mãe. Que a roupa não era feita como a dos Yanomami, os patamona confeccionavam diferente. Depois chegaram os paranag'ri¹¹ demarcando os limites das terras pertencentes aos indígenas da região, não sei a mando de quem. Na época meu pai não falava outra língua patamona. Na convivência com os paranag'ri, ele (meu papai) começou a entender e falar a língua inglesa e com isto qualquer trabalho que seria realizado o chamavam, já que era o único que conhecia a região e falava o inglês.¹²

Nas terras de Makunaíma, assim conhecidas pelos povos da região, em virtude de um Deus representado pela meseta sagrada chamada de Roraima, na fronteira do Brasil com a Venezuela e a República da Guiana, a construção é consolidada por histórias contadas através dos mitos e lendas repassadas pelos antigos habitantes. Entre elas se destaca a do mito do Kanaimé, conhecido por todos os grupos étnicos do estado de Roraima, o qual acreditam ser um “espírito mau”, incorporado nos homens comuns de má índole, utilizando vestimentas feitas com pele de animais, acompanhado de um ritual profano.

Relata a senhora Rosalina: *Escutei falar dos kanaimés nas regiões de Surumú, Contão, Maturuca. Naqueles tempos não se escutava falar dos kanaimés. Foi nessa região que ouvir falar dos kanaimés¹³. Estes espíritos chegavam à noite, carregavam as jovens (as moças) rapinavam e chegavam com eles.¹⁴*

Desde os antepassados a alimentação dos povos indígenas também se caracterizava como ritual, pois os mesmos agradeciam à Mãe Terra, pois os períodos de cultivo e colheita estão vinculados aos fenômenos da natureza, como por exemplo, as fases da lua. Os tubérculos são bastante consumidos, que é o caso da mandioca, um dos principais alimentos encontrados nessas etnias, inclusive, existe ainda hoje relatos de que a mulher quando está menstruada não pode participar do ajuri¹⁵. Quanto ao consumo de proteínas são consumidas as carnes de caça (animais silvestres) do qual fazem uma alimentação muito conhecida como damorida, como relata Dona Rosalina.

Naqueles tempos não existia outro alimento além da damorida¹⁶, que era feita de caça desidratada, caça essa que era morta por um caçador que quando jovem, ainda solteiro, era preparado para ser caçador em um ritual onde ele tinha as partes do corpo como os braços, as pernas, as costas e a parte do peito arranhadas com pequenos cortes e que após isto era passado sobre as partes cortadas um pó de uma raiz após ser torrada no fogo de nome “qua’roná” e após todo esse ritual o jovem estava preparado para ser um bom caçador.

Assim como a carne de caça, a damorida também era preparada com peixes, calhai¹⁷, ener’ubá¹⁸, tir’imã¹⁹, tir’ibar’ac²⁰, cogoinã²¹, kia-wook²², iwoô^{23, 24}.



REFERÊNCIAS

- ALCÀZARI GARRIDO, JOAN DEL. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n.25/26, p.33 -54, set. 1992/ ago. 1993.
- CHIZOTTI, ANTÔNIO. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- HAGUETTE, T.M.F. *Metodologia Qualitativa na Sociologia*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- LINO, Luís Geraldo e outros. *Ambientalismo e Novo Colonialismo*. Rio de Janeiro, Capax Dei, 2005.
- NOGUEIRA, ELIZABETE MELO. En búsqueda de un referencial para ubicar impactos causados por la pesca deportiva en las comunidades de Terra Preta, Lago Grande y Canauei - región Del Baixo Río Branco – Roraima – Brasil. Boa Vista: 2006. Não Publicada.
- SÁEZ, OSCAR CALAVIA. A Terceira Margem da História: estrutura e relato das sociedades indígenas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 20, n. 57, fev. 2005.
- SILVA, EDSON. História, memórias e identidade entre os Xukuru do Ororubá. *Tellus*, ano 7, n. 12, p. 89 -102, abr. 2007.



A roda de conversa como instrumento pedagógico estratégico para a aprendizagem significativa

Sheyla Gomes P. de ALMEIDA¹, Cleide Oliveira GOMES, Rita de Cássia Girão de ALENCAR

Escola de Enfermagem de Natal – UFRN

RESUMO

A aprendizagem significativa atualmente é uma temática bastante discutida entre educadores, por se tratar de uma teoria que privilegia, essencialmente, o conhecimento prévio do educando como ponto de partida para a construção do novo. À luz da referida teoria, realizou-se um ensaio de aprendizagem significativa, com o propósito de melhor consolidar os conteúdos trabalhados em sala de aula, como também buscar a formação de profissionais reflexivos frente aos contextos vivenciados nos cenários da atenção à saúde.

Durante as aulas práticas da disciplina de semiotécnica foram realizadas rodas de conversa, com os educandos regularmente matriculados no curso Técnico em Enfermagem integrado ao ensino médio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA. A vivência ocorreu no período compreendido entre os meses de setembro a dezembro de 2007, no turno matutino.

Esse momento correspondeu ao primeiro contato dos alunos com o ambiente hospitalar na condição de prestadores de assistência de enfermagem, o que, naturalmente, provocou momentos de tensão e insegurança para os atores participantes desse contexto, composto pelos enfermos e seus familiares ou acompanhantes, educandos, educadores e servidores do setor de clínica médica do hospital Dr. Percílio Alves, onde aconteceram as aulas práticas no município de Ceará-Mirim/RN.

Passado o período de adaptação ao novo ambiente, foi iniciado o ritual matinal diário da roda de conversa objetivando a retomada dos acontecimentos e ações de assistência direta de enfermagem aos clientes internados, desenvolvidas no dia anterior com o intuito de resgatar no educando o que foi mais marcante. Tomando como base o princípio essencial da aprendizagem significativa, buscou-se associar o que foi desenvolvido de prestação de assistência com os conhecimentos prévios a respeito de assuntos estudados durante o decorrer dos encontros teóricos. Desta forma a disciplina de semiotécnica instrumentaliza os educandos acerca dos conhecimentos básicos/fundamentais das técnicas fundamentais desenvolvidas pelos profissionais da enfermagem, quais sejam: a verificação de sinais vitais, administração de medicamentos, instalação de sondas, cuidados higiênicos, de conforto e segurança, de nutrição, entre outros.

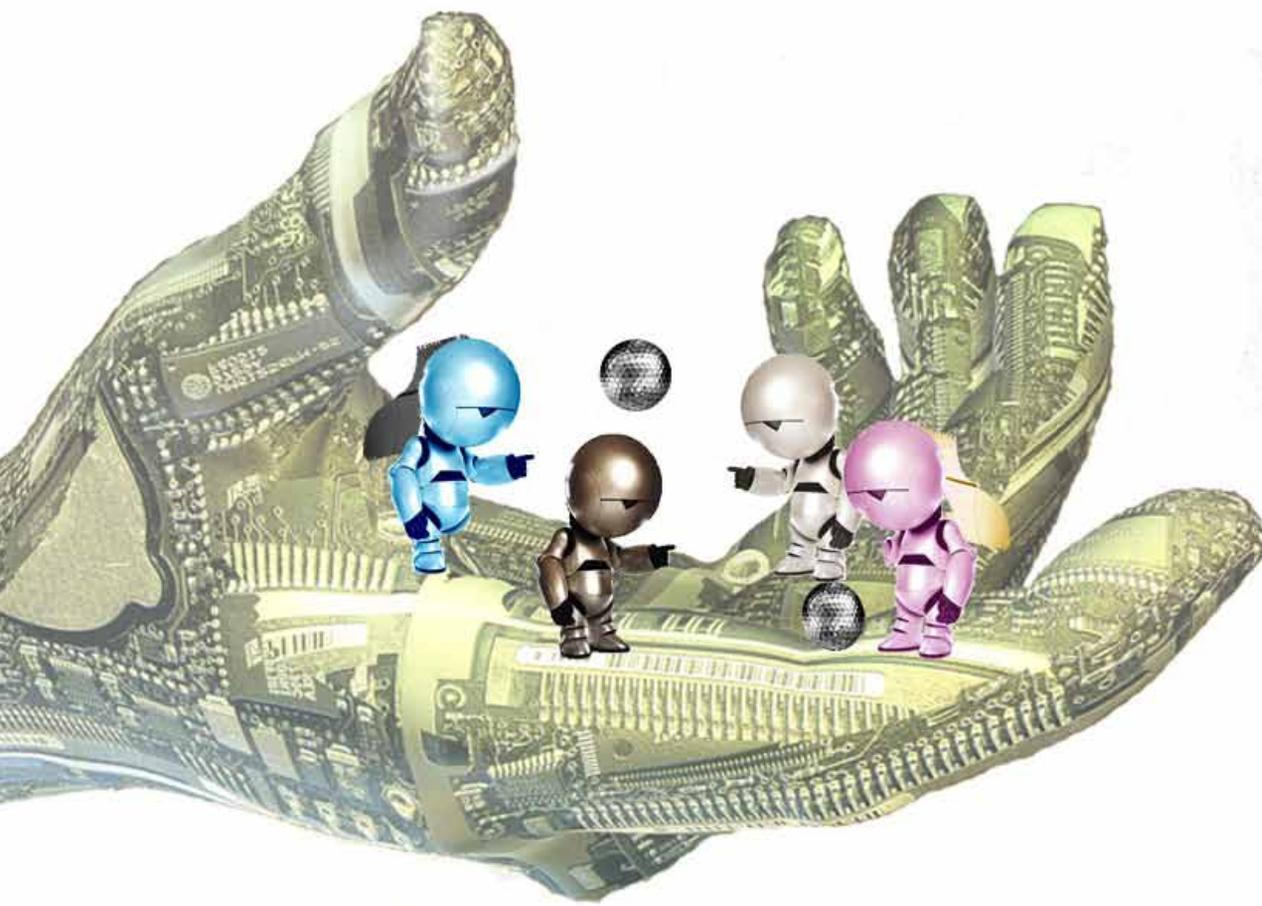
Nesse sentido a discussão se iniciava pela experientiação vivenciada por cada educando nas suas atividades de vida diária, por exemplo, a administração de medicamentos comuns como os antitérmicos e analgésicos; verificação de temperatura com termômetro clínico para identificação de febre em algum membro da família; ajuda para alimentar irmãos menores ou idosos, como os avós; ou cuidados higiênicos como banho em crianças e pessoas doentes que dependem de algum tipo de ajuda. Cada aluno relatava como realizava essas atividades ou alguma delas e, partindo desse relato se retomava o referencial teórico para reconstruir o conhecimento, doravante orientado por princípios científicos, surgindo assim o novo conhecimento.

Para além do aprendizado das técnicas básicas, observou-se que o grupo de alunos percebeu as outras dimensões da atuação do trabalhador do setor saúde, como a necessidade de uma boa comunicação, integração com os pares e equipe multiprofissional, dependência dos setores de apoio tais como farmácia, laboratório, nutrição, lavanderia, limpeza, administração e outros. O desenvolvimento de um bom relacionamento interpessoal, que desperte naquele que recebe o cuidado a sensação de confiança e empatia, foi destacado, além de outros sentimentos que permeiam esse relacionamento, facilitando a travessia de um indivíduo que vivencia um período de internação hospitalar.

Ao final do período de aulas práticas a estratégia das rodas de conversa receberam avaliação bastante positiva, por parte dos educandos, sendo referidas como um momento rico e facilitador do processo de aprendizagem contribuindo, em grande medida, para a melhoria da formação profissional. Os educadores envolvidos no processo também se sentiram bastante gratificados com os resultados obtidos, dispondo-se inclusive a amadurecer a experiência para aplicá-la em outras oportunidades.



¹Mestra em enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente da Disciplina de Semiotécnica em Enfermagem do Curso Técnico em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Natal – UFRN.



Bit de inserção social

Fabieli De CONTI¹, Pedro Chaves da ROCHA², Taise Tadielo Cesar ATARÃO³

Instituto Federal Farroupilha, *campus* São Vicente do Sul

RESUMO

O projeto de inclusão digital foi criado em 2004, pelo professor Pedro Chaves da Rocha, do **Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul**, com o intuito de possibilitar aos alunos do curso técnico em informática e do Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, monitoria na Associação de Pais e Mestres de São Vicente do Sul (APAE). Hoje denominado de Busca Inclusiva Tecnológica de inserção social (BIT DE INSERÇÃO SOCIAL) é um programa que além de fornecer oportunidade aos alunos do curso Técnico em Informática e do Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do **Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul**, de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, proporciona também uma nova perspectiva de vida aos frequentadores da APAE de São Vicente do Sul, seus familiares e professores. Nesse projeto não estamos apenas ajudando aos portadores de deficiência, mas também pegando as dificuldades enfrentadas e a força de vontade de vencer de cada um que frequenta as aulas como exemplo de superação que deve ser seguida por todos nós.

A palavra deficiência não é negativa e designa uma realidade. Mas alguns a confundem com o seu portador. Quando assimilado à pessoa esse termo pode ser usado de forma discriminatória e injusta, passando a ser vista como uma mancha, um defeito e até como um vício. O importante é saber distinguir e ver o indivíduo na deficiência e não a pessoa como um deficiente. Diante dessa realidade complexa, a sociedade construiu termos para designar e diferenciar os deficientes, sendo muitas as expressões, mas devemos lembrar que ninguém deve ser reduzido, nem identificado pelos seus limites sensoriais, mentais ou motores.

Deficiência não é sinônimo de incapacidade. Cada vez mais grupos e associações são formadas para lutar pelos direitos e questionar a sociedade e o papel marginalizado que muitos lhes atribuem. Conhecer a realidade dessas pessoas é um caminho de transformação e libertação para as famílias e para a sociedade de uma forma geral.

O projeto visa contribuir na auto-estima, proporcionada pela aprendizagem, crescimento, transformação de conceitos e atitudes, aprimoramento e possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Para os portadores de deficiência, o processo e o significado do trabalho não são diferentes daqueles que ocorrem para qualquer outra pessoa, mas o deficiente para obter seu trabalho e mostrar-se capaz precisa, na maioria das vezes, romper mitos: o social que o vê como alguém improdutivo e o familiar que o trata como um eterno bebê.

Estima-se que há um número expressivo de pessoas portadoras de deficiência no mundo, algumas das deficiências foram obtidas pelas mais diversas causas, entre elas as guerras, as doenças, a violência, a pobreza, os acidentes, etc.

A ativa participação dos governos Federal, Estaduais e Municipais e das empresas públicas e privadas de todos os segmentos é fundamental para a perfeita e definitiva inclusão da pessoa portadora de necessidade especial na sociedade. Portanto são fundamentais ações estruturadas e coordenadas que possibilitem a capacitação profissional destas pessoas, sua inserção no mercado de trabalho de forma inclusiva, a conscientização para receber e lidar com as PPD's no ambiente de trabalho e na escola regular.

O Brasil, sensibilizado com a problemática do crescente desemprego, cuidou, através de lei, de estabelecer "reserva de mercado" em benefício dessas pessoas, consignando no art. 93, da Lei nº 8.213/91 (Plano de Benefícios da Previdência Social) que estabelece:

Art. 93 - A empresa, com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência habilitadas.

Nas seções das indústrias há postos para todos, e se a indústria estiver devidamente organizada, haverá nela mais lugares para cegos, do que cegos para lugares. O mesmo se pode dizer em relação aos outros deficientes físicos, se o trabalho fosse convenientemente dividido, não faltaria lugar onde homens fisicamente incapacitados pudessem desempenhar perfeitamente um serviço e receber, por conseguinte, um salário completo. Economicamente, fazer dos fisicamente incapacitados um peso para a hu-



¹Especialista. Professora Departamento de Informática do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul.

²Mestre. Professor do Departamento de Informática do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul.

³Pedagoga do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul.

manidade é o maior despautério, como também ensiná-los a fazer cestos ou qualquer outro mister pouco rendoso, a fim de preveni-los contra o desânimo.

A cada dia que passa a informática vem adquirindo cada vez mais relevância na vida das pessoas. Sua utilização já é vista como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vem aumentando de forma rápida entre as pessoas. Esta ferramenta está mostrando um novo jeito de aprender e ver o mundo. Quando se aprende a lidar com o computador novos horizontes se abrem na vida do usuário. Foi esse motivo que nos levou a proporcionar aos frequentadores da APAE de São Vicente do Sul o contato com a informática a fim de auxiliar na inclusão dessas pessoas na sociedade.

O projeto

Esse projeto de monitoria de Informática na APAE de São Vicente do Sul, surgiu de um trabalho acadêmico no ano 2004, a idéia deu tão certo, que está em operação e com bons resultados. O processo começa com a identificação do perfil dos alunos interessados em atuar como monitores na APAE. Após esta etapa, então é realizada uma preparação para que eles saibam o público especial com o qual vão trabalhar. O trabalho é voluntário e com a participação os alunos recebem uma certificação do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul pelas atividades desempenhadas na APAE.

Outro foco deste trabalho é a compreensão e o respeito pelas diversidades existentes, que se constata através de uma relação afetiva entre as partes envolvidas. Igualdade na diferença: valorizar a humanidade que provém de todo e qualquer indivíduo, base da idéia de direitos humanos. Mesmo em casos graves de deficiência a pessoa deve ter garantido seu direito de livre escolha e convívio social.

Ao iniciar o trabalho com portadores de necessidades especiais, a primeira preocupação é a forma de adequar os trabalhos às limitações dos alunos. No processo de aprendizagem o aluno desenvolve habilidades através de um treinamento cadenciado, de acordo com o desenvolvimento motor. O método de ensino é caracterizado basicamente por repetições de exercícios. Aos poucos, vai sendo iniciada uma fase de valorização das capacidades de cada indivíduo.

Atualmente o projeto beneficia 29 frequentadores da APAE, com as mais diferentes limitações e desenvolvem trabalhos que vão desde a utilização de jogos educativos, pesquisas na internet até editores de texto e planilhas eletrônicas, sempre obedecendo as limitações de cada um. A inclusão digital ocorre quando o indivíduo utiliza a informática como um meio de acesso à educação, ao trabalho, às relações sociais, à comunicação e ao exercício de sua cidadania. Portanto, incluir o indivíduo digital e socialmente requer ações que lhe ofereçam condições de autonomia e habilidade cognitiva para compreender e atuar na sociedade informacional.

Alunos com deficiência mental e/ou alguma dificuldade especial, apresentaram uma melhora gradual de aprendizagem e interesse pela educação. Para estas pessoas o projeto BIT de Inserção Social, representa a

abertura de novos espaços de expressão e conquista da identidade perante a sociedade e possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

O BIT de Inserção Social, conta com o apoio da família dos frequentadores, além de uma equipe multidisciplinar que desenvolve as atividades respeitando sempre as limitações de cada aluno do projeto. Essa equipe é composta pelos profissionais que atuam na APAE, que são: a coordenadora Solange Dutra Sturza, a secretária Nicélia Monteiro Mendes, o Fisioterapeuta Everaldo de Godói e as Fonoaudiólogas Vera Maria Penteado e Janice Vielmo Cáceres.

Monitores que atendem esta instituição nos turnos da manhã e da tarde que são: Keila Vieiro Deponte, Charline Lunardi Fogliato, Pérola Priscila da Silva Rocha, Elisandra da Trindade Ferreira, Michele Veber Bolzan, Rudiane Scalcon Cappa, Camila Turchiello Guerra, Dieison Machado, Franciele Madalena Rediske, Fábio Capeletti, Everton Luiz Pacheco da Rosa, Fabrícia Richardt.

Os profissionais do **Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul** que atuam nesse projeto são: a Pedagoga Taise Tadielo Cesar, a Psicóloga Solange e os Professores Pedro Chaves da Rocha e Fabieli De Conti.

Para esse projeto a APAE disponibiliza um laboratório de informática composto por quatro computadores, sendo que todos têm acesso a internet banda larga, que se torna aliada no processo de ensino, por ser uma excelente fonte de informação e possibilitar a interação com os outros ou seja, a partilha de opiniões, sugestões, críticas, e visões alternativas. Ellsworth (1997) observa que se vive numa sociedade baseada na informação, exigindo-se a capacidade de aquisição e análise dessa mesma informação. Uma impressora, um scanner, livros, armário e um quadro branco, além é claro que todo o espaço físico estar à disposição dos monitores e alunos para desenvolver outras atividades.

Depoimentos

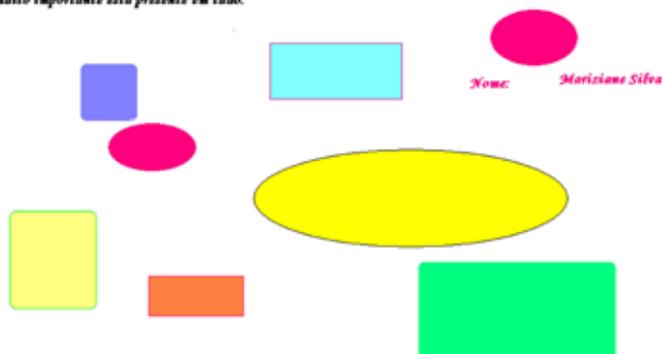
Segundo a coordenadora da APAE, em uma abordagem com algumas mães, as crianças e jovens antes de começar este processo não tinham muita vontade de ir à escola, e que a partir do início desta atividade as próprias crianças e jovens manifestam o interesse em frequentar a escola. Esse projeto está gradativamente sendo expandido para outras cidades da região. A seguir, alguns relatos de atendimentos realizados pelos monitores.

Primeiro relato - O aluno X com 19 anos de idade, portador de paralisia cerebral espástica, apresenta relativo controle de tronco, possui deficiência global devido a paralisia cerebral, porém acredita-se que não seja portador de deficiência mental, devido a sua legítima compreensão.

Relatório

Eu estou gostando muito de vir na APAE.

Eu gosto dos professores eles são muito atenciosos. Hoje em dia a informática é muito importante está presente em tudo.



O mesmo participou até 2006 do ensino regular, mas devido a sua idade avançada desistiu por ter que frequentar as aulas com as demais crianças menores, o qual esteve matriculado até a terceira série do ensino fundamental. O paciente apresenta uma locomoção comprometida, mas não necessita de apoio. Sendo uma pessoa portadora de necessidade especial o seu interesse é constante, apesar da extrema dificuldade que enfrenta. Seus membros superiores e inferiores apresentam severos comprometimentos. Com uma lentidão própria da deficiência realiza com esmero todas as atividades solicitadas.

Nas aulas de informática de que participa, o mesmo necessita de acompanhamento constante de um monitor voluntário, para que seja auxiliado no trabalho que está realizando. Porém, todas as barreiras são ultrapassadas quando termina a aula o aluno encerra a sua atividade com bom rendimento e satisfação.

Segundo relato – A aluna Z com 45 anos de idade, portadora de severa escoliose dorso lombar em S tático com rotação orgânica de corpos vertebrais, deformidade permanente e impossibilidade de deambulação frequenta as aulas do laboratório de informática da entidade desde o ano de 2006. A mesma participa, à noite, do curso de jovens e adultos (EJA) no turno da noite, em escola regular, estando matriculada na segunda série do ensino fundamental.

A aluna depende diariamente de uma cadeira de rodas que serve de apoio para a sua locomoção. Sendo uma pessoa portadora de necessidade especial o seu rendimento nas aulas de informática é de imensurável destaque pelo seu empenho e dedicação. Com sua motricidade fina e ampla e seriamente comprometida a mesma realiza com afinco as atividades solicitadas, além de ser a aluna com menor número de faltas, apesar de necessitar de alguém que esteja disponível para lhe trazer até a APAE, devido ao uso da cadeira.

Manuseia com agilidade e segurança o teclado, porém para o uso do mouse necessita de auxílio. Sempre demonstra interesse pelo trabalho que lhe é proposto, além de ter relevante preferência pela digitação de textos. Sendo uma aluna com boa compreensão o seu desenvolvimento é notável, devendo ser estimulada permanentemente para cada dia avançar mais nas metas propostas pelos monitores voluntários do curso de informática do **Instituto Federal**.

Segue aqui também o depoimento dos monitores que fazem parte da equipe que atende aos alunos:

“Hoje em dia a informática está cada vez mais presente em nosso cotidiano, e não podemos fugir dessa realidade. Eu poderia ficar escrevendo inúmeras situações em que ela se faz presente, porém isso gastaria muito espaço e tempo, e também não se faz necessário, já que é uma coisa meio que óbvia.

Bom, eu acho muito importante colocar a informática ao alcance dos alunos da APAE, nesse objetivo de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais, visando proporcionar a elas igualdade de condições para que possam ter as mesmas oportunidades que todos no dia a dia.

E também estou gostando muito da experiência de participar de uma

monitoria, pois é a minha primeira vez vivendo uma situação assim, e sei que isso será muito importante para minha experiência própria.

Então para concluir meu relato quero agradecer pela oportunidade que estou tendo de trabalhar na APAE, está sendo de muita valia mesmo.” Diz Fábio Capeletti.

“Eu estou gostando muito da experiência. Acho que é muito proveitoso tanto para nós monitores quanto para os alunos. Eu admiro a persistência deles, apesar das dificuldades eles não desistem. São pessoas especiais que merecem todo o nosso respeito e que tem muito para nos ensinar.

É muito importante para eles aprenderem, pois atualmente tudo no mundo gira ao redor da informática.” Franciele Rediske, falando sobre a experiência de trabalhar com alunos da APAE.

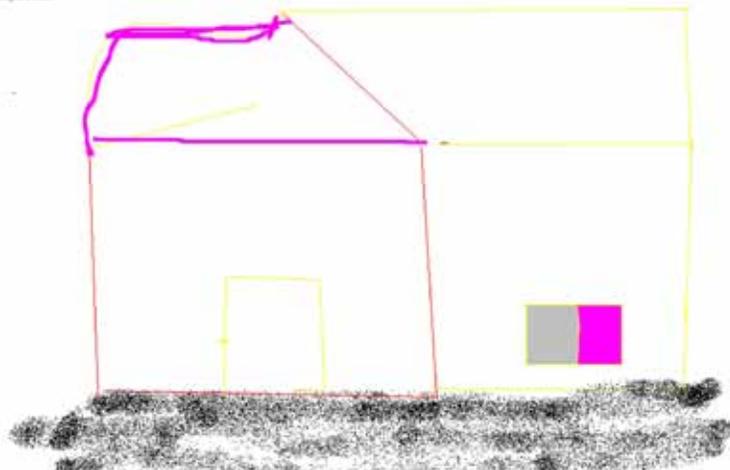
“A informática na APAE tem ajudado muito às crianças e adultos que aqui frequentam, no conhecimento do alfabeto e na leitura. Está sendo muito legal trabalhar aqui. É bom saber que posso transmitir meu conhecimento a outros e é gratificante perceber os sorrisos nos seus rostos.” Michele Bolzan, retratando seu trabalho.

“A informática na APAE é bem importante para auxiliar no aprendizado das crianças e para elas terem um pouco de conhecimento na área de informática. Algo que vai ser bastante importante para o futuro de cada um.” Elisandra da Trindade Ferreira, outra voluntária neste projeto.

“Eu acho que o trabalho é muito gratificante. A gente aprende muito com os alunos. Às vezes achamos que uma pessoa não tem capacidade de fazer algo, mas isso não é verdade. Eu aprendi que somos capazes de superar nossos limites, basta tentar. Carinho e atenção são coisas essenciais para qualquer ser humano. Não adianta dar tudo que a criança precisa de material e esquecer o mais importante: o amor. Enfim aprendi e continuo aprendendo com essas pessoas especiais!” Keila Deponti expressa-se com entusiasmo sobre as atividades com portadores de necessidades especiais.

“Eu acho bom o trabalho aqui na APAE, gosto muito daqui, das crianças, conviver com as diferenças, estou aprendendo muito aqui e acho im-

Passagem:
Estou aqui na APAE para aprender mais sobre informática. Eu estou gostando muito de aprender,
gosto muito das professoras gostaria muito de dar
um presente para elas.



portante informática, sem contar que as crianças adoram.” Rudiane Scalcon também dá seu depoimento.

“Atualmente a informática vem crescendo muito, em todas as coisas que fazemos, está integrada e é necessário o conhecimento na área.

Por isso é muito importante a informática na APAE, pois assim eles podem ficar por dentro do que acontece. É muito bom fazer esse trabalho lá, aprendemos muito com as crianças, faz com que aquele pensamento de diferença mude, pois eles têm a mesma capacidade que nós em fazer as atividades com dificuldades mínimas.” Camila Guerra fala da importância da informática para a vida e para o trabalho na APAE.

Considerações finais

Para concluir, devemos atentar que estas pessoas nunca quiseram ser assim, e que não estamos livres de nos tornarmos semelhantes a elas, vítimas de uma terrível conduta de exclusão social, pois não é somente porque nascemos e estamos perfeitos que podemos nos considerar livres de virmos a portar algum tipo de deficiência, mas na meia-idade, muitos passam a usar óculos, bengalas e tornam-se reféns de anomalias físicas, mentais e motoras.

O projeto BIT DE INSERÇÃO SOCIAL implementado pelo Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul, apesar de tímido, é um bom começo para a inserção da informática nas APAES, que precisa ser ampliado para outros setores da comunidade e, a partir disso, sim configurar-se realmente como um projeto de inclusão tecnológica social.

Para que as pessoas sejam beneficiadas da tecnologia digital, é preciso, além do acesso e manejo técnico, que elas adquiram a capacidade de integrar efetivamente a tecnologia em sua vida, desenvolvendo competências que resultem numa maior acessibilidade permitindo assim a melhoria da qualidade de suas vidas.

Alguns fatores como periodicidade de trabalho nos laboratórios de informática, planejamento das atividades, sincronia entre as atividades

realizadas no laboratório e o trabalho extra-classe, como o apoio da sociedade e principalmente das famílias são fundamentais para o sucesso desse projeto, que nesses três anos possibilitou novas oportunidades, resgatando credibilidade daqueles que vivem em uma sociedade exclusiva.

Inclusão social é mostrar à sociedade a capacidade que os portadores de deficiência têm. Além de mostrar a capacidade, mostrar que podem estar incluídos e que são cidadãos com todos os direitos, exercendo seus direitos. Infelizmente hoje em dia encontramos muitas

A APAE PARA MI É A MINHA 2ª CASA PORQUE É
LÁ QUE EU APRENDO Á TRABALHAR NOS COM
PUTADOR E OS PROFES SÃO NÓTA DEZ

é enportante porque quando a gente pode precisar
para trabalhar

helisson

APAE

barreiras ainda, mas acreditamos que estamos engatinhando no processo da inclusão. Nosso desejo é que todos frequentadores do BIT de Inserção Social mostrem suas capacidades e desenvolvam-nas.

“A libertação é um processo doloroso, pois depende do próprio indivíduo expulsar ou não o opressor de dentro de si. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não o opressor, não mais o oprimido, mas homem libertando-se.” São as palavras de Freire (1987, p19).

Nota. Definição: Um bit é um dígito binário, a menor unidade de informação de um computador. Um bit pode assumir apenas um entre dois valores: 0 e 1. Esta unidade de informação pode representar muitas coisas: um pixel aceso ou apagado para compor uma imagem de um monitor; uma gota de tinta que pode ou não ser espirrada no papel para realizar uma impressão. Enfim, o bit é a menor partícula de informação processada em um computador; é a interface entre a parte física e a parte lógica da máquina.

A escolha desse termo significa a menor unidade de informação que pode existir no computador, que no nosso projeto é resignificando com a leitura, de que cada sujeito deve contribuir um pouco, para juntos construirmos um mundo mais justo.

REFERÊNCIAS

CÔRTEZ, MARCELO NÉRI. CARVALHAES, LUISA. PIERONI, ALESSANDRA. Inclusão Digital e Redistribuição Privada. <http://epge.fgv.br/portal/arquivo/2011.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2008.

ELLSWORTH, J. B. (1997). Technology and change for the information age. Technology for Today Campuses. [On Line]. Disponível: http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Change_Innovation/Ellsworth.html. Acesso em 25 de Maio de 2008.

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

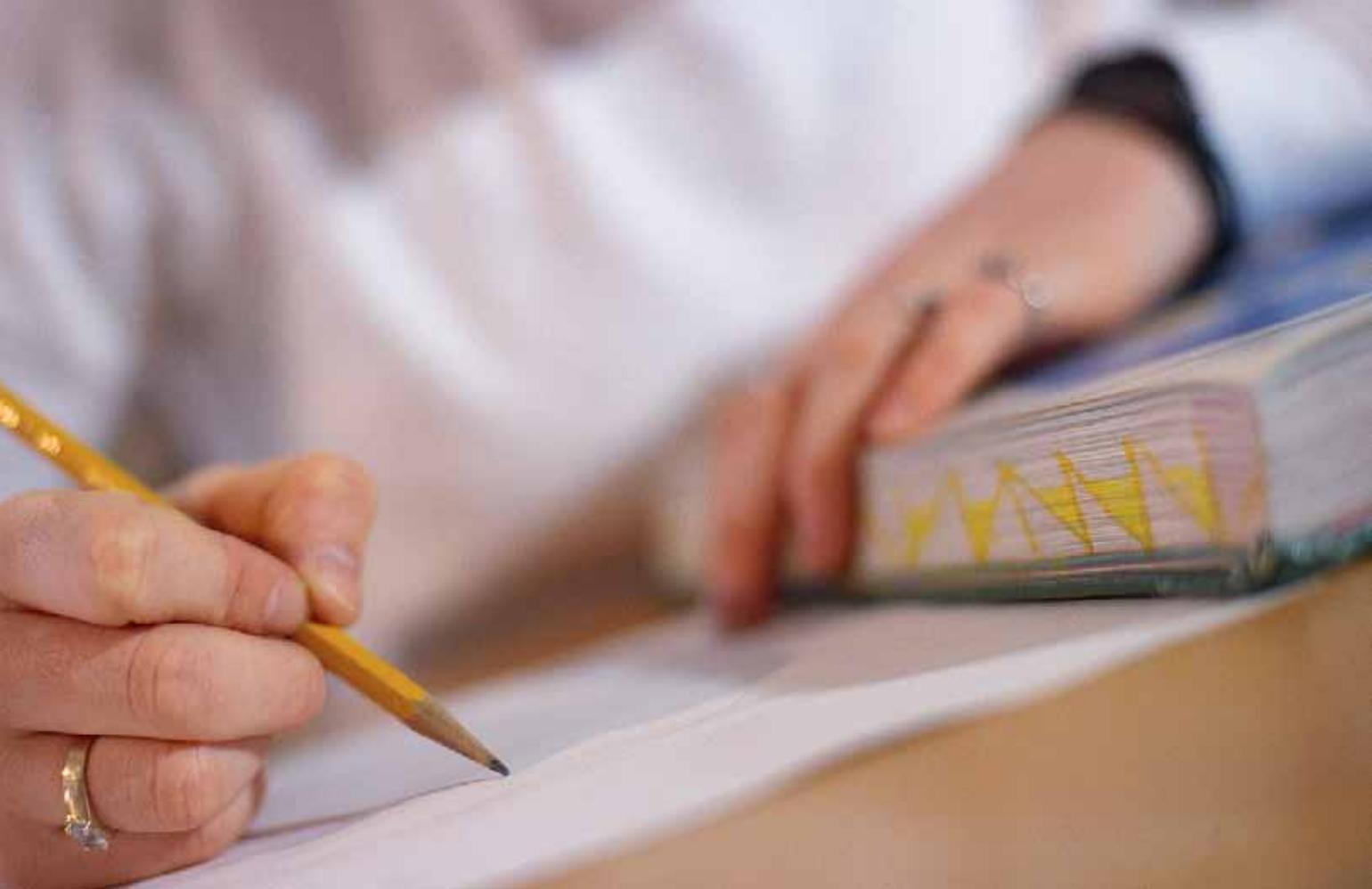
PAULO; GUIMARÃES, SÉRGIO. Sobre Educação (Diálogos). São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ROCHA, PEDRO CHAVES DA (2007); CEFET-SVS e sua atuação na Inclusão Digital – Bento Gonçalves, 2007 – 23f. Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVEIRA, SÉRGIO AMADEU DA; CASSINO, JOÃO (orgs). Software Livre e Inclusão Digital. São Paulo: Conrad, 2003.

RAO, S. (1997). The www: a tool to enhance the communicative process. [On-Line]. Disponível: http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Technological_Tools/Rao.html. Acesso em: 15 de março de 2007.

ROSEN, L. (1997). The world wide web: taking on the pedagogical challenge. [On –Line]. Disponível:http://sunsite.unc.edu/horizon/mono/CD/Instructional_Technology/Rosen.html. Acesso em: 15 de março de 2007.



Filhos do tempo: pela ética na educação profissional de jovens¹

Eleazar Venancio CARRIAS²

Instituto Federal do Pará

Palavras-chave: Trabalho e juventude; ética; educação profissional

RESUMO

Este texto aborda a questão da ética na educação profissional de trabalhadores jovens; tem como objetivo chamar à reflexão ética sobre a relação entre o mundo do trabalho e a educação profissional. Para tanto, faz uso principalmente de contribuições de Frigotto e de Sennett – para quem a fragmentação e a aceleração do tempo do trabalho no novo capitalismo criaram um conflito entre caráter e experiência, ameaçando a capacidade das pessoas de transpor, para a prática, valores éticos como confiança, lealdade e compromisso. No Brasil, milhões de jovens são inseridos precocemente no mundo do emprego ou subemprego, enquanto a pedagogia das competências expressa a ideologia do capitalismo flexível, nova forma de intensificar a exploração do trabalho. Nesse contexto, a formação profissional deve ser também uma formação ética que leve o trabalhador a perceber criticamente as novas relações de trabalho e o uso do tempo, e suas implicações na constituição do caráter pessoal.

Introdução

Em uma conferência recente, Gaudêncio Frigotto (2007) reafirmou a importância de um projeto educacional firme, política e pedagogicamente planejado, como estratégia para superar a temporalidade dos governos políticos. Sua voz vibra no contexto global das relações socioeconômicas marcadas pela velocidade, flexibilidade e instabilidade. Considerando essas relações, mas enfocando principalmente o trabalho no novo capitalismo, Richard Sennett (2005) denuncia como as novas configurações do trabalho, incluindo a aceleração do tempo e a flexibilidade funcional, estão contribuindo para a “corrosão do caráter”. Aqui, pretendemos relacionar algumas ponderações baseadas em Frigotto com o pensamento de Sennett, a fim de vislumbrar contribuições dessa intersecção para a formação de trabalhadores jovens. Em termos gerais, nosso objetivo é chamar educadores à reflexão ética sobre a relação entre o mundo do trabalho e a educação profissional.

Provocar o encontro teórico desses autores enraizados em realidades aparentemente díspares numa apreciação que quer relacionar juventude, trabalho e educação ilustra e reforça a opinião de que as demandas juvenis “têm que ser entendidas a partir de uma perspectiva macro-sociológica e, simultaneamente, através da consideração de experiências individuais na vida diária” (MELUCCI, 1997, p.5). Sem negar que tanto Frigotto quanto Sennett integram, individualmente, essas duas perspectivas, acreditamos que a ênfase de Sennett destaca o aspecto central das experiências individuais, qual seja, a identidade e o comportamento ético.

Conforme Frigotto (s/d, p.11), o alcance das políticas públicas diante dos problemas que envolvem os jovens em sua relação com o trabalho e a educação depende da “compreensão da especificidade da fase atual do capitalismo e das particularidades históricas do tipo de sociedade que construímos no Brasil”. É quanto ao primeiro aspecto dessa compreensão que acreditamos ser útil a análise de Richard Sennett.

Este texto é fruto de nossas reflexões durante o curso de especialização em Educação profissional integrada à educação básica na modalidade jovens e adultos (PROEJA), bem como de breve pesquisa bibliográfica e anotações feitas durante um seminário com Gaudêncio Frigotto em Belém do Pará. Daí se entenderá suas limitações, sem se desprezar a importância do tema levantado. Os argumentos articulam-se em torno da noção de tempo, entendido tanto em seu sentido cronológico quanto em seu sentido histórico – tempo vivido. Organizamos o texto em três partes, seguidas da conclusão: O tempo do capitalismo e o caráter do jovem; O tempo do trabalho e as “virtudes de longo prazo”; O tempo do capitalismo flexível e a educação de jovens trabalhadores.

O tempo do capitalismo e o caráter do jovem

Somos filhos do tempo, esse deus que devora os próprios filhos. Ao mesmo tempo em que a juventude é uma fase crucial da construção da identidade, os jovens desta geração têm de encarar o fato de que “as con-



¹Trabalho apresentado no I Seminário da Região Norte sobre o PROEJA, realizado nos dias 29 e 30 de maio de 2008, no Instituto Federal do Pará.

²Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA. Pedagogo e coordenador do ensino médio no campus Tucuruí do Instituto Federal do Pará.

³A expressão último capitalismo é um jogo nosso que serve tanto para ironizar a doutrina de que “não há outra possibilidade além do capitalismo”, como para denunciar o esgotamento da capacidade civilizatória do capital de que fala Mészáros (apud FRIGOTTO, s/d).

⁴Por “valores éticos” entendemos o conjunto de sentimentos e convicções que levam a atitudes que se pautam, essencialmente, pela consideração do outro e do bem comum, tais como solidariedade, confiança, companheirismo, uso responsável do tempo e dos recursos disponíveis, etc.

⁵A designação de Sennett – “virtudes de longo prazo” – para essas qualidades do caráter (confiança, lealdade, compromisso mútuo) parece-nos bastante apropriada, tanto pela referência do autor ao longo tempo necessário para sua solidificação quanto, na nossa opinião, por referir-se à segurança que essas qualidades podem proporcionar ao futuro de nossas relações sociais.



dições de tempo no novo capitalismo criaram um conflito entre caráter e experiência, a experiência do tempo desconjuntado ameaçando a capacidade das pessoas transformar seus caracteres em narrativas sustentadas” (SENNETT, p.32). Mas também importa que saibam que nossa relação com o tempo nem sempre foi assim.

No capitalismo industrial “o tempo era considerado em termos de duas referências fundamentais”: a primeira é a máquina (um relógio, por exemplo), que desnaturaliza o tempo, tornando-o um produto artificial que tem a objetividade de uma coisa; a segunda é “uma orientação para um fim: progresso, revolução, riqueza das nações ou salvação da humanidade” (MELUCCI, 1997, p.7), o que confere ao tempo uma unidade e uma linearidade.

Essa experiência de tempo afasta-se cada vez mais das gerações de hoje. “Os tempos que nós experimentamos são muito diferentes uns dos outros e às vezes parecem até opostos. Há tempos muito difíceis de medir – tempos diluídos e tempos extremamente concentrados” (idem, p.7). Além disso, a organização socioeconômica deste *último capitalismo*³ favorece, como Melucci observa, a separação entre “tempos interiores” (das emoções e valores pessoais) e “tempos exteriores” (do trabalho, das relações sociais e do mercado).

A presença dessas diferentes experiências temporais não é novidade, mas certamente em uma sociedade rural ou mesmo na sociedade industrial do século XIX, existiu uma certa integração, uma certa proximidade, entre os vários níveis dos tempos sociais (idem, loc. cit.).

Essa “proximidade entre experiências subjetivas e tempos sociais” pode ser traduzida, para o que nos interessa aqui, como a coerência entre o que fazemos no ambiente de trabalho e aquilo que acreditamos serem nossos valores éticos⁴.

Diferentemente do que acontecia na fase inicial do capitalismo, quando o senso de objetivo favorecia o desenvolvimento de um caráter firme, construído ao longo da vida, no capitalismo recente o princípio *Não há longo prazo* “corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo. [...] Esses laços sociais levam tempo para surgir, enraizando-se devagar nas fendas e brechas das instituições” (SENNETT, 2005, p.24).

É a dimensão do tempo no novo capitalismo, e não a transmissão de dados high-tech, os mercados de ação globais ou o livre comércio, que mais diretamente afeta a vida emocional das pessoas fora do local de trabalho. Transposto para a área familiar, “Não há longo prazo” significa mudar, não se comprometer e não se sacrificar (idem, p.25).

A velocidade limita e compromete a vida afetiva e a formação do caráter. “Os laços fortes, em contraste, dependem da associação a longo prazo. E, mais pessoalmente, da disposição de estabelecer compromissos com outros” (idem, p.25). No fundo, trata-se aí da construção de identidades sociais e pessoais, diante do que, cabe às instituições envolvidas com a educação de jovens refletir sobre a indagação de Sennett (idem, p.27): “Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? [...] Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos?”.

O tempo do trabalho e as “virtudes de longo prazo”

Na opinião de Sennett (2005, p.15), no passado o “sonho americano” incluía uma dimensão ética positiva: a ascensão social pelo trabalho dava à existência particular uma textura densa, transformando-a numa narrativa coerente, com senso de objetivo, e a própria organização do trabalho ressaltava “virtudes de longo prazo” como confiança, lealdade e compromisso mútuo. Em grande parte, isso só era possível graças ao uso disciplinado do tempo.

Sennett pondera que seria um mal-humorado sentimentalismo lamentar o declínio do trabalho árduo da autodisciplina, uma vez que a seriedade da velha ética de trabalho impunha pesados fardos ao eu trabalhador. Por outro lado, acrescenta o sociólogo, a velha ética do trabalho revelou conceitos de caráter que ainda contam, mesmo que essas qualidades não mais encontrem expressão na mão-de-obra. A velha ética do trabalho baseava-se no uso autodisciplinado do nosso tempo, pondo-se a ênfase mais na prática voluntária, auto-imposta, que na simples submissão passiva a horários ou rotinas (idem, p.118-119).

Em oposição à “velha ética”, o trabalho no capitalismo atual caracteriza-se pela aceleração do tempo e pela “falta de disciplina ética” (idem, p.21). A competitividade e a multiplicidade de funções a que o trabalhador deve sujeitar-se impõem posturas individualistas e enfraquecem o senso de comunidade que antes se percebia, por exemplo, nos sindicatos. A maioria dos pais de hoje não pode “oferecer aos filhos a substância de sua vida de trabalho como exemplo de como eles devem conduzir-se eticamente. As qualidades do bom trabalho não são as mesmas do bom caráter” (idem, loc. cit.).

O sinal mais tangível dessa mudança é, para Sennett, o lema “Não há longo prazo” que permeia as grandes e médias corporações. Em outras palavras, Sennett entende que as mudanças éticas do trabalho são consequências da fragmentação e aceleração que caracterizam o tempo tal qual concebido pelas instituições do novo capitalismo.

Os líderes empresariais e os jornalistas enfatizam o mercado global e o uso de novas tecnologias como as características distintivas do capitalismo de nossa época. Isso é verdade, sim, mas não vê outra dimensão da mudança: novas maneiras de organizar o tempo, sobretudo o tempo do trabalho. [...] O setor da força de trabalho americana que mais rápido cresce, por exemplo, é o das pessoas que trabalham para agências de emprego temporário (idem, p. 21-22).

Aliada com a questão do tempo está a flexibilidade que se coloca como necessária ao acúmulo de capital e mesmo à sobrevivência do trabalhador no “mercado de trabalho”.

A flexibilidade do mercado se justificaria pela sede de mudanças dos próprios consumidores (cf. SENNETT, 2005, p.22). Empresários e mestres da administração afirmam que o mercado pode ser “motivado pelo consumidor” como nunca antes na história, mas não admitem que essa sede de mudanças que a população demonstra e que supostamente motiva o

⁶Acúmulo de capital: acumulação de bens que podem gerar outros bens, possibilitando assim o aumento de riquezas econômicas. Na fase atual do capitalismo, há a tendência de se valorizar especialmente o capital financeiro, que consiste em “ativos financeiros, como ações ou obrigações, as quais podem gerar riqueza no futuro em forma de dividendos ou juros” (BARSA, 2007, p.1168).

⁷Por “direitos democráticos” referimo-nos aos direitos básicos do povo de uma sociedade democrática, conquistados historicamente, tais como educação, saúde, segurança, livre expressão, etc – direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado através de ações e políticas efetivas, e não apenas “na forma da lei”.

⁸Em nenhum momento deste texto é suposto que Frigotto tenha escrito qualquer passagem “influenciado” por Sennett.

Simplesmente, estamos tentando mostrar como esses dois autores podem servir na construção de um referencial de análise capaz de integrar a tríade “educação, trabalho e juventude” do ponto de vista ético. Adolfo Sánchez Vázquez (2005) adverte que a ética, como disciplina científica, não pode ser prescritiva, e estamos de acordo. No entanto, a ética ajuda-nos a conhecer como funcionam organizações ou sistemas sociais injustos e, sendo assim, “a ética pode contribuir para [contestar], fundamentar ou justificar certa forma de comportamento moral” (idem, p.20). Em síntese, não é função da ética fazer recomendações práticas diante dos problemas que analisa, mas também é praticamente impossível refletirmos sobre um problema ético e permanecermos indiferentes em relação a ele.

mercado é, em sua maior parte, provocada ou motivada pelo próprio mercado, que cria novas necessidades a fim de vender produtos e garantir o acúmulo de capital⁶.

Na prática, a flexibilidade se revela como instabilidade: “Hoje, um jovem americano com pelo menos dois anos de faculdade pode esperar mudar de emprego pelo menos onze vezes no curso do trabalho, e trocar sua aptidão básica pelo menos outras três durante os quarenta anos de trabalho” (idem, p. 22). O exemplo norte-americano não deverá nos permitir ignorá-lo sob a desculpa de que, no Brasil, a realidade é outra. Como se pode apreender das palavras de Sennett, o trabalhador jovem de hoje tem de admitir que não está no controle da construção da sua identidade e que, se conseguir emprego, poderá ficar à mercê das “variações do mercado” – e embora não o queiramos, esta “tendência” já alcança os países em desenvolvimento.

Além disso, se considerarmos que aproximadamente seis milhões de crianças e jovens brasileiros são inseridos precocemente no mundo do emprego ou subemprego (FRIGOTTO, s/d), teremos motivo suficiente para nos questionarmos quais as implicações éticas da relação desses jovens com o tempo, uma vez que tão cedo são constrangidos a fragmentar o tempo para tentarem a conciliação entre as obrigações do trabalho, da escola e da vida pessoal. No Brasil, os “filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria [...] tendem a sofrer um processo de adultização precoce” (idem, p.1-2). Não estariam eles sendo encaminhados para o mesmo horizonte de corrosão do caráter que distingue as condições de trabalho em países como os Estados Unidos?

O tempo do capitalismo flexível e a educação de jovens trabalhadores

Tendo em vista a contradição do capitalismo atual, que consiste, em termos gerais, no fato de que, para sobreviver, o mesmo precisa destruir os próprios ideais (liberdade, igualdade, fraternidade) que garantiram sua evolução e sustentação por quase dois séculos, Gaudêncio Frigotto, inclusive citando Sennett, reconhece o problema ético do “curto-prazo” e da flexibilização na educação.

No aspecto específico do trabalho e da educação dos jovens da classe trabalhadora, [...] cresceu o número de jovens que participam “de trabalhos” ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudarem seus pais a compor a renda familiar. E isto não é uma escolha, mas imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais coletivos e os reduz a contratos individuais e particulares [...]. É neste contexto que a pedagogia das competências e da empregabilidade expressa, no plano pedagógico e cultural, a ideologia do capitalismo flexível, nova forma de intensificar a exploração do trabalho e de “corrosão do caráter” (idem, p.14, grifos do autor).

Flexibilidade é a qualidade de quem é “adaptável a circunstâncias variáveis”. No capitalismo atual, a valorização da flexibilidade implica em um sistema de poder que comporta “três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de

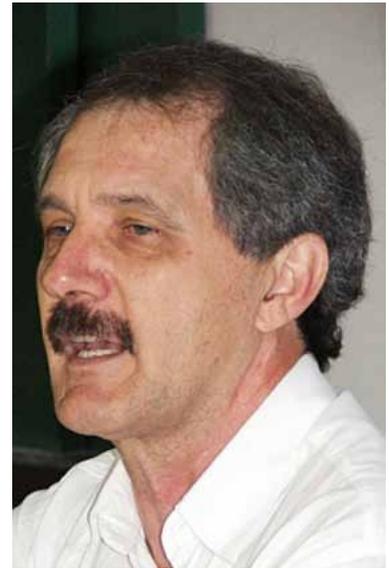
poder sem centralização” (SENNETT, 2005, p. 53-54). A flexibilização na educação consiste, portanto, na incorporação desses elementos aos processos de concepção, gestão e organização da educação, incluindo-se o próprio fazer educativo. A pedagogia das competências é um exemplo de flexibilização na educação. Ao enfatizar a formação do trabalhador que detém as competências e habilidades exigidas pelo mercado, que detém conhecimentos específicos, mas é capaz de realizar tarefas diversas, que está sempre “disponível” às mudanças e oscilações do “mercado de trabalho”, a pedagogia das competências efetiva a “subjetivação de que o problema depende de cada um e não da estrutura social, das relações de poder” (FRIGOTTO, s/d, p. 14). Pela cartilha da flexibilização, “pede-se aos trabalhadores [e aos estudantes] que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças de curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNETT, 2005, p. 9).

Na história brasileira constata-se “a dominância do financeiro-econômico sobre a sociedade, em vez do econômico-financeiro para a sociedade” (FRIGOTTO, 2007, ênfase subentendida), em prejuízo dos direitos democráticos⁷ e dos valores éticos. Falando especificamente da relação do capital com a educação, “da década de 1950 para cá, impingiram na nossa mente que a educação e a qualificação não é um direito, é um serviço que se compra” (idem). Concepção esta que se inicia com a teoria do capital humano, segundo a qual a educação é vista como causa do desenvolvimento econômico e da mobilidade social – posição veementemente contrariada por Frigotto.

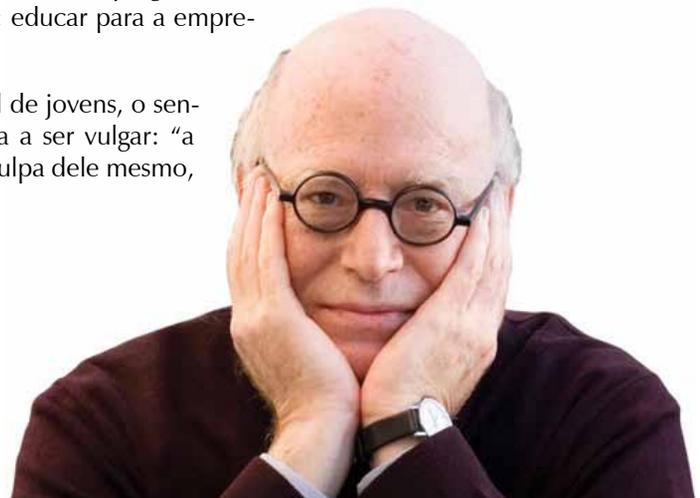
Apesar disso, Frigotto compreende, em interessante afinidade⁸ com a abordagem de Sennett, que a teoria do capital humano, apesar de suas limitações (ou problemas), tinha uma perspectiva “integradora”, por levar em conta a coletividade. A partir dos anos 1970, porém – continua Frigotto – prevalece a perspectiva do indivíduo. Embora com objetivos interessados ao capital, a teoria do capital humano defendia a educação “de todos”. Nas décadas mais recentes, entretanto, a educação, especialmente a do trabalhador, passa a ser uma responsabilidade pessoal. Para isso vem servir a pedagogia das competências e a falácia sobre flexibilidade e polivalência como condições para a empregabilidade.

Na visão empresarial, “empregabilidade” é a condição do trabalhador que detém os muitos requisitos necessários para o emprego em diversas funções. Mas, na verdade, a empregabilidade não é uma condição, pelo contrário, é uma ilusão de qualidade que coloca o trabalhador em permanente expectativa quanto às “inúmeras possibilidades de emprego”. E esta tem sido a tarefa da pedagogia das competências: educar para a empregabilidade.

Ora, em se tratando da educação profissional de jovens, o sentido final desses discursos, particularmente, chega a ser vulgar: “a exclusão do indivíduo do mercado de trabalho é culpa dele mesmo, que não buscou se qualificar”.



Frigotto



Sennett

Considerações finais

Não supomos que a educação institucionalizada tem, por si, o poder de evitar a corrosão do caráter, uma vez que a concebemos como sendo apenas uma das esferas sociais que constituem o objeto de nossa intervenção no sentido de uma formação do jovem para o trabalho, em vez de para o mercado de trabalho. Além disso, estamos cientes de que “nenhuma prática pedagógica anda mais rapidamente que a sociedade” (FRIGOTTO, 2007). Porém, como assinala o mesmo autor, deve-se ter em mente que os problemas da escola não são apenas internos. Nesse sentido, “é preciso adotar a escola como problema da sociedade”, relacionando-a, sobretudo, com o mundo do trabalho, de modo que ela possibilite uma formação profissional capaz de “ler a realidade para poder interferir nela” (idem).

Essa perspectiva ajuda a evitar o uso da educação – e isso inclui a formação profissional dos jovens – como forma de fetichizar a realidade. “Fetichizar o real é emprestar ao real uma força que ele não tem, ou retirar do real uma força que lhe é própria” (idem). Por comportar distorções históricas como esta é que a educação escolar não tem contribuído de modo significativo para mudanças sociais positivas. Essa situação é ainda mais grave quando observamos os jovens e os trabalhadores. A cadeia brasileira, por exemplo, permanece jovem e negra, nos lembra Frigotto, deixando a questão inquietadora: “De que democracia estamos falando?”.

Uma educação que se proponha enfrentar as contradições de nosso tempo passado e de nosso tempo presente deve partir do princípio de que o ser humano é por excelência um animal político, social – portanto profundamente enraizado no tempo. É no tempo que ele se move e desenha (talvez não mais com autonomia) sua trajetória de vida, ao mesmo tempo em que é atravessado pelo tempo. “Se ele deixa outros tomarem decisões políticas por ele, ele se desumaniza” (idem). Se não tem consciência e controle do seu próprio tempo, não poderá resgatar a coerência do caráter pessoal, tampouco poderá compor uma identidade coletiva que caminhe na direção de um novo tempo social.

Se a educação profissional de jovens desta geração não reconhece e enfrenta a complexidade do capitalismo atual, perpetuamos então nossas deficiências ético-sociais. E, como Gaudêncio Frigotto (2007) declarou naquela conferência: “A deficiência ética é muito pior do que faltar uma perna”.

REFERÊNCIAS

BARSA. Enciclopédia Barsa Universal, v. 4. S/l: Planeta, 2007.

FRIGOTTO, G. Conferência no lançamento do Projeto Político Pedagógico da Escola de Governo do Estado do Pará. Centro de convenções Hangar, Belém, 7 de dezembro de 2007.

_____. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. Digitado, s/d.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, n. 5-6, maio-dezembro, 1997.

SENNETT, R. A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VÁZQUEZ, ADOLFO SÁNCHEZ. Ética. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



Física na sala de aula da educação de jovens e adultos: uma experiência no Instituto Federal do Ceará

Gilvandenys L. SALES, Eliana Moreira de OLIVEIRA, Ana Cláudia UCHÔA, Israel F. BEZERRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; metodologia de ensino de Física; aprendizagem significativa

RESUMO

Este trabalho propõe uma metodologia de aprendizagem para alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A partir do princípio que o processo de aprendizagem é dinâmico, visto que a estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando, buscou-se fundamentação na aprendizagem significativa de Ausubel e na interação social de Vygotsky. Ao trabalho de sala de aula foram associados softwares/objetos de aprendizagem, materiais concretos manipulativos de baixo custo e experimentos laboratoriais. Utilizou-se como instrumento de avaliação a estratégia dos Mapas Conceituais. Observou-se que a construção de conceitos e as relações entre eles tornaram-se mais fáceis de serem assimilados. Espera-se com esta metodologia de ação tornar a sala de aula de Física voltada para EJA mais motivadora e prazerosa.

Introdução

O atual modo de produção, alterado pela revolução tecnológica, exige cada vez mais formação dos que disputam vagas de emprego. Isto tem levado jovens e adultos com baixa escolaridade a dividir seu tempo com programas que oferecem cursos noturnos, muitos dos quais sem qualidade, mas que trazem esperanças de melhoria de vida e acesso a habilitações profissionais mais bem remuneradas. Nesse sentido, cumpre destacar que o jovem e o adulto são portadores de características específicas que os fazem requerer uma educação também específica e adequada às suas necessidades, quase sempre vinculadas à perspectiva da conquista ou manutenção do emprego.

É fato que, nos dias de hoje, convive-se com 62 milhões de jovens e adultos marginalizados no seio escolar que ainda não completaram seu ciclo básico por problemas sociais diversos, ou mesmo desmotivados pelo modelo de educação tradicional vigente.

É necessário garantir acesso à alfabetização, ao ensino fundamental e à educação profissional a 62 milhões de jovens e adultos (IBGE/PNAD 2003) que não tiveram condições de completar a educação básica nos tempos da infância e da adolescência que deveriam anteceder, na lógica própria da cultura moderna, o tempo do trabalho (BRASIL, 2006).

Como reparação de uma dívida social e a garantia do pleno exercício da cidadania, políticas de inclusão educacional voltadas a jovens e adultos têm-se voltado não somente ao domínio da escrita e leitura, mas também à qualificação profissional.

A integração da EJA com a educação profissional é colocada como objetivo do Plano Nacional de Educação lançado pelo MEC em 2001, mas a decisão governamental e a institucionalização veio com o Decreto nº 5478 de junho de 2005, que criou o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, tendo como base as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2006).

Portanto, é necessário preparação e formação continuada dos docentes para atuarem nesta integração entre teoria e prática, para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais com a devida compreensão de que o aluno da EJA poderá trazer consigo dificuldades de aprendizagem e bloqueios cognitivos. Fatos estes oriundos da sua baixa auto-estima associado a outros fatores de cunho social, o que exige por parte do docente repensar o currículo e metodologias de ação, visando a diversificação de estratégias metodológicas fundamentalmente centradas num objetivo: a propiciação de um ambiente de aprendizagem condizente com a(s) faixa(s) etária(s) da turma de EJA, o que requer não só o abandono imediato de posturas infantilizadas, como também pesquisas e acompanhamentos constantes sobre a aprendizagem dos aprendentes jovens e adultos.

O programa PROEJA

Este programa tem por fundamento oportunizar e saldar uma dívida social com classes menos favorecidas: jovens e adultos que, por algum motivo, não tiveram acesso à escola na idade própria ou foram obrigados a abandoná-la e estão voltando a estudar apresentando sérias dificuldades de aprendizagem.

O PROEJA pretende resgatar a formação integral do cidadão e está inserido nas políticas de inclusão social do atual governo que busca atender a demanda social de um público historicamente excluído.

Este programa como perspectiva de formação para a cidadania, articula o ensino profissional à formação propedêutica e faz valer o previsto nos artigos 37, 38 e 39 da Lei Nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) ao estabelecer que “(...) o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”, além de atender ao que a Constituição Federal de 1988 estabelece, quando diz que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e quando esta estende de forma explícita a garantia de oferta da educação aos que não tiveram acesso na idade própria.

O PROEJA intenciona garantir o acesso a uma formação profissional de qualidade e se constituir numa política pública que nutra de esperanças aqueles marginalizados do sistema, que por uma razão ou outra, foram forçados por dimensões sociais, econômicas ou culturais a reduzirem ou abandonarem seu tempo regular de escolarização.

Posto está o desafio de uma sala que reúne jovens e adultos, pois embora marcados por uma certa homogeneidade, sabe-se que, em se tratando de construir conhecimento e aprender, há de se levar em conta as singularidades que marcam a heterogeneidade intergrupo.

Na compreensão de conceitos cientificamente elaborados, tão importantes para a ciência, pode-se associar ao processo de aprendizagem, especificamente de Física, experimentos reais ou virtuais.

Para tanto, inserem-se as tecnologias de informação e comunicação e suas ferramentas computacionais que se apresentam cada vez mais como recursos que potencializam a interatividade e a autonomia do aluno, permitindo além de sua inclusão digital o acesso aos mais modernos recursos didáticos. Sem anular a importância da experimentação ou qualquer outro recurso de ensino, ressalta-se a potencialidade em transformar os modelos virtuais em cenários de percepção e construção de conceitos, sem que para isto tenha que recorrer a sofisticados laboratórios.

Entretanto, apenas o uso de recursos telemáticos não é suficiente, ainda se faz necessário o desenvolvimento de metodologias de ensino e modelos pedagógicos adequados à modalidade da EJA integrada ao ensino profissional, procurando levar em consideração que as experiências de ensino bem-sucedidas voltadas ao público jovem e adulto foram (são) as que valorizam a opinião e a participação desse aluno, além de contar com professores com “compromisso político e conhecimento técnico” (FERNANDES, 2002, p. 50).

Desta forma, o desenvolvimento de uma metodologia adequada aos alunos da EJA será o vetor para auxiliar professores e alunos na compreensão das mudanças conceituais decorrentes da passagem do saber empírico para o saber científico. Esses novos modelos e os principais conceitos a eles relacionados são trabalhados mediante o uso dos meios telemáticos e informatizados de ensino associado na medida do possível a aparatos experimentais e/ou materiais manipulativos reais.

Fundamentação teórica

Segundo Vygotsky (1998), a ação do aluno sobre o objeto do conhecimento tem como resultado uma interação que envolve não só aspectos biológicos, mas que requerem o estabelecimento de vínculos com o meio cultural e social de seu entorno.

A interação com o ambiente virtual/experimento, que assume a função de instrumento da atividade mediada, tem por fim dotar de significados e mediar a compreensão do fenômeno físico abordado, e transformar-se-á, em momentos posteriores, em signos que auxiliarão na representação mental de modelos físico-matemáticos, necessários à compreensão e aprendizagem dos conceitos estudados.

De acordo com a teoria de Ausubel para que se estabeleça uma aprendizagem significativa é necessário, a priori, que se estabeleça um conflito conceitual entre as concepções alternativas que o aluno já possui e o novo conceito a ser apreendido. Para isto o professor precisa conhecer as estruturas cognitivas prévias do aluno para que possa conduzir seu ambiente de aprendizagem no sentido de conectá-las às estruturas conceituais do fenômeno ou conceito físico em estudo.

Aprender significativamente implica, então, atribuir significados e estes têm sempre elementos pessoais. Aprendizagem sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa. Além disso, para alunos jovens e adultos (não somente para eles), o processo ideal de ensino e aprendizagem deve ser significativo, em que eles possam exercer sempre o papel de sujeitos, na busca da (re)construção do conhecimento. Nesse espaço de aprendizagem não deve haver papel coadjuvante, pois tanto professores quanto alunos se unem para se aprenderem e se ensinarem, num intercâmbio dialético.

Para Ausubel este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, existente na estrutura cognitiva do indivíduo, a qual define como subsunçor.

O subsunçor é uma estrutura específica a que uma nova informação pode se integrar e se organizar hierarquicamente no cérebro humano. Funciona como verdadeira âncora que trará significado ao objeto em estudo e que despertará a motivação, bem como aguçará a intuição do aprendiz (MOREIRA, 1999).

Neste sentido espera-se que o aluno de uma sala de aula de jovens e adultos construa conceitos científicos, ou seja, sem se alijar de vez dos conceitos empíricos, que neste caso formam os subsunçores, o aprendiz remodela-os em novos conceitos.

Para facilitar a ordenação de conceitos, Joseph Novak criou os mapas conceituais como estratégia metacognitiva para ajudar o aluno a monitorar sua própria aprendizagem.

Mapas conceituais são representações gráficas que relacionam significativamente conceitos e os estruturam na formação de proposições usadas na construção de significados, desta forma eles ajustam-se bem com a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel. Logo, na medida em que organizam o conhecimento em estruturas hierárquicas, além do que, quando construídos de forma colaborativa permitirão a interação social.

A partir da construção destes mapas, intenciona-se com os alunos da EJA modelar seus conhecimentos empíricos, priorizando-se uma Física mais fenomenológica e com menos formalismos matemáticos.

Os conhecimentos prévios ou concepções espontâneas dos alunos da EJA adquiridos em seu mundo vivencial devem ser muito resistentes às mudanças conceituais, principalmente quando os conceitos científicos tentarem convencê-los do oposto. Diante dessa constatação, tem-se buscado criar estratégias metodológicas que usem tais conhecimentos e concepções como base para abstrações propriamente ligadas aos conteúdos do ensino da física. Quanto a isso, diz Barcelos (2006, p. 96):

Tal atitude nada mais é que o exercício da solidariedade. É a construção do conhecimento a partir do reconhecimento do outro. É tomar o ato educativo como uma possibilidade de construção solidária de conhecimento, em contraposição à forma burocrática e bancária em que um ensina e outro aprende.

Para quebrar esta resistência, propõem-se estratégias didáticas que reúnam atividades e a experimentação (Figura 1), seja real por meio de oficinas de física e/ou associadas a Objetos de Aprendizagem (OA) na simulação dos fenômenos físicos em estudo, a fim de transformar os conceitos em cientificamente aceitáveis. Afinal, quanto mais órgãos dos sentidos puderem ser associados na aprendizagem de alunos da EJA, melhores os resultados esperados.

A metodologia

Este trabalho foi aplicado em turmas EJA de refrigeração e telecomunicações do Instituto Federal do Ceará na disciplina de Física 1 do primeiro semestre.

Iniciou-se o trabalho com aulas dialógicas expositivas, visando desenvolver uma base teórica concreta a partir dos conhecimentos empíricos adquiridos ao longo da experiência de vida dos alunos, pois novas idéias e informações são apreendidas na medida em que existem pontos de ancoragem (subsunçores).

Na primeira etapa foram trabalhados conceitos relacionados a medidas, tais como: introdução à teoria dos erros, Algarismos significativos, relações entre grandezas físicas e gráficos. Numa segunda etapa esta pesquisa voltou-se para a introdução à cinemática e tipos de movimentos.

Após essa etapa, os alunos tiveram oportunidade de comprovar e acomodar cognitivamente os conceitos assimilados anteriormente, utilizando materiais potencialmente significativos como objetos de aprendizagem virtual, materiais concretos manipulativos de baixo custo e experimentos laboratoriais, a saber:

1º) Levantamento de um banco de dados do tempo de queda de um objeto com a finalidade dos alunos aprenderem a apresentar um resultado com a devida margem de erro.

2º) Medição, atividade na qual os alunos compararam duas grandezas de mesma natureza, tomando uma delas como padrão (régua). Através da medição os mesmos aprenderam a expressar de forma numérica as qualidades de um objeto ou fenômeno evitando a utilização das noções iniciais de medida como: "grande/pequeno", "largo/fino", Etc. Além de se familiarizar com as unidades e instrumentos de medida.

3º) Massa – mola, através deste experimento trabalhou-se a noção de grandezas diretamente proporcionais onde por meio do manuseio direto do sistema massa-mola, os estudantes foram conduzidos à elaboração de uma relação entre a distensão de uma mola e a massa de um corpo associado.

4º) Lata com furos, nessa atividade trabalhou-se a noção de grandezas inversamente proporcionais por meio da construção de um gráfico, na perspectiva de se obter a relação existente entre o número de furos e o tempo de escoamento.

5º) Movimento progressivo e retrógrado / gráfico - Uso do applet vrum vrum (http://www2.mat.ufrgs.br/edumatec/software/soft_funcoes.php), objeto de aprendizagem virtual que visa proporcionar ao usuário um aprofundamento no estudo de gráficos do movimento uniforme de forma bastante interativa e dinâmica. Nesta simulação a velocidade é controlada pelo movimento do mouse.

6º) Queda da gota d'água numa coluna de óleo, este experimento consta de duas fases, onde no primeiro são coletados dados relativos ao fenômeno e construída uma tabela. De posse desta tabela, os alunos constroem um gráfico e analisam que tipo de movimento executa a gota d'água numa coluna de óleo, bem como respondem uma série de perguntas relacionadas a exemplos reais (movimento de queda do pára-quedista, gota de água que se desprende de uma nuvem, etc).

7º) Queda livre de esferas monitorada por foto-sensores. Neste experimento questionou-se a quanto ao tempo de queda de esferas com massas diferentes. Assim como no experimento de queda da gota d'água numa coluna de óleo buscou-se trabalhar a construção de tabelas, gráficos e a análise do tipo de movimento executado.

8º) Uso de Mapas Conceituais: como parte de instrumento de avaliação os alunos em grupo construíram e apresentaram um Mapa dos conceitos envolvidos no estudo do movimento.



Aluno elaborando Mapa Conceitual

O programa PROEJA

Observou-se que a construção de conceitos e as relações entre eles tornaram-se mais fáceis de serem assimilados. Esta metodologia de trabalho transformou o ambiente de sala de aula em um local mais propício à aprendizagem e adequou-se bem à clientela com o perfil de jovens e adultos. Espera-se que se tenha produzido e aguçado nestes alunos a vontade e o interesse em aprender.

Integrar o ensino médio à profissionalização na educação de jovens e adultos é uma tarefa que exige o repensar por parte de todos os atores do cenário pedagógico acerca do currículo, das metodologias e do espaço de aprendizagem. Tem-se que avessar a escola, como ambiente de construção de saberes, bem como o professor, mediador destes saberes, para a formação de habilidades e competências voltados à prática laboral.

Embora Alunos da EJA formem um grupo que possa apresentar dificuldades em operacionalizar categorias abstratas e traçar estratégias cognitivas, estes jovens e adultos valem-se de sua inteligência prática, além de trazerem consigo uma experiência rica de seu mundo vivencial e fartos conhecimentos empíricos associados aos saberes em ação. A partir deste saber, trabalhando suas intuições e sentidos é possível obter sucesso na construção dos conceitos científicos necessários à formação técnica especializada e no desenvolvimento de habilidades e competências.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, VALDO. Formação de professores para educação de jovens e adultos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. Constituição(1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 192p.

_____.Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Documento Base. Brasília: MEC, fevereiro 2006.

FERNANDES, DORGIVAL G. Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MOREIRA, MARCO ANTÔNIO. Aprendizagem Significativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

YGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Grupo operativo aplicado em instituição de ensino agrícola: uma experiência inovadora

Alessandra Xavier de Morais¹

Instituto Federal de Pernambuco, *campus* Vitória de Santo Antão

RESUMO

Nossa experiência está pautada no mundo dos adolescentes e das suas nuances. A palavra Adolescente deriva do latim “adolescere”, que significa crescer. Adolescente é aquele que cresce ou está a crescer.

Sabemos que a adolescência é uma fase maravilhosa, um despertar para um mundo novo, repleto de descobertas. Alguns autores conceituam a adolescência como um período de transição, cuja base é formada pelas experiências e realizações dos anos anteriores e cujo objetivo é o funcionamento maduro, independente e responsável como pessoa. A transição representa alterações nos campos biológico, emocional e social. No entanto, assim como as outras fases carregam suas vicissitudes, com a adolescência isso não ocorre de forma diferente. Aqui transbordam inúmeras inquietações, tanto do ponto de vista cognitivo quando da afetividade. Alguns adolescentes reagem com naturalidade, outros, por sua vez, ficam para-

lisados perante alguns acontecimentos e/ou sentimentos, visto ainda não possuírem respostas às demandas às quais foram submetidos. Compreender o adolescente nesse multifacelamento já é uma forma de se iniciar um trabalho visando situá-lo em sua complexidade.

Daí a idéia de usarmos o Grupo Operativo como recurso para lidar com tais vicissitudes.

A teoria e técnica de grupos operativos foi desenvolvida por Enrique Pichon-Rivière (1907-1977), médico psiquiatra e psicanalista de origem suíça, que viveu na Argentina. Ele começou a trabalhar com grupos e à medida que observava a influência do grupo familiar em seus pacientes, afirmou que o homem, desde seu nascimento, encontra-se inserido em grupos. O primeiro deles a família se ampliando a amigos, escola e sociedade. Sua primeira prática com grupo foi a Experiência Rosário (1958), onde Pichón dirigiu grupos heterogêneos através de uma didática interdisciplinar. Intrigado com esse resultado, passou a estudar os fenômenos grupais a partir dos postulados da psicanálise, da teoria de campo de Kurt Lewin e da teoria de Comunicação e Interação. A convergência dessas teorias, constituíram-se nos fundamentos da teoria e técnica de grupos operativos de E. Pichon-Rivière. Conceitualmente o Grupo operativo consiste numa técnica de trabalho com grupos, cujo objetivo é promover, de forma econômica, um processo de aprendizagem. Aprender em grupo significa uma leitura crítica do mundo, uma apropriação ativa desta realidade. Uma atitude investigadora, na qual cada resposta obtida se transforma, imediatamente, numa nova pergunta. Aprender na teoria pichoneana é sinônimo de mudança. Seu êxito, ou não, está atrelado a uma seleção e composição, a qual deve sempre preservar a homogeneidade quanto a demanda em relação aos integrantes do grupo.

A proposta de trabalho teve como objetivo central o enquadre de temas mobilizantes. Os temas propostos no semestre passado foram Família, Adolescência, Sexualidade, Profissão, Namoro, Amizade, Timidez, Religião e Auto-estima. Procuramos fazer um trabalho de divulgação prévio nas salas de aula com o objetivo de atrair o interesse dos alunos, salientando o conceito e a forma de funcionamento dos grupos. Procuramos estruturar o funcionamento destes grupos semanalmente, com duração de 1 hora e 15 minutos, em uma única sessão. Os grupos eram compostos por no máximo 7 sujeitos, para que pudéssemos dar vez e voz a todos, escutando suas demandas, gerando assim uma identificação mútua.

Iniciamos as inscrições e quando atingíamos o número máximo de participantes em um grupo específico, marcávamos a data para sua realização. Salientamos que na sua constituição não tínhamos requisitos quanto à idade e a série do sujeito, nosso único critério era a sua “vontade manifesta” em participar da operacionalização da temática escolhida. Tivemos a felicidade de ter uma grande adesão por parte dos discentes, conseguindo constituir um quantitativo de 25 grupos, havendo uma maior prevalência de temas como Namoro, Amizade e Família.

Na realização dos grupos, o nosso primeiro contato sempre se dava com a apresentação dos componentes. Procurávamos identificá-los com etiquetas para uma melhor operacionalização, visto a necessidade de todos serem chamados pelo nome. Tínhamos também a preocupação de conceituar o Grupo Operativo, definir seu propósito, e afirmar que, peran-

¹Psicóloga. Mestranda em Educação Agrícola pela UFRRJ. Pós-graduada em Gestão de Recursos Humanos e pós-graduada em Saúde Mental.

te tantas opções de temas, todos traziam algo intrínseco que os motivava a se inscreverem naquele grupo e que, quem sabe no decorrer do grupo, encontrariam a resposta. Discutíamos também a necessidade de todos os integrantes participarem ativamente do funcionamento, colocando suas demandas e explicitando seus conceitos sobre o assunto em pauta. Após o enquadre, líamos o Termo de Compromisso que explicitava entre outras coisas a importância de respeitar o Total Sigilo de tudo o que seria exposto pelos membros, bem como também teriam a total garantia de que as suas questões não seriam levadas adiante. Com isso, todos se comprometiam em preservar a fala dos integrantes do grupo, bem como sentiam-se seguros em expressarem suas demandas sem censura. Após todos assinarem o Termo, dávamos início ao Grupo Operativo. Em seus depoimentos, os adolescentes traziam suas angústias, emocionavam-se, expressavam alguns conteúdos censurados e no final, sentiam-se compreendidos pelo facilitador e pelos demais integrantes, visto todos estarem lá com o mesmo objetivo, motivados pela mesma demanda, falando a mesma linguagem.

Desta forma, o grupo se constituía como uma equipe que aprendia e conseguia retificar vínculos estereotipados, o que, por conseguinte, gerava um efeito terapêutico. E isto era o que tínhamos de mais precioso. O processo de reestruturação dos conteúdos abordados e da elaboração das demandas. Como Pichon falava, o grupo operativo não tratava de “amor”, mas de “resolver obstáculos, obstáculos que feriam o desenvolvimento do indivíduo no grupo, isto é, colocavam-no em melhores condições de encontrar as próprias soluções”.

No final do grupo, entregávamos uma pequena lembrança com uma mensagem de reflexão. Chegando ao fim, antes que todos saíssem, pedíamos que deixassem algum registro no Mural de Sentimentos, expressando o sentimento que os tomava naquele momento.

Para nós, o desenvolvimento do Grupo Operativo foi uma experiência enriquecedora, favorecendo abertura para que um novo caminho se iniciasse no conhecimento do cotidiano. O sucesso do projeto foi tamanho que nos comprometemos a oferecê-lo todos os anos aos alunos dos Cursos do Ensino Médio e Profissional da nossa Instituição. Encaramos esta experiência como uma especial ferramenta de incorporação do saber caracterizado pela didática horizontal que torna o indivíduo um agente ativo e responsável pela mudança, instrumento de vínculo, integralidade, acolhimento e sobretudo, de corresponsabilidade.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, ARMINDA, KNOBEL, MAURÍCIO. Adolescência normal. Porto Alegre: Artes médicas, 1970

BLEGER, JOSÉ. Grupos Operativos no ensino. IN: _____. Temas de Psicologia: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 55-82

_____. Adolescência Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OSÓRIO, LUIS CARLOS. Grupoterapia hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

PICHON-RIVIÈRE. O Processo Grupal. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



Inclusão social na prática educacional profissionalizante¹

Alessandro Nascimento SOUSA², Cícero Salatiel Pereira LOPES³, Nilda Oliveira S. SOUZA⁴

Instituto Federal do Tocantins, *campus Araguatins*

Palavras-chave: Proeja; inclusão social; educação profissionalizante

RESUMO

A implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no **Instituto Federal do Tocantins, campus Araguatins** tem fulcro no Decreto Presidencial de 24 de junho de 2005, nº 5.478, onde define que o Programa deveria entrar em vigor até o segundo semestre do ano de 2006 nos **Institutos Federais**. Considerando que a prática é a fonte da teoria, esta pesquisa objetiva responder à problemática: o PROEJA favorece na prática a inclusão social? Para que esta indagação possa ser respondida através de dados com comprovações científicas, foi elaborado um projeto de pesquisa bibliográfica que mostrou a realidade dos fatos através de uma metodologia estrategicamente planejada para obter os objetivos da pesquisa. Os resultados obtidos nos levam a afirmar que o Programa analisado oportuniza a inclusão social dos sujeitos de Araguatins-TO, com relevância à s pessoas da zona rural que não dispõem de meio de transporte próprio, variável que interfere no resultado qualitativo do programa.

¹Artigo apresentado como requisito de conclusão do curso de especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

²Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados pela Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas (FACH – Goiânia-GO).

³Graduado em Direito pela Universidade Regional do Cariri-URCA.

⁴Orientadora. Especialista em Educação Tecnológica pelo Cefet MG. Graduada em Pedagogia pela UFPA.

Introdução

O PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos se originou do Decreto Presidencial de 24 de junho de 2005, nº. 5.478, que rezava que o Programa deveria entrar em vigor até o segundo semestre do ano de 2006 **nos Institutos Federais**, o Programa busca atender a demanda de Jovens e Adultos por uma educação profissionalizante de qualidade.

O Documento Base do PROEJA, editado em 2006, reforça a idéia de Educação de qualidade para todos, bem como os objetivos do Programa ao afirmar que é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento-base uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–Lei 9.394 de 1996 é esclarecedora ao afirmar em seu Artigo 39:

“A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (Brasil, 1996, art.39).

Devemos pensar na formação profissional completa, não só de forma tecnicista, mas pensando no aluno como um futuro profissional capaz de ler o mundo, segundo o pensamento de Paulo Freire, e que saiba intervir social, econômica e politicamente no mundo em que vive, mudando para melhor sua vida e a da comunidade em que está inserido, temos que lutar por uma formação integral do educando.

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente da classe trabalhadora. (Doc. Base PROEJA, 2006, P.34)

Para entendermos o que seja Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA temos de observar o que diz o inciso I do Parágrafo 1º do Artigo 4º do Decreto 5.154/2004, que afirma que as formas possíveis de concretização dessa articulação são:

1- Integrada: “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”, já o Parágrafo Segundo do mesmo artigo acrescenta que a instituição de Ensino deverá “ampliar a carga horária total do curso, afim de assegurar, simultaneamente

o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

A Formação Profissional agregada à Formação Geral é uma das receitas que podem gerar benefícios para a Educação brasileira, fortalecendo a EJA que é uma modalidade de Educação que precisa de reforço, pois sabemos das dificuldades que os professores e alunos dessa modalidade passam e muitas vezes conseguem superar carências estruturais das escolas, distância a serem percorridas por alunos, falta de condições econômicas dos alunos para pagar transporte de ida e volta para as Escolas, já que a maioria desses alunos mora em periferia de cidades ou em zonas rurais distantes dos centros urbanos onde existem instituições de ensino, sem falar nas deficiências educacionais ocasionadas pelo tempo que essas pessoas passaram fora da Escola.

A nova educação profissional requer, para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional e a valorização da cultura do trabalho pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (Cordão, B.Técnico, SENAC. Rio de Janeiro, v.32, nº1, jan/abr, 2006)

A formação Geral leva o aluno à compreensão mais abrangente do mundo em que está inserido, através da matemática, geografia, português, literatura, filosofia, sociologia, história entre outras disciplinas repassadas no Ensino Médio regular. Esses alunos transitarão pelo mundo do debate e da ação, transformando de maneira positiva o seu mundo pessoal e o planeta em que vivem, já que terão uma consciência mais ampla.

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno. (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005)

Temos que pensar na formação para a vida, que é mais que o trabalho e a universidade, mas que deles necessitamos para superar obstáculos na sociedade moderna.

Exclusão e inclusão e a educação profissionalizante

A maioria dos autores fala em suas obras que o conceito exclusão apareceu na França, ainda nas décadas de 50/60, quando cientistas sociais tiveram sua atenção despertada para o aumento das populações situadas fora do mundo do trabalho, constituindo uma pobreza que os economistas classificavam como “residual”. Nessa época, começa a tornar-se visível o empobrecimento acentuado de uma parte considerável da população francesa em relação à prosperidade de uma outra parte.

Atualmente o conceito de “exclusão” se ampliou, e os malefícios trazidos por ela, nos desafiam a buscarmos formas de superação de situações

que impedem as pessoas de usufruírem de seus direitos sociais garantidos pela Constituição Federal.

A exclusão contemporânea diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, já que cria indivíduos inteiramente desnecessários ao mundo laboral, sugerindo não haver mais possibilidades de inserção. Assim, os excluídos não são mais residuais nem temporários, mas contingentes populacionais que não encontram lugar no mercado [...] (Caldeira, p.02, 2006).

As formas de exclusão contemporânea atuais estão sendo produzidas pelo mercado de trabalho que segue as regras do modo de produção capitalista que cada vez mais limita os espaços a serem conquistados, principalmente pelas pessoas que não tiveram condições igualitárias de acesso a uma educação de qualidade.

A exclusão, como manifestação de injustiça (distributiva), se revela quando pessoas são sistematicamente excluídas dos serviços, benesses e garantias oferecidas ou asseguradas pelo Estado, pensados, em geral, como direitos de cidadania (ZALUAR, p.3, 1997).

O Estado tem o dever Constitucional de garantir os direitos sociais aos cidadãos. Esses direitos foram conquistados ao longo da História da Humanidade. Em nosso país, foram condensados na Constituição Federal de 1988 em seu art. 5º.

Apesar das conquistas do povo no campo dos direitos sociais, muito ainda tem que ser feito para que esses direitos manifestos na Constituição, nos códigos, leis, Decretos e em todo o sistema normativo, venham a se transformar em ação concreta, o que se vê e os indicadores sociais apontam uma situação alarmante, do ponto de vista da aplicação de políticas públicas.

Grande é o número de pessoas que não têm acesso aos direitos e bens sociais e que são postas à margem das ações sociais referentes à saúde, segurança, previdência e seguridade e educação.

Entende-se nesse cenário que as chamadas minorias- que são incontavelmente as maiorias- como meninos e meninas de rua, favelados, gays, prostitutas, imigrantes, donas-de-casa, índios, negros, populações rurais e muitos outros fazem parte dessa legião de excluídos, [...] (BRANDÃO, p.3, 2004).

No rol apresentado por Brandão, temos na Escola Agrotécnica Federal, os negros, donas-de-casa, e pessoas vindas da zona rural, todos em busca de melhorias para suas vidas, e que veem na Educação, principalmente no PROEJA uma, talvez, a última chance de retornar aos estudos e de conquistar um “diploma” uma profissão reconhecida e um novo meio de “ganhar a vida”.

“inclusão” é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.” (MANTOAN, 2005)(grifo nosso).

Para respondermos à pergunta: o que faz uma escola ser inclusiva? Nos espelhamos nas respostas de MANTOAN que nos fala:



Em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não. (Professora Dra. Maria Teresa Égler Mantoan, em entrevista concedida à revista Nova Escola - 03/05/2005).

A educação de Jovens e Adultos tem um histórico real de inclusão social, o que não é recente é a preocupação de integrar a EJA com a Educação Profissionalizante, este novo momento requer uma reestruturação de conteúdos e modos de aplicá-los.

“A escolarização de Jovens e Adultos, neste contexto, é um suporte às possibilidades de comunicação, locomoção, inserção social, exercício da liberdade e de cidadania das pessoas” (KRUPPA, p.98, 2005).

A Educação é um Direito Social e sua gestão democrática é um princípio constitucional, confirmado na Constituição Federal de 1988, em que a Carta Magna reza:

“Art.206-O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”:

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

A participação da comunidade escolar, corpo discente, docente, pais, assistentes administrativos e auxiliares de serviços gerais, na gestão escolar é fundamental na gestão democrática da educação, principalmente na educação profissional que tem como fundamento preparar o educando para o mundo do trabalho e suas relações sociais.

A Escola que oferece Educação Profissionalizante, para ser uma Escola inclusiva deve, nas palavras da MANTOAN, em primeiro lugar, ter um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições (MANTOAN, 2005).

A Escola Agrotécnica tem na Direção Geral o Diretor que foi eleito democraticamente pelos votos dos Servidores e alunos, o que facilita a elaboração de um projeto político pedagógico que contemple a vontade da maioria, os anseios coletivos.

A Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de diretrizes e Bases da Educação fortalece o elo entre educação e trabalho ao declarar:

“Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho...”.

O Título II – Dos princípios da educação Nacional, confirma os princípios que ligam a educação ao trabalho.

“Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”:

VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Toda esta legislação nos garante direitos essenciais para formação de um trabalhador, que não apenas “aperte parafusos”, mas que saiba se ver como ser humano repleto de direitos e deveres e capaz de mudar sua realidade.

O público alvo do PROEJA no município de Araguatins (TO)

A Escola tem como público alvo as comunidades rurais, e o PROEJA as pessoas maiores de dezoito anos e que tenham concluído o ensino fundamental e neste rol podemos enumerar na comunidade onde a Escola é sediada, os negros, donas-de-casa, pessoas que fazem parte da maioria da população, e que são representadas na turma do PROEJA do Curso de Agroindústria da Escola.

A Constituição Federal é clara ao afirmar:

“Art.205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O município de Araguatins-TO fica localizado no extremo norte do Estado do Tocantins na região conhecida por Bico do Papagaio, onde está a sede da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, que implantou o curso de Agroindústria na modalidade PROEJA.

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para elites dirigentes e a preparação para o trabalho para órfãos, os desamparados.

(FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.25) (grifo nosso).

A idéia de que Escola de Formação profissionalizante deve ter suas atenções voltadas simplesmente para a educação profissional técnica, ou “tecnicista” não é idéia central na gestão escolar da Agrotécnica. O ensino médio é considerado fundamental para a formação completa do aluno. A Escola Agrotécnica é um centro de convivência e integração de pessoas que vivem na zona urbana e rural do município de Araguatins-TO,

mesmo sendo uma Instituição Educacional de Educação Profissionalizante de formação de profissionais da área da agropecuária, é forte a presença de alunos da cidade, pois muitos deles veem na Educação Geral daquela Instituição Educacional como a única saída para terem um ensino médio de qualidade e que forme alunos para enfrentar o temido vestibular das Universidades Públicas.

Comungo da ideia de Oliveira quando afirma que a Escola, ao se conceber como espaço quase que restritamente direcionado à formação para o trabalho, desvincula-se da sua responsabilidade de ser agente provedor de conhecimentos práticos e teóricos que contribuam para que os educandos intervenham na sociedade de forma mais crítica e organizada, a escola profissionalizante deve considerar que está formando cidadãos especificamente para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho que necessita de pessoas autônomas, que contribuam com a construção de uma sociedade mais digna, que favoreça a inclusão social, que permitam a todos os seus membros usufruir de seus direitos sociais (OLIVEIRA, p. 41, 2005).

Concordamos com Cordão quando afirma que “O PROEJA, este sim, representa um grande avanço, em termos de políticas públicas de inclusão do trabalhador e de elevação de seus níveis de escolaridade.” (CORDÃO, 2005).

O público alvo do PROEJA no município de Araguaetins é formado basicamente por ex-alunos da EJA oferecido pelas escolas estaduais, as pessoas de PA's (Projetos de Assentamentos), homens e mulheres que concluíram o ensino fundamental e são maiores de 18 (dezoito) anos.

O significado socioeconômico desse programa reclama a urgência de sanar déficits educacionais dos jovens e adultos pouco escolarizados, mas o patamar das exigências tecnológicas, científicas, culturais e sociais, na atualidade, é mais alto e pede que se cuide com maior zelo e empenho das condições e dos meios que favoreçam resultados e possibilite uma oferta educacional de maior qualidade (MACHADO, 2006, p.43).

A importância do PROEJA para o município de Araguaetins é muito grande, haja vista que o município pertence a uma das regiões mais pobres do Brasil, e ser carente de ações educacionais que visem elevar o nível socioeconômico de sua população.

Neste contexto a Escola Agrotécnica Federal desempenha o papel de centro formador de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, hoje globalizado, e a formação profissional dessas pessoas deve levar em consideração a formação técnica/cidadã.

O Curso de Agroindústria na modalidade PROEJA apresenta fortes elementos de inclusão, visto que os alunos são provenientes da zona urbana e rural, donas de casa, negros, brancos, pessoas que têm uma renda abaixo do salário mínimo, que se encontravam há mais de um ano fora da Escola, que apresentam elementos descritos como excludentes que dificultam o usufruto dos direitos sociais garantidos na Constituição Federal de nosso país.

A Globalização e o neoliberalismo, forjados pelo sistema de produção capitalista trouxe para o mundo o desemprego em larga escala, e como ele



os falsos discursos que jogam nas costas dos trabalhadores a culpa pela situação de miséria em que se encontram, criando vários sinônimos e palavras novas, tais como “empregabilidade”, “competência” entre outros.

O conceito de empregabilidade, segundo Oliveira, “tem sido compreendido como a capacidade do indivíduo de manter-se ou inserir-se no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, p.01, 2005).

Araújo fala que “Sob o discurso da laboralidade, joga-se sobre o trabalhador a responsabilidade pelo seu emprego, ou desemprego, escamoteando-se a responsabilidade do Estado de desenvolver efetivas políticas de emprego. Desconsidera, portanto, a necessidade de uma educação profissional que seja determinada, fundamentalmente, por finalidades sociais e não por interesses individuais ou de mercado, unicamente, o que concordamos plenamente, já que o Estado dito “mínimo” pelos neoliberais tenta passar a idéia para a classe trabalhadora de que a culpa de estarem desempregados se dá pela sua desqualificação e as escolas profissionalizantes se apoderam desse discurso implantando-o em seus currículos e em sua prática pedagógica com a preocupação única de formar profissionais para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, que é mais amplo; não se preocupam com a formação geral do aluno” (ARAÚJO, 2002, p.10).

A Escola Agrotécnica tem por lema “Aprender a fazer fazendo” que se baseia na idéia da Escola /Fazenda. Nas reuniões pedagógicas muito se tem discutido sobre a formação dos alunos, alguns professores pensam e defendem a idéia de que a Escola deve formar os alunos para o mercado de trabalho, somente e de forma tecnicista, chegando a opinar pelo fim do ensino médio, educação geral nas Escolas técnicas e Agrotécnicas, mas as tendências pedagógicas de idealização de uma escola que forme os alunos completamente, ou seja, para serem profissionais/cidadãos é mais forte e toma a linha de frente nas decisões dos Conselhos deliberativos, já que a Agrotécnica é uma das únicas Escolas que tem sua Direção Geral eleita pelo voto direto de servidores e alunos, o que contribui para a formação de uma Escola Democrática.



O Instituto Federal do Tocantins, campus Araguatins

O Instituto Federal do Tocantins, campus Araguatins é uma Autarquia, Pessoa Jurídica de Direito Público. Faz parte da administração indireta, e é dotada de personalidade jurídica própria.

O seu raio de atuação é na Região Tocantina, que abrange o Extremo Norte do Estado do Tocantins, Sul do Estado do Maranhão e Sul do Pará.

A Escola oferece o Ensino Médio e Técnico Profissionalizante, sendo oferecidos os cursos técnicos na área de Agropecuária com habilitação em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria, estando previstos o Curso de Tecnólogo em Agroecologia de Nível Superior e o PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos.

A Escola Agrotécnica tem como bússola de orientação legal, além da Carta Magna e as leis que regularizam a Administração pública, o Direito Administrativo que traz em seu bojo os princípios a serem seguidos por todos os órgãos públicos.

A Direção Geral da Escola foi eleita por voto direto dos servidores (técnicos administrativos e docentes) e Alunos; Existe ainda o Conselho Diretor que toma as decisões mais importantes da Escola.

O Instituto Federal do Tocantins, campus Araguatins contabiliza no seu contexto histórico a realização competente de variadas e múltiplas experiências na área educacional, com vasta experiência na implementação e execução ao nível de educação básica e nas diversas modalidades de educação, sendo a Instituição um celeiro no desenvolvimento de atividades complementares voltadas ao crescimento do município nos âmbitos social, político e educacional.

O Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005 institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Em seu artigo primeiro enumera as Instituições Federais que deverão implantar o Programa. Neste rol estão as Escolas Agrotécnicas Federais.

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas, com destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral, e carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação técnica que no caso da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins é o Curso de Agroindústria que dispõe de carga horária mínima de mil e quinhentas horas. Logo observamos o cuidado da legislação em garantir uma formação geral e humanitária, garantindo os conhecimentos técnicos necessários para a profissionalização.

O Parágrafo Único do artigo 5º mostra a preocupação do legislador com as disparidades regionais ao afirmar que as áreas profissionais deverão ser preferencialmente as que guardarem maior sintonia com as demandas de nível local e regional, acrescentando: *“contribuindo para o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socio-econômico”*.

Dessa orientação surgiu a necessidade de se consultar a Comunidade Escolar e o Conselho Diretor da Escola, onde se encontram representantes da Sociedade, sobre a importância do Curso de Agroindústria para o município e para a Região Tocantina, os dados estão nos gráficos apresentados a seguir.

O Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, surgiu com elemen-

tos novos para o Programa. Consideramos importante neste Decreto o Art.1º, parágrafo 3º que reza:

“O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”) sem prejuízo do disposto no parágrafo 4º deste artigo.”

A participação dos Estados e dos Municípios neste Programa o fortalece em suas finalidades, já que eles trabalham em seus sistemas educacionais a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e essa experiência deve ser transformada em potencialidade real, riquíssima para o Programa se transformar em uma política pública séria.

O parágrafo do Art. 1º faculta aos Estados e Municípios executarem o PROEJA em seus sistemas de ensino, e abre espaço para o “Sistema S”, SENAI, SENAC, SESCOOP e outros a trabalharem com o PROEJA, envolvendo-os no campo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo um grande passo para a participação de todos os setores da sociedade neste Programa de Inclusão Social.

O Instituto Federal do Curso de Agroindústria no PROEJA

A Agroindústria é um dos mais dinâmicos segmentos da economia brasileira. Responsável por parcelas significativas da exportação do país, o setor lidera também estatísticas de geração de empregos e de números de estabelecimentos industriais. Sabe-se, ademais, que os efeitos multiplicadores dos investimentos na atividade industrial são muito expressivos. Poucas atividades econômicas apresentam índices tão relevantes para a fixação do homem no campo, agregam valor ao produto agrícola, utilizam tecnologia e equipamentos que independem do setor externo.

O Técnico Agrícola na Área de Agropecuária com habilitação em Agroindústria trabalha com tudo aquilo que é proveniente da agropecuária e que precisa passar por processos industriais para chegar ao mercado consumidor, ou seja, com o processamento, o beneficiamento e o controle de qualidade de produtos de origem animal ou vegetal. Para isso, conhece as diversas tecnologias de processamento de diferentes tipos de alimentos, como carnes, frutas, leite e seus derivados. Domina também normas e medidas de higiene e de saúde tanto na industrialização dos alimentos quanto no seu acondicionamento, no seu transporte e na sua estocagem. Trabalha, normalmente, sob a supervisão de engenheiros de alimentos, engenheiros químicos e bioquímicos.

Pólos agroindustriais, laticínios, padarias, frigoríficos e moinhos.

Salário médio inicial é de dois/três salários mínimos.

O projeto pedagógico do curso foca o currículo nas necessidades dos sujeitos envolvidos no programa, e com enfoque prático, o currículo oportuniza conhecimentos básicos de componentes curriculares para

fundamentação teórica do aluno, como conceitos básicos da bioquímica dos alimentos e noções de higiene industrial. Depois estudam matérias como processo de conservação e análise físico-químicas e sensoriais, que permitem a avaliação dos alimentos por meio de cor, do tamanho e do peso. Por último, o aluno aprende a lidar com tecnologias empregadas no beneficiamento de cereais, frutas, carne e leite. Além do estágio, o aluno deve apresentar um trabalho de conclusão do curso.

Experiência do PROEJA

No intuito de levantar dados para estudo de campo sobre os pontos positivos e negativos da implantação do PROEJA no **Instituto Federal**, foram adotados procedimentos metodológicos e aplicação de um instrumental em forma de questionário que serviram como dados de comprovação nos resultados da pesquisa de campo. Segundo as informações levantadas através dos questionários no campus da referida escola e nas escolas que ofereciam a modalidade EJA no município de Araguatins, em 2006, tendo como sujeitos os alunos do PROEJA, representados pelos que frequentavam o Ensino Fundamental na modalidade EJA no período noturno, os docentes que iriam trabalhar com o programa, a Direção Geral e Direção de Desenvolvimento Educacional e Coordenações ligadas a ações pedagógicas.

Foram identificados os seguintes níveis de dificuldades:

1- AS PRINCIPAIS DIFICULDADES IDENTIFICADAS NA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NA ESCOLA:

A partir de estudos de documentos do Departamento de Desenvolvimento Educacional e Coordenação Pedagógica do **Instituto Federal do Tocantins**, campus Araguatins, identificamos dificuldades apresentadas na implantação do Programa:

Sensibilização dos docentes para trabalhar com o PROEJA;

Falhas na parceria da escola com a Prefeitura Municipal de Araguatins que de início se comprometeu em fornecer o transporte dos alunos da sede do município para a sede da escola que é distante 5 km, visto que alguns alunos do PROEJA moram em projetos de assentamentos agrícolas que ficam muito distantes da sede da escola;

Alimentação, pois os alunos saem muito cedo de suas casas ou trabalhos, muitos não têm tempo ou mesmo condições de jantar, pois moram em Projetos de Assentamentos distantes ou saem do trabalho direto para a aula, o **Instituto Federal do Tocantins, campus Araguatins**, como co-participante na solução destes problemas sociais, utiliza-se de práticas reais para atender estes sujeitos enquanto elementos ativos do processo educativo.

Material didático específico para os alunos do PROEJA, que têm uma experiência de vida diferente do que vem explicitada nos livros didáticos do ensino médio, onde deve haver uma adaptação dos programas das disciplinas, levando em consideração os principais fatores que desmotivam os alunos;

Falta de integração dos poderes públicos, visto que as Secretarias de Educação do município e do Estado não participam do processo e desconhecem a filosofia e os objetivos do programa.

A falta de Capacitação Específica para trabalhar com a modalidade EJA e a falta de incentivo e/ou gratificação financeira para desenvolver o trabalho na formação profissional de Jovens e Adultos que se enquadram no Público Alvo do PROEJA se apresentam com níveis de grandes dificuldades apresentadas, bem como a falta de capacitação específica para trabalhar com o PROEJA que foi apresentada por 75% dos docentes entrevistados.

Docentes entrevistados: 12 docentes que trabalharão no Programa;

Representa os 100% do universo a ser pesquisado.

A Direção Geral do **Instituto Federal** que é formada pelo Diretor Geral e Diretores do Departamento de Desenvolvimento Educacional, Diretor de Administração e Planejamento, Coordenador Geral de Recursos Humanos, Coordenações de Assistência ao Educando, Orientação Educacional e Coordenação dos Cursos Técnicos.

Os entrevistados apontaram os recursos financeiros como ponto que dificulta a execução do programa, devido à limitação dos orçamentos disponibilizados para o Programa; a estrutura da Escola está no rol dos problemas que devem ser superados pela Direção Geral, pois terá que sofrer modificações em sua estrutura física, para receber mais um curso técnico; metade da Direção Geral da Escola vê no horário de funcionamento um ponto de dificuldade, pois será a primeira vez que a Escola funcionará no turno da noite e deverá haver um novo planejamento dos horários de trabalho e escalas dos servidores; vê nos Recursos Humanos um elemento que dificulta a execução do Programa, já que deverão trabalhar com o já existente, principalmente os da área administrativa que sofrerão mudanças em seus horários de trabalho, com agravante de que não há dotação orçamentária para contratar técnicos administrativos, já que o número de servidores é insuficiente, bem como sua capacitação.

Direção Geral: 06 pessoas entrevistadas.

Representa 100% do universo a ser pesquisado.

O Instituto Federal fica localizada a 05 km da sede do município de Araguatins-TO por este motivo o transporte apresenta-se como dificuldade para aqueles futuros alunos que moram em Projetos de Assentamentos e mesmo aqueles que moram na sede do município e não dispõem de transporte próprio para se deslocarem para Escola.

A alimentação apresenta-se também como dificuldade, pois os alunos devem chegar as 18h30 para aula, logo muitos devem sair no máximo as 17h30, alguns sem jantar, logo é idéia da Direção da Escola oferecer um jantar para os alunos suportarem até as 22h30.

As aulas dos cursos técnicos necessitam de material didático específico, o que não é fácil encontrar no comércio local, dificultando ainda mais o processo de aprendizagem, sendo apresentado como dificuldade a ser sanada no PROEJA.

Foram entrevistados Alunos da modalidade EJA do ensino fundamental: 16 entrevistados.

Representa 14,03% dos alunos que estudaram na modalidade EJA no Colégio Estadual que oferece esta modalidade de ensino no município de Araguatins.

Dados da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (censo -2005) (www.to.gov.br/seduc)

Os docentes constataram o potencial da agroindústria, para o desenvolvimento local, um ponto positivo na implantação do Programa, mais de 70% acham positivo a criação do programa mais de 80% e acreditam que a inclusão do cooperativismo como matéria a ser vista e praticada como sendo positivo para o êxito do Programa.

O Público Alvo o EJA na área da formação profissional, quase 90%, como ponto positivo; mais de 90% afirmam que o curso de Agroindústria ajudará na inclusão das pessoas no mercado de trabalho, quase 90% associa a Agroindústria à geração de renda para a pessoa e a comunidade em que está inserida; quase 70% ver o Instituto Federal do Tocantins, campus Araguatins como uma Instituição Receptiva, o que facilita a Integração Escola-Comunidade na implantação e Execução do Programa.

A escolha do curso de agroindústria a ser oferecido pela IFE na modalidade PRO-EJA se deu através de discussão com a comunidade escolar e local, levando-se em consideração as potencialidades apresentadas na região do Bico do Papagaio, onde está localizada a escola foi fator importante na escolha das condições de infraestrutura da IFE que dispõe de um complexo agroindustrial que trabalha com o beneficiamento do leite, carne e frutas. Como o PROEJA vinha para oportunizar também as pessoas que trabalham o dia todo no campo, descartou-se a possibilidade de oferecer o curso técnico agrícola com habilitação em agricultura e zootecnia que necessitam de muitas horas de estudo e prática durante o dia, principalmente os animais que necessitam de manejo, esses cursos serão trabalhados para serem ofertados no momento oportuno.



Indicadores sociais

A partir de análise nos questionários sócio-econômicos aplicados pelo Departamento de Desenvolvimento Educacional do Instituto Federal, identificamos os seguintes indicadores sociais a partir de 31 alunos do PROEJA do Curso de Agroindústria do **Instituto Federal**, foi constatado que a grande maioria dos alunos é oriunda da zona urbana, 87%, o que fortalece a idéia de que o transporte, neste caso, é elemento determinante para a participação das pessoas da zona rural, que moram distantes da Escola, em fazendas e em Projetos de Assentamentos (PAs), que não dispõem de meios de transporte. Nem o município tem transporte coletivo regular para essas área, nem a Escola dispõe de orçamento destinado para este fim. O Programa não repassou verbas específicas para transporte dos alunos, segundo informações da Direção Geral da Escola, o que justifica a participação de apenas 13% da zona rural.

A maioria dos alunos, 49%, do PROEJA é originária das Escolas que oferecem EJA no Ensino Fundamental no município de Araguatins-TO e se juntarmos os dados podemos perceber que 96% dos alunos vêm de Escolas Públicas.

Após análise dos questionários foi constatado através dos dados informados que 71% dos alunos do PROEJA estavam há mais de 1 (um) ano fora da Escola.

19% não estão inseridos no mercado de trabalho formal, não trabalham, e 49% está no mercado informal. Se juntarmos os dados podemos afirmar que 68% dos alunos estavam fora do trabalho formal.

A renda familiar dos alunos do PROEJA nos mostra que a maioria dos alunos do PROEJA 55% vai até um salário mínimo.



Considerações finais

Pelos dados coletados em nossa pesquisa documental, podemos afirmar que o PROEJA do Instituto Federal do Tocantins, campus Araguatins favorece de fato a inclusão social em sua prática educacional profissionalizante, quando tem em seu rol de alunos vindos de Escolas de Ensino Fundamental que oferece a EJA, pessoas que têm uma renda média mensal muito baixa, que estavam fora da escola há mais de um ano, porém temos que fazer ressalvas, principalmente quando não favorece a participação das pessoas que moram na zona rural, distante da Escola, já que os dados mostram que apenas 13% (treze por cento) dos alunos do curso de Agroindústria da modalidade PROEJA oferecido na Instituição de Ensino, são da zona rural. A distância da Escola da Sede do Município e dos (PAs) Projetos de Assentamentos e povoados rurais é fator que dificulta a participação dessas pessoas, o Programa não disponibilizou orçamento para transporte de alunos, segundo informações da própria Escola, a mesma não dispõe de condições orçamentárias para arcar com este ônus.

Neste trabalho identificamos dificuldades enfrentadas pela Escola na implantação no PROEJA, apresentamos algumas sugestões de melhoria para superação dessas dificuldades nas Escolas que trabalharão com o Programa:

Sensibilização dos docentes – Se faz necessário uma sensibilização dos professores e gestores da Educação Profissionalizante que trabalharão com os alunos do PROEJA, a compreensão de que esses alunos trazem consigo uma gama de experiências vivenciadas nas comunidades em que estão inseridas e que devem ser aproveitadas na prática pedagógica é essencial para a formação profissional e cidadã desses alunos que veem no PROEJA a única oportunidade de concluir seus estudos, adquirindo uma profissão que será vital para uma inserção no mercado de trabalho;

Falhas na Parceria - a Educação deve ser vista como direito social e tratada como prioridade pelos administradores públicos;

Alimentação, o Instituto Federal necessita de mais verbas para complementar o programa de alimentação dos alunos;

Material didático específico – Havendo um prazo para o professor adaptar o material didático utilizado em sala de aula (apostilas, mídias, vídeos, transparências, etc.), poder-se-ia trabalhar de uma forma específica e especial para o aluno do PROEJA, levando-se em consideração suas dificuldades de acompanhamento de um material utilizado no ensino regular, poderia utilizar uma linguagem mais prática e direta;

Falta de integração dos poderes públicos, integração, parceria e cooperação entre os entes governamentais são atos de extrema importância para que o programa consiga obter êxito.

Inserção no Mercado de Trabalho cabe as Coordenações de Integração Escola / Comunidade e às Coordenações de Relações Empresariais, encaminharem os alunos do PROEJA para estágios em diversas empresas públicas e privadas, oportunizando aos mesmos o contato inicial com o mundo do trabalho;

Transporte, o financiamento de um meio de transporte para os alunos do PROEJA é necessário já que um dos motivos que causaram a evasão de alguns alunos foi a falta de transporte para o campus da Escola. Não existe linha de Transporte Coletivo.

REFERÊNCIAS

- CORDÃO, FRANCISCO APARECIDO. Educação Profissional: Cidadania e Trabalho. B.Tec. SENAC, Rio de Janeiro, v. 32, n.1, jan/abr, 2006.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL, ano 1998, Senado Federal, Brasília-DF.
- MANTOAN, MARIA TERESA ÉGLER em entrevista concedida à revista Nova Escola - 03/05/2005.
- MACHADO, LUCÍLIA. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: PROEJA: formação técnica integrada ao ensino médio.MEC. 2006.
- LOPES, C.SALATIEL PEREIRA. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA na Escola Agrotécnica Federal de Araguatins-TO, "Direito e Inclusão Social na Educação Profissionalizante", UFPA, Belém, 2006.
- BRANDÃO, ELTON PALMEIRA. Porque não falar em Educação Inclusiva, GT Movimentos Sócias e Educação - GT3, MEC, ano?
- Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições/FRIGOTTO, GAUDÊNCIO, CIAVATTA, MARIA, RAMOS, MARISE (orgs.) São Paulo: Cortez, 2005.
- ZALUAR, ALBA. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas, Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº 35 São Paulo, 1997.
- MARX, K. O capital. 7. ed.São Paulo: Difel,1982.
- SAVIANE, DERMEVAL, Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar: Petrópolis,RJ: Vozes,1994.
- FRIGOTO, GAUDÊNCIO; CIAVATTA, Maria (orgs), A experiência da Educação básica. Rio de Janeiro, DPCA, 2003.
- OLIVEIRA, RAMON DE. A (dês) qualificação da Educação, São Paulo: Cortez, 2005.
- A Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de diretrizes e Bases da Educação.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A Reforma da Educação Profissional sob a ótica da noção de Competências, Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, V.28 n.3, set/de/2002.
- KRUPPA, SONIA M. PORTELLA, Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano, Economia Solidária e a Educação de Jovens e Adultos, INEB, Brasília, 2005.
- Decreto- 2.208/1997 – Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio.
- Decreto 5.154/2004 – Objetiva a formação integral e polivalente do trabalhador.



Interação ensino-serviço: discutindo tecnologias, construindo redest

Ednéia A. LEME¹, Mônica R. QUEIRÓZ², Marcia C. COSTA³
Ângela D. S. GUIMARÃES⁴, Fabio B. M. BARROS⁵

Instituto Federal do Rio de Janeiro, *campus Nilópolis*

Palavras-chave: Sistema Único de Saúde (SUS); metodologias ativas de aprendizagem; tecnologias

RESUMO

A implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) trouxe novas diretrizes para a atenção e formação em saúde, norteadas pelas políticas para formação de recursos humanos. Durante a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Fisioterapia e Terapia Ocupacional identificou-se a necessidade de aproximação com os serviços, a fim de compreender a realidade do entorno do **Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis**. Desse encontro, nasceu a proposta do curso Tecnologias no Sistema de Saúde com os módulos: Assistência, Ensino e Pesquisa e Gestão e Controle Social. Visando a aprendizagem significativa, utilizou-se da metodologia da problematização e de um ambiente virtual de aprendizagem, com a avaliação qualitativa. Verificou-se a importância de um projeto de educação como ação estratégica para transformar as práticas de saúde, a organização dos serviços, os processos formativos e desenvolvimento de pesquisas.

¹Mestra em Saúde Coletiva - Epidemiologia. Professora Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis, nos cursos de graduação em Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Farmácia. Coordenadora e professora do curso de pós-graduação em Tecnologias no Sistema Único de Saúde. Membro do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Membro do grupo de pesquisa: Saúde, Educação e Inclusão do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis.

²Mestra em Ciências. Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis, nos cursos de graduação em Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Farmácia e no curso de pós-graduação em Tecnologias no Sistema Único de Saúde do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis. Membro do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Membro do grupo de pesquisa: Saúde, Educação e Inclusão do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis.

³Mestra em Psicologia. Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis, nos cursos de graduação em Terapia Ocupacional, Fisioterapia e no curso de pós-graduação em Tecnologias no Sistema Único de Saúde. Membro do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Membro do grupo de pesquisa: Saúde, Educação e Inclusão do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis.

Introdução

Desde a sua implantação, em 1990, o Sistema Único de Saúde (SUS) tem assumido um papel ativo na reorientação das estratégias e modos de cuidar, exigindo dos membros da equipe de saúde, além do domínio técnico-científico, disposição para uma relação de cooperação baseada no diálogo e na troca de saberes de forma não hierarquizada. Com isso tem provocado importantes repercussões nas estratégias e modos de ensinar e aprender. (BRASIL, 2003 e 2004; SANTANA E CHRISTÓFARO, 2007).

São indiscutíveis os reflexos dos movimentos reformistas na educação em saúde. O estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação passou a referenciar, a partir de 2001, o desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos na área da saúde (BRASIL, 2001). Tendo como referência uma abordagem epistemológica generalista e interdisciplinar em bases humanistas, as DCN determinam que “a formação do profissional de saúde deve contemplar o sistema de saúde vigente no país, o trabalho em equipe e a atenção integral à saúde.” (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Com o intuito de articular o ensino e os serviços e contribuir para a capacitação profissional e consequente melhoria da assistência, novas políticas públicas foram propostas pela Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, do Ministério da Saúde. Foram traçados importantes objetivos, dentre eles o de construir uma política nacional de formação e desenvolvimento para os profissionais de saúde e instituir o trabalho inter-setorial entre os Ministérios da Saúde e da Educação. (BRASIL, 2004).

Considerando este cenário, torna-se oportuno que os atores e instâncias dos campos das práticas e do ensino - ambos em permanente processo de mudança - possam intervir de maneira colaborativa a fim de transformar os processos de atenção à saúde no país em sintonia com o paradigma da integralidade.

Antecedentes da implantação do curso

A política de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica tornou possível a implantação de uma nova unidade do Instituto Federal do Rio de Janeiro em Realengo – município do Rio de Janeiro. Com vistas a atender uma antiga solicitação da comunidade e adjacências, que há mais de 24 anos lutam por uma unidade pública de ensino na região, o Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis optou por criar uma unidade voltada ao ensino na área da saúde, contemplando, assim, o desejo da comunidade do entorno.

Com previsão para início de funcionamento em 2009, foram escolhidos para compor o quadro de cursos a serem oferecidos pela Unidade Educacional de Realengo os de graduação em fisioterapia e terapia ocupacional, com base em estudo de viabilidade que apontou a necessidade de ampliação de vagas públicas. Ao longo do processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos referidos cursos, delineou-se uma proposta pe-

dogógica para formação de profissionais para atender ao sistema de saúde vigente no país e as características do entorno. Para uma melhor compreensão dessa realidade, identificou-se a necessidade de uma aproximação junto aos serviços públicos de saúde do Município do Rio de Janeiro.

Como resultado, vislumbrou-se a criação de um espaço para o debate das condições da assistência, do ensino e pesquisa em saúde, consolidada pelo oferecimento do curso “Tecnologias no Sistema Único de Saúde (TECSUS)”, em nível de aperfeiçoamento, oferecido pelo Departamento de Pós-Graduação do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis.

Embasamento teórico da proposta

A transformação das estratégias de atenção à saúde, impostas a partir da implantação do SUS, desdobram-se em “desafios a serem enfrentados na luta pela saúde como bem público e pelo trabalho em saúde como tecnologia a serviço da defesa da vida individual e coletiva” (MEHRY, 1998).

A transição do modelo biologicista para um modelo com vistas à integralidade das ações traz novas dimensões do cuidado em saúde e convida para a “produção de um pensar e agir, de um saber e fazer saúde, não apenas por meio de conhecimentos específicos, mas também por práticas de acolhimento e de cuidado.” (MEHRY, 2006). Essa quebra de paradigmas requer “uma expansão não apenas de percepções e maneiras de pensar, mas também de valores”, bem como a mudança nas estruturas de organização social, de hierarquias para redes. (CAPRA, 2006).

Com o objetivo de estimular a incorporação dos princípios da humanização e o emprego de tecnologias relacionais, torna-se imprescindível aproximar-se da realidade dos serviços. O emprego de metodologias ativas de ensino e aprendizagem pode facilitar esse processo na medida em que oferece um espaço democrático para o debate e exposição de experiências e idéias, ao mesmo tempo em que incentiva a prática de valores humanos, tais como a escuta e o respeito.

Com o propósito de promover a convivência e o debate, além de estimular o seu emprego nos serviços, seja em situações de ensino ou pesquisa, adotou-se o emprego da metodologia da problematização e o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

A metodologia de problematização baseia-se no Método do Arco de Charles Maguerez adaptado por Bordenave e Pereira⁶, composto de cinco etapas: Observação da realidade, Pontos-Chave, Teorização, Hipóteses de Solução e Aplicação à realidade.

Apesar da diversidade de recursos utilizados em sala de aula, nem sempre autonomia necessária ao aprendiz é alcançada, sendo necessário adotar ferramentas com o objetivo de ampliar as possibilidades de ensino visando uma aprendizagem significativa. Assim, a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) - “sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação” (ALMEIDA, 2003), parecem promover o aprendizado na medida em que constituem um todo formado “pela plataforma e por todas as relações estabelecidas pelos sujeitos participantes,

⁴Mestra em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde. Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis, nos cursos de graduação em Terapia Ocupacional, Fisioterapia e no curso de pós-graduação em Tecnologias no Sistema Único de Saúde. Coordenadora do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Membro do grupo de pesquisa: Saúde, Educação e Inclusão do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis.

⁵Mestre em Saúde Coletiva. Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis, nos cursos de graduação em Fisioterapia, Terapia Ocupacional e no curso de pós-graduação em Tecnologias no Sistema Único de Saúde. Coordenador da Coordenação de Educação Aberta e a Distância - CEAD/ Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis. Membro do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Membro do grupo de pesquisa: Saúde, Educação e Inclusão do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis.



Abertura do Curso de Tecnologias no Sistema Único de Saúde
Dinâmica: Construindo Redes
Fonte: Acervo Pessoal

tendo como foco principal a aprendizagem. Tais relações referem-se às trocas emocionais, cognitivas, simbólicas, entre outras". (BEHAR et al, 2005)

O domínio dos recursos tecnológicos do AVA representa um ganho adicional para o aluno por tornar-se um instrumento diferenciado e singular que propicia a representação do pensamento, a interação recursiva, a construção do conhecimento e a troca de informações e experiências (ALMEIDA, 2000).

Objetivos do curso

A proposta do curso TECSUS é tornar-se um espaço de aproximação e interação entre academia e serviços, com o intuito de permitir reflexões sobre os processos de trabalho, a produção e incorporação das tecnologias em saúde, com vistas a atender uma formação coerente com os princípios e diretrizes propostas pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Ao propor um debate que ultrapasse as questões em torno do domínio técnico-científico das profissões, o curso pretende constituir-se num projeto para capacitação de profissionais em saúde, analisando a organização do trabalho, e, considerando a necessidade de transformação da assistência em saúde, das pessoas e das populações, bem como da gestão setorial e do controle social em saúde.

Perfil dos alunos e dinâmica do curso

O curso TECSUS iniciou-se em Outubro de 2007, na Unidade Nilópolis do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis, com um total de 25 alunos, admitidos por processo seletivo baseado em análise curricular e carta de intenções.

Dentre as graduações apresentadas pelos profissionais aprovados havia: Odontologia (1), Pedagogia (1), História (1), Ciências Físicas e Biológicas (1), Farmácia (2), Psicologia (2), Medicina (2), Serviço Social (4), Fisioterapia (5) e Enfermagem (6). Todos atuantes no serviço público.

A equipe era formada por 5 professores efetivos da rede Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Nilópolis, sendo 2 Terapeutas Ocupacionais e 3 Fisioterapeutas, e contou com a participação, ao longo de todos os módulos, de profissionais, usuários e professores convidados.

Para dar suporte às aulas presenciais e às propostas do curso como um todo, foi construída uma sala de aula virtual (AVA) utilizando-se a plataforma educacional MOODLE, hospedada no site <www.cefeteqvirtual.com.br>. O AVA disponibilizava ferramentas educacionais para construção individual e coletiva de textos e relatórios, fóruns temáticos, chats, acervo bibliográfico, entre outros, utilizadas como moderadoras e facilitadoras dos processos de aprendizagem.

O curso organizou-se em três módulos: Assistência em Saúde, Ensino e Pesquisa em Saúde e Gestão e Controle Social.

No primeiro módulo o enfoque se deu em torno das propostas tecnológicas utilizadas no processo de cuidado. Tomou como base a Política Nacional de Humanização em Saúde e seus desdobramentos, dando ênfase às tecnologias relacionais.

O segundo módulo teve como enfoque as propostas metodológicas para educação e formação em saúde, o uso de tecnologias de informação e comunicação nos processos de aprendizagem e a prática da pesquisa.

O terceiro e último módulo abordou revisão minuciosa sobre o SUS enquanto política pública de saúde, os recursos humanos, o financiamento do sistema, os processos de gestão, bem como o papel do controle social neste sistema.

A carga horária do curso foi de 180 horas, com aulas ministradas semanalmente, às terças-feiras, de 8h às 17h.

A opção pela utilização da metodologia da problematização, segundo o “Arco de Margarez”, foi o cerne da condução das aulas, realizada em conjunto pelo grupo de professores, de modo a permitir ao máximo o aproveitamento das experiências pessoais do grupo.

A cada novo tema em discussão, havia na sala de aula um primeiro momento dedicado à observação da realidade, no qual os alunos eram incentivados a discorrer sobre suas experiências referentes ao tema proposto, enquanto os professores, aqui denominados, tutores, atuavam, como facilitadores e/ou provocadores das discussões. Numa segunda etapa, dedicada ao aprofundamento da discussão, os alunos eram divididos em cinco grupos menores sob a condução de um único tutor e passava-se à enumeração dos chamados pontos-chaves com vistas a subsidiar o processo de construção teórico do tema em questão.

O embasamento teórico ou teorização era realizado por meio de pesquisas em sites de publicações científicas, livros, jornais, ou por exposição teórica dialogada realizada por um professor e um convidado, seguida de debate. Ao final desse processo, cada grupo retomava as discussões individualizadas, na expectativa de construir propostas ou Hipóteses de Solução, para os desafios identificados. A seguir, as direções e estratégias a serem implementadas nos serviços eram apresentadas para o conjunto de alunos, completando-se, assim, o Arco de Marguez com a etapa de aplicação à realidade.

Os relatórios dos trabalhos de cada grupo foram construídos utilizando-se a ferramenta “wiki”, disponível na sala virtual, uma vez que permitia a continuidade do processo extra-classe. Em adição, ao longo do processo de desenvolvimento de cada tema, os professores estimulavam e acompanhavam a participação dos alunos nos Fóruns de ensino-aprendizagem disponibilizados no site.

Semanalmente, os alunos eram orientados a construir um portfólio, fazendo uma reflexão sobre o seu aprendizado, apontando as principais conquistas e dificuldades. Estas anotações eram colocadas na ferramenta “Blog”, também disponível na plataforma educacional.



**Grupo de Trabalho
Sala de Aula do TECSUS**

6BORDENAVE, J. D., PEREIRA, A. D. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

Sistema de avaliação

A avaliação da aprendizagem deve buscar a incorporação e capacidade de utilização dos conceitos aprendidos. Ela deixa de ser apenas um instrumento de medida, de verificação da aprendizagem, de maneira mecanicista, e passa a atuar diretamente no processo de ensino-aprendizagem, de forma contínua, ao longo de toda sua construção (GIPPS, 1998; PERRENOUD, 1999)

Na avaliação qualitativa do aprendizado, a diversidade de instrumentos e cenários propostos deve percorrer todo o processo de trabalho dos alunos, tanto nas atividades individuais quanto coletivas, de maneira a possibilitar a criação de canais adequados para a manifestação de múltiplas competências e de redes de significados. Dessa forma, propicia condições para que o professor analise, provoque, acione, raciocine, emocione-se e tome decisões e providências junto a cada aluno.

No curso TECSUS buscou-se empregar instrumentos avaliativos qualitativos, tendo sido observadas a participação de cada aluno nos trabalhos de grupos e plenárias em sala de aula e a utilização das ferramentas da plataforma educacional que permitia o acompanhamento de todas as atividades ali propostas. Em adição, os estudantes realizaram auto-avaliação, foram avaliados sistematicamente pelos seus pares e docentes a cada módulo do curso.

No encerramento do curso, como momento final de avaliação, os alunos apresentaram uma proposta de intervenção para os serviços construída ao longo de quatro (4) meses após o encerramento das aulas presenciais, sob orientação de um professor.

Resultados e considerações finais

Ao realizar a avaliação do curso tomam-se como base para a discussão os relatos apresentados pelos alunos, conforme alguns dos transcritos abaixo, registrados nos portfólios disponibilizados na sala virtual ou nos processos de avaliação e auto-avaliação.

Pode-se constatar que a experiência com as metodologias ativas motivou os alunos, permitindo sua participação de maneira mais efetiva nos processos de ensino aprendizagem:

‘O grupo ao qual nos unimos foi muito coeso, claro, objetivo e houve espaço para todos. A nossa orientadora se mostrou muito calma simples em todo o seu saber, passou-nos confiança, deixou-nos trabalhar [...] Não ouvimos a palavra ruim, errado, está fora do contexto ou coisa parecida. O tempo todo foi ação e reflexão. Creio que estou melhorando!’

A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, embora empregados com o objetivo de ampliar o espaço de debate e troca de conhecimento e experiência, também evidenciou a carência de domínio desta tecnologia pelos profissionais, dificultando, inicialmente, a plena participação dos alunos nas atividades ali contidas.

“Para mim alguns nomes eram conhecidos, mas outros eram novos. Posso dizer que agora a inclusão digital está me atingindo. Estar aqui no curso fez-se necessário para romper a barreira que eu tinha, e ainda tenho, com o computador”

Contudo, verificou-se ao longo do curso a evolução dos alunos nesse quesito, manifestada pela utilização apropriada das ferramentas educacionais. Ao perceberem-se mais aptos e capacitados para a utilização das tecnologias, inserindo-as à sua realidade e prática profissional, passam a avaliar criticamente sua importância na construção e divulgação do conhecimento.

“Caminhamos a passos largos para o EaD, e até pouco tempo achava isso um absurdo, porém temos que nos curvar a essa realidade e entender de uma vez por todas que esta pode ser uma valiosa ferramenta para aqueles que não dispõem de tempo ou mesmo outros recursos (financeiro, por ex.) para aprender mais.”

O constante estímulo ao raciocínio científico e à pesquisa despertou nos alunos o interesse por esse campo, até então pouco utilizado como suporte para suas práticas profissionais.

“Estou muito animada com meu ‘momento pesquisadora’. Está rolando uma química legal entre mim e o Tecsus. Não sei se eu me sintonizo com os módulos ou eles comigo; o mais provável é que ambos ocorram em simultâneo.”

O curso permitiu aos profissionais a ampliação do conceito da assistência humanizada em saúde e a incorporação das tecnologias relacionais neste processo. Facilitou o conhecimento de tecnologias de informação e sua aplicação como auxiliares para o desenvolvimento de instrumentos de pesquisa nos, e para, os serviços. Ao rediscutir o papel do SUS enquanto política pública contribuiu para a avaliação dos processos de gestão e da importância do controle social.

A participação de professores convidados, relatando experiências da sua atuação nos serviços, quer sob o ponto de vista da assistência, da educação, gestão ou do controle social, trouxe aos alunos uma possibilidade de (re)avaliação crítica do seu papel, enquanto profissionais e usuários do sistema de saúde.

“Foram meses de aulas expositivas, reflexivas, interativas e muito agradáveis. Não restam dúvidas de que este curso mexeu com nossas vidas, que compartilhamos crescemos e sofremos... Adquirimos novos conhecimentos, aperfeiçoamos a construção de trabalhos em grupos, aprendemos como manipular as ferramentas e nos inserimos muito mais no mundo digital. Tudo isto, sem falar das Tecnologias Relacionais e a Metodologia da Problematização que oportunizou aos profissionais avaliar seu posicionamento junto ao sujeito de sua ação (o usuário). Ah! como foi bom!”

Verifica-se, enfim, a importância de um projeto de educação continuada como ação estratégica que possa contribuir para transformar as práticas de saúde, a organização dos serviços, os processos formativos e desenvolvimento de pesquisas.



Logomarca do Curso Tecnologias no Sistema Único de Saúde

**Autor: Ângela D. S. Guimarães –
Profa. do Curso TECSUS**

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MARIA ELIZABETH BIANCONCINI. Formando professores para atuar em ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos. São Paulo, PUCSP, julho de 2000. Disponível em: <<http://www.nave.pucsp.br/doc/formando.doc>> acesso em 01-09-08.

ALMEIDA, MARIA ELIZABETH BIANCONCINI. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, FE/USP, São Paulo, v. 29, n. 2, jul-dez, 2003.

BEHAR, P. A.; WAQUIL, M. P.; LEITE, S. M.; BERNARDI, M. Refletindo sobre uma metodologia de pesquisa para ambientes virtuais de aprendizagem, 2005. Disponível em: <http://docs.google.com/Doc?id=d7nv84k_469ckgz2gc4&invite=fwpqbsq>. Acesso em 01-09-08.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CES nº 1210 de 12/09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2006/doc_saude.pdf, acesso em 01-09-08

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). Departamento de Gestão da Educação na Saúde (Deges). Políticas de Formação e Desenvolvimento para o SUS: Caminhos para a educação permanente em saúde. Brasília, agosto, 2003.

BRASIL Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde. AprenderSus: o SUS e os cursos de Graduação da Área da Saúde, 2004.

CAPRA, F. A. Teia da Vida. 10 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CECCIM, RICARDO BURG; FEUERWERKER, Laura C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. CAD. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 20 (5): 1400-1410, set - out, 2004

FEUERWERKER, LAURA C. M. Estratégias atuais para a mudança na graduação das profissões da saúde. Cadernos da ABEM - vol. 2 – junho 2006. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/publicacao/estrategia_mudancas.pdf>, acesso em 01-09-08.

GIPPS, C. Avaliação de alunos e aprendizagem para uma sociedade em mudança. Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional. Brasília: INEP, 1998.

MERHY, EMERSON ELIAS. Um ensaio sobre o médico e suas valises tecnológicas: contribuições para compreender as reestruturações produtivas do setor Saúde. Interface - Comunic, Saúde, Educ, Debates, Fevereiro, 2000

MERHY, EMERSON ELIAS et al. O trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano. São Paulo: Hucitec, 2006.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTANA, J. P., CHRISTÓFARO, M. A. C. Articulação Ensino-Serviço na Área da Saúde. Núcleo de Estudos de Saúde Pública, Programa de Políticas de Recursos Humanos em Saúde. Disponível em <http://nesp.unb.br/polrhs/Temas/artic_ens_area_saude.htm. Acesso em 01/09/08>.



O conceito de raça e sua abordagem por professores de História, Ensino das Artes, Língua Portuguesa, Geografia e Biologia de ensino médio de Belém

Lorena A. CUNHA, Helena S.C. ROCHA, Carlos A. M. ROCHA

Instituto Federal do Pará

Palavras-chave: Raça; formação de docentes; ensino médio

RESUMO

O estudo analisa o conceito de raça e sua abordagem por alguns professores das disciplinas de História, Ensino das Artes, Língua Portuguesa, Geografia e Biologia do Ensino Médio de 12 escolas (cinco públicas e sete particulares) da Região Metropolitana de Belém. Foi realizado a partir de uma revisão de literatura e com a aplicação de questionário semi-aberto aos professores. Os resultados mostram que a divisão da espécie humana em raças ainda é utilizada, e que os professores, aceitando ou não esta classificação, abordam esta temática em sala de aula. Propõe-se o desenvolvimento de medidas que visem fundamentar docentes e futuros docentes nas relações étnico-raciais conforme a Lei 10.639/2003.

Introdução

A divisão da espécie *Homo sapiens* em raças levando em consideração as características fenotípicas dos indivíduos, ainda é muito abordada. O termo “raça” ainda é o mais utilizado ao se tratar as relações entre brancos e negros, principalmente no Brasil, mesmo após estudos conclusivos mostrando que esta é uma classificação equivocada (GOMES, 2005).

O termo raça pode ser usado em diferentes contextos; além do sentido morfológico, que considera caracteres fenotípicos, raça pode referir-se a origem geográfica de um grupo. Também pode estar relacionado a um sentido biológico molecular, diferenciando geneticamente as populações (PENA, 2005).

Poucas pessoas sabem o real conceito de raça, muitos confundem conceitos importantes: as diferentes histórias, costumes, interesses e valores de um povo constituem a cultura, a etnia deste e não estão relacionados com raça (CARVALHO & COSTA, 1994). Mas esta confusão de conceitos está presente no cotidiano, na mídia, nas conversas familiares; por este motivo muitos intelectuais, mesmo não aceitando a divisão em raças, ainda adotam o termo (GOMES, 2005).

É necessária uma abordagem clara quanto ao conceito de raça, até mesmo em sala de aula como instrumento de formação crítica dos alunos, já que muitas pessoas utilizam teorias científicas para justificar atitudes preconceituosas. Este problema motivou a busca de respostas para as seguintes perguntas: O que dizem os teóricos que são contra e os que são a favor da divisão da espécie humana em raças? Qual a opinião de professores de Ensino Médio de Belém no que diz respeito ao conceito de raças? De que maneira a divisão da espécie humana é abordada por estes professores pelo menos em sala de aula? Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o conceito de raça e sua abordagem por alguns professores de Ensino Médio de Belém.

Metodologia

A pesquisa foi de caráter quantitativo e qualitativo, tendo seu desenvolvimento e organização baseados em Severino (2002), ocorreu durante os meses de março a maio de 2008. Foi realizada a partir de uma revisão de literatura, buscando teóricos clássicos e contemporâneos de várias áreas de estudo. Foi aplicado como instrumento de pesquisa um questionário semi-aberto a professores de Ensino Médio de 12 escolas, sendo cinco públicas e sete particulares, para se verificar a opinião destes no que diz respeito ao conceito de raças e identificar de que maneira a divisão da espécie humana é abordada em sala de aula. Cada questionário foi identificado por números, codificando os participantes para manter a ética da pesquisa.

Resultados e discussão

A espécie humana dividida em raças

Para organizar melhor a grande diversidade de seres vivos, o ser humano desenvolveu a habilidade de classificar; essa classificação se inicia com o naturalista Carl Von Linné - Lineu, havendo a necessidade de se estabelecer critérios de semelhanças e diferenças (MUNANGA, 2003).

Para Lineu e outros biólogos do passado, as espécies eram unidades imutáveis criadas por Deus. A variação intra-específica representava meras imperfeições nas criaturas. O que, em meados do século XIX se estendeu às subespécies ou raças geográficas, as quais eram denominadas e classificadas como se elas também fossem entidades discretas não variáveis (FUTUYMA, 1996).

Segundo Munanga (2003), na espécie humana a cor da pele foi, inicialmente, a principal característica a ser levada em consideração para a divisão em raças: raça branca, raça negra e raça amarela. Posteriormente, outros critérios passaram a ser levados em consideração, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio e o ângulo facial; além das características morfológicas, caracteres bioquímicos como grupos sanguíneos e doenças hereditárias, são mais frequentes em uma raça. O conjunto de todos esses critérios deu origem a uma grande variedade de raças e sub-raças.

Essas classificações consideram as semelhanças entre indivíduos e as diferenças destes para os de outros grupos, as quais surgiram porque esses grupos fixaram-se em regiões diversas (CARVALHO & COSTA, 1994). E a seleção natural permitiu a diferenciação dos aspectos físicos dos homens para sua melhor adaptação ao ambiente em que viviam (AZEVEDO, 1990). Segundo Zarur (2005), no século XIX, essas diferenças eram explicadas a partir do conceito de raça, onde cada raça teria aparência e habilidades específicas.

Segundo Azevêdo (1990) e Munanga (2003), o naturalista Lineu, no século XVIII classificava a espécie humana em quatro raças, abordando caracteres físicos e aspectos comportamentais:

AMERICANO – Moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem o corpo pintado.

ASIÁTICO – amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

AFRICANO – negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes, unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

EUROPEU – branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas (MUNANGA, 2003. p. 9).

De acordo com Pena (2005), outra classificação é feita pelo antropólogo alemão Blumenbach em 1795, que classificou a espécie em cinco raças: Caucasoide, Mongolóide, Etiópica, Americana e Malaia. Uma divisão

que considerava a origem geográfica e os caracteres morfológicos, e que ainda hoje tem grande influência na divisão da espécie humana.

A classificação abordada por Carvalho e Costa (1994), considera que além da classificação de raça negra, branca e amarela, a espécie *Homo sapiens* também é classificada em nove raças geográficas:

AFRICANA – Frequentemente chamada ‘negróide’, é um conjunto de raças encontradas na África, ao sul do Saara. Seus membros têm cabelos encaracolados ou encarapinhados, lábios grossos e grandes quantidades de melanina na pele, cabelo e gengivas.

AMERÍNDIA – Às vezes chamada ‘mongolóide americana’, está relacionada com a raça geográfica asiática, mas difere em grupos sanguíneos. Durante milhares de anos, os ameríndios foram os únicos habitantes das Américas. Pele castanha em tom claro ou escuro e cabelo liso escuro.

ASIÁTICA – Também chamada ‘mongolóide’, inclui populações da Ásia continental, menos do sul da Ásia e do Oriente Médio. Estende-se ao Japão, a Formosa, às Filipinas e às maiores ilhas da Indonésia. Seus membros têm cabelos lisos, olhos amendoados e maçãs do rosto salientes. São, em sua maioria, mais baixos que os europeus e têm pele castanho-clara.

AUSTRALIANA – Também chamada ‘aborígene australiana’ ou ‘australóide’, é um grupo de raças locais da Austrália. Seus membros têm dentes grandes, a pele pode ser muito ou pouco escura, têm crânios pequenos e uma quantidade moderada de pêlos no corpo.

EUROPÉIA – Às vezes chamada ‘caucasóide’, inclui populações da Europa, Oriente Médio e norte do Saara. Seus membros têm pele mais clara do que as populações de qualquer outra raça geográfica, embora muitas pessoas no sul dessa região tenham pele escura. Os brancos da Austrália, Nova Zelândia, América do Norte e do Sul e África do Sul são membros da raça européia.

INDIANA – Inclui populações do sul da Ásia e estende-se do Himalaia ao oceano Índico. A cor da pele é clara no norte e escura no sul. As raças geográficas indiana e européia possuem alta frequência do grupo sanguíneo B, mas diferem em muitos outros grupos sanguíneos.

MELANÉSIA ou Melanésio-Papuana – Inclui os povos de pele escura na Nova Bretanha, Nova Guiné e ilhas Salomão. Eles se assemelham aos africanos na cor da pele, mas são diferentes na frequência de grupos sanguíneos.

MICRONÉSIA – Ocupa uma série de ilhas no Pacífico, incluindo as Carolinas, Gilbert, Mariana e Marshall. Seus membros têm pele escura e, em sua maioria, são baixos. A frequência do grupo sanguíneo parece-se com a dos polinésios, mas os micronésios têm frequências mais altas do grupo sanguíneo B.

POLINÉSIA – Constituída de povos da Oceania que moram distantes uns dos outros, do Havaí, no norte, à Nova Zelândia, no sul, e da ilha da páscoa, no Ocidente, ao grupo de ilhas Tuvalu, no Oriente. Seus membros são altos e muitos são corpulentos. Os polinésios têm pele clara. Como outras populações do Pacífico, têm baixa frequência do grupo sanguíneo B (CARVALHO & COSTA, 1994. p.23-25).

Estes são apenas alguns exemplos das muitas classificações feitas ao longo da história e evolução da espécie; destas, a classificação de Lineu, além de levar em consideração os aspectos comportamentais, traz uma hierarquização das raças, o que está intimamente relacionado a atitudes preconceituosas.

Com o desenvolvimento da Biologia molecular, chegou-se a algumas conclusões acerca do conceito de raças; uma dessas, de acordo com Lewontin (1972) apud Motta (2005), mostra que as diferenças genéticas entre indivíduos de grupos raciais diferentes são pouco maiores que as diferenças entre indivíduos do mesmo grupo. Entretanto para Leroi (2005), a espécie pode sim ser dividida em raças biológicas, pois Lewontin cometeu um erro ao desconsiderar correlações entre genes analisados simultaneamente, o que determinaria variáveis genéticas presentes em um grupo e raras em outros, identificando as raças na espécie humana.

De acordo com Gomes (2005), atualmente no Brasil o termo raça ainda é muito utilizado porque, considera-se a relação dos aspectos culturais e físicos dos indivíduos; e a hierarquização das raças se dará conforme o contexto de utilização do termo.

O Movimento Negro quando utiliza o conceito de raça se refere a indivíduos pertencentes aos grupos populacionais assim identificados na sociedade atual. Enquanto que a classificação feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) distribui a população brasileira em pretos, pardos, indígenas, brancos e amarelos, sendo pretos e pardos caracterizando o grupo dos negros (MELO, 2007). Esta distribuição é feita em categorias consideradas estruturais e a composição de cada uma se dá a partir da cor da pele agregada a outras características (PENA, 2005).

A raça humana

A partir dos avanços nos estudos bioquímicos e na Genética de Populações, definiu-se que as diferenças genéticas individuais são mais presentes que diferenças entre grupos raciais distintos (AZEVEDO, 1990).

Traços fenotípicos como a cor da pele, a textura do cabelo, a cor dos olhos, a forma do nariz e a espessura dos lábios, são determinados por um pequeno número de genes se comparado à totalidade do genoma humano e são completamente distintos dos genes que “influenciam inteligência, talento artístico, habilidades sociais, predisposição a doenças ou metabolismo de fármacos.” (PENA, 2005, p. 323).

De acordo com Santos e Maio (2005), pesquisas recentes de sequenciamento do DNA mitocondrial (herança materna) e do cromossomo Y (herança paterna) de homens autoclassificados brancos, trouxeram significativas conclusões sobre a heterogeneidade genética da população brasileira.

Com relação ao cromossomo Y, a investigação sobre polimorfismos de DNA, realizada por Carvalho-Silva e colaboradores em 2001, revelou que a maioria dos marcadores identificados era de origem européia. Já a análise do DNA mitocondrial da mesma amostra, realizada por Alves-Silva e colaboradores em 2000, revelou uma grande contribuição ameríndia e africana. Estes resultados compõem o estudo intitulado “Retrato Molecular do Brasil” (SANTOS & MAIO, 2005).

Se essa heterogeneidade fosse esclarecida e aceita pelos brasileiros teríamos uma “sociedade mais justa e harmônica”. Desde que estes brasileiros se mantivessem envolvidos na luta pela erradicação do preconceito e da discriminação na sociedade brasileira (PENA et al, 2000 apud SANTOS e MAIO, 2005).

Outras áreas do conhecimento também contribuem para a desconstrução do conceito de raça; a Antropologia, a partir do século XX, defende que as diferenças biológicas entre as populações humanas não geram diferenças comportamentais, e que estas também não estão relacionadas com as diferenças culturais (ZARUR, 2005).

As muitas classificações em raças comprovam a falta de um consenso entre os estudiosos que ainda aceitam esta divisão. Para ratificar a desconstrução deste conceito, a análise das características que eram levadas em consideração para a identificação das raças, mostra que as mesmas são ineficazes (AZEVEDO, 1990). Tomando como exemplo três destas características, cor da pele, índice cefálico e textura dos cabelos, observamos o seguinte:

Africanos e australianos não diferem quanto à cor da pele, mas apresentam a textura dos cabelos completamente diferente; europeus do norte e europeus do centro têm a mesma cor da pele, mas têm índices cefálicos diferentes; europeus do norte e africanos têm a cor da pele diferente, mas são iguais quanto ao índice cefálico. (AZEVEDO, 1990. p. 19).

Essa deficiência na classificação pode ser confirmada por dois estudos que revelaram, respectivamente, maior percentual de diversidades cranio-métricas dentro das regiões e não entre os indivíduos, e maior variabilidade da cor da pele entre regiões geográficas (RELETHFORD, 1994; 2002 apud PENA, 2005). O que pode ser explicado, segundo Jablonski e Chaplin (2000, 2002) apud Pena (2005), pelo fato desta ser uma característica sujeita à seleção natural, existindo pelo menos, dois fatores seletivos relacionados aos níveis de radiação ultravioleta: quando a radiação ultravioleta é muito intensa ocorre a destruição do ácido fólico e quando a radiação é insuficiente cai a produção vitamina D3.

A divisão da espécie humana em raças teria dado certo se fosse levada em consideração apenas para uma organização e explicação científica da diversidade entre os indivíduos desta espécie; porém esta classificação é abordada de forma a hierarquizar as diferentes populações humanas levando ao racismo (MUNANGA, 2003), sendo o preconceito e a discriminação racial orientados pela cor da pele, a característica fenotípica que atualmente ainda é levada em consideração para a determinação da origem étnico-racial de uma pessoa. (MELO, 2007).

As muitas discussões ainda existentes acerca do conceito de raça refletem um momento de transição onde opiniões e conceitos estão mudando e, com isto, as relações sociais. O palco central desta mudança é a sociedade. Sendo a escola integrante desta e afetada pelo contexto social, professores e alunos devem estar informados e discutir sobre o conceito de raça para que haja uma formação crítica dos alunos e para que manifestações preconceituosas e discriminatórias deixem de existir. Já que estas manifestações, de acordo com Cavalleiro (1998), estão muito presentes

nas instituições de ensino, prejudicando o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e adolescentes, principalmente daqueles considerados diferentes. Dessa maneira, a presença da história e cultura negra nas escolas passou a fazer parte das reivindicações dos Movimentos Sociais Negros, em prol de uma real democratização do ensino brasileiro.

O conceito de raça na escola

Neste tópico são apresentados os resultados da pesquisa com professores de Ensino Médio de escolas da Região Metropolitana de Belém-PA. 54 professores de escolas preencheram os questionários, os quais foram numerados codificando os participantes da pesquisa: de P1 a P13 os professores de História; P21 a P24 os de Ensino das Artes; P41 a P52 os de Língua Portuguesa; P61 a P67 os de Geografia e de P81 a P98 os de Biologia.

O que dizem os professores

Com relação à divisão da espécie Humana em raças, dos 54 professores, 45 não aceitam a divisão, correspondendo a aproximadamente 83,33% da amostra, enquanto nove aceitam essa divisão, ou seja, 16,67% do total. A figura 1 apresenta esses resultados distribuído por disciplina.

O fato de alguns professores ainda concordarem com esta classificação é reflexo da falta de um consenso presente também na comunidade científica e da reduzida divulgação dos estudos sobre a temática em questão, além de uma falta de atualização de professores que ainda estão atrelados a uma abordagem equivocada de muitos conceitos.

O que fazem os professores

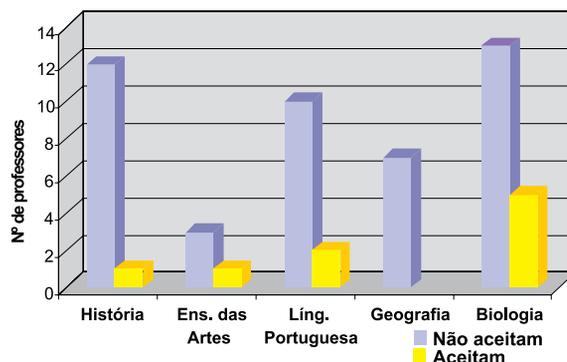
Os professores também foram investigados quanto à abordagem desta temática em sala de aula. Dentre os nove professores que aceitam a divisão da espécie, apenas dois não abordam esta temática em sala de aula, identificados como P95 e P98. Os outros sete abordam, mas confundem o conceito de raça com etnia, como pode ser observado a seguir.

“As raças surgiram com a história dos povos. (...). O negro e o índio nos trazem marcas fortes dos seus artesanatos e danças. (...). Alguns alunos discriminam ou não aceitam. Mas temos que mostrar sempre o valor de todas as raças.” (P23 de Ensino das Artes).

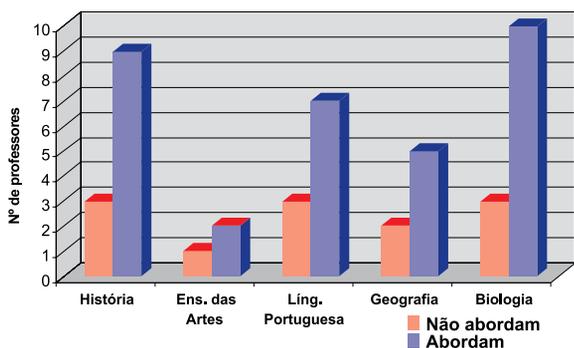
Esta abordagem também se relaciona com o conteúdo da disciplina que cada professor leciona; os professores de Biologia, por exemplo, relacionam o conceito de raça com a manifestação de caracteres como doenças:

“Abordo através de agravos à saúde mais frequente em determinada raça ou etnia.” (P90 de Biologia).

Os recursos utilizados para esta abordagem são citados em algumas respostas:



Professores distribuídos conforme as disciplinas que lecionam e sua opinião quanto à classificação da espécie humana em raças.



Professores que não aceitam a divisão em raças, distribuídos conforme as disciplinas que lecionam e o fato de abordarem ou não a temática.

tória).

E o professor P86 de Biologia mostra que outra questão que interfere na abordagem da temática é o conteúdo a ser ministrado durante o ano letivo:

“Não abordei esta temática até o momento por não fazer parte do conteúdo.” (P86 de Biologia).

Os professores que abordam o conceito de raça em sala de aula, o fazem relacionando o conceito de raça à etnia, a partir das diferenças culturais, do desenvolvimento histórico das sociedades e da discriminação:

“A abordagem sobre as diferenças culturais (...) é o eixo central do debate em contraposição à idéia de raças. Seguindo essa perspectiva, considero fundamental a discussão sobre as especificidades culturais dos povos (...).” (P02 de História).

“(...). Faço um elo de como essas questões foram sendo estabelecidas no Brasil e os reflexos de tais circunstâncias na sociedade atual (exploração, preconceito, marginalidade, violência etc).” (P61 de Geografia).

A necessidade de uma formação crítica dos alunos também é reconhecida por alguns professores, como observado nas respostas a seguir:

“Não utiliza (sic) o conceito de raças na espécie humana e levanto esta discussão para aflorar a criticidade dos alunos, não para defender uma posição e sim para que eles desenvolvam suas próprias opiniões. (...)” (P89 de Biologia).

A metodologia de abordagem também foi exposta, como na resposta do professor P41 de Língua Portuguesa:

“Utilizo obras da literatura brasileira tais como ‘Negrinha’, de Monteiro Lobato, poemas de Bruno de Menezes, para refletir juntamente com os alunos sobre a ‘barbaridade’ do pensamento racista, discriminatório e preconceituoso, (...)” (P41 de Língua Portuguesa).

Cada abordagem está relacionada ao contexto e à disciplina em que estão sendo feitas (figura 3). Como observado na resposta do professor P42 e do professor P93:

“A diversidade racial é utilizada de forma clara e objetiva em sala de aula, em forma de textos, filmes, redações e até mesmo em composições poéticas (...)” (P44 de Língua Portuguesa).

Dos 45 professores que não aceitam a divisão da espécie, 12 não abordam esta temática em sala de aula, enquanto que 33 abordam, tendo a distribuição por disciplina mostrada na figura 2.

Dentre os professores que não abordam a temática em questão, dois não falam de raça e sim de etnia:

“Trabalhamos com diversidade cultural” (P07 de História).

“Aproveito as situações que ocorrem em sala e que normalmente são preconceituosas para abordar o tema.” (P42 de Língua Portuguesa).

“Especificamente esta temática é abordada como conhecimento/conteúdo na 2ª série do Ensino Médio, na parte de genética. Não utilizo o conceito de raças por não concordar com ele. (...). A espécie é única e dentro dela existem variações ambientais, geográficas e adaptativas que propiciam a diversidade.” (P93 de Biologia).

A análise dos dados coletados nesta pesquisa mostra que, apesar de ser uma temática que é abordada em sala de aula, sua utilização é muitas vezes equivocada, interferindo na formação da opinião dos alunos e podendo contribuir para o desenvolvimento de uma cultura racista. Entretanto, observa-se também, que alguns professores já incluem em sua prática pedagógica uma discussão atualizada sobre o tema.

Considerações finais

O conceito de raça ainda é bastante utilizado, tanto no meio científico como, principalmente, no senso comum, tendo este último uma grande influência sobre a opinião e atitude de muitos professores, e consequentemente sobre a formação de muitos alunos.

O presente estudo mostra que a abordagem deste conceito em sala de aula é realizada tanto por professores que aceitam, como por professores que não aceitam a divisão da espécie humana em raças.

Esta abordagem ocorre de diversas maneiras, podendo estar relacionada ao conteúdo de cada disciplina, ou voltada para o material didático utilizado, além de aproveitar situações que ocorrem no ambiente escolar.

Uma abordagem de conceitos diferentes, como o de etnia, também está presente nas respostas dos professores, principalmente daqueles que não aceitam a divisão da espécie em raças. Os que aceitam a divisão também falam em etnia, mas observa-se uma equivocada utilização, já que é abordado como se etnia e raça fossem sinônimos.

A desconstrução do conceito de raça ocorre com o desenvolvimento de pesquisas científicas nas mais diversas áreas de estudo, é necessário que se priorize a divulgação dos resultados destas pesquisas e a orientação da comunidade, para que o mito da “democracia racial” deixe de estar presente na sociedade brasileira e esta possa, a partir de uma formação crítica, se desfazer de manifestações comuns de preconceito e discriminação.

Em virtude disto, propõe-se medidas que possam fundamentar docentes e futuros docentes na abordagem da temática em sala de aula, como obriga a lei 10.639/2003 e a resolução 1 de 17/06/2004. Estas medidas podem se dar na formação inicial das Licenciaturas com a criação de pelo menos uma disciplina que trate das relações étnico raciais, como, de acordo com Rocha e colaboradores (2008), já ocorre no CEFET/PA, com a presença da disciplina Educação para Relações Étnico-Raciais nos currículos de todos os cursos superiores de formação de professores da instituição, que já traz resultados positivos em apenas um ano de aplicação.

Para os professores que já atuam, propõe-se uma formação continuada a partir de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, que possam sensibilizar estes docentes para a implementação da Lei 10.639/03, como os cursos que já são ofertados pelo CEFET/PA, sendo estes uma “forma de sanar uma lacuna profissional e ao mesmo tempo capacitar docentes” (ROCHA et al, 2008, p. 107)

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, E. 1990. Raça – Conceito e Preconceito. 2ª edição. Editora Ática, São Paulo.
- CARVALHO, A. & COSTA, M. G. 1994. Racismo. 2ª edição. Editora Lê. Belo Horizonte.
- CAVALLEIRO, E. 1998. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- FUTUYMA, D. J. 1996. Biologia Evolutiva. 2ª ed. Editora Sociedade Brasileira de Genética. Ribeirão Preto, SP.
- GOMES, N. L. 2005. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. Ministério da Educação, secretaria de educação Continuada, alfabetização e diversidade. Brasília.
- LEROI, A. M. 2005. A Family Tree in Every Gene *Journal of Genetics*, v.84, n.1, abril.
- MELO, N. B. 2007. A Desigualdade Sócio-Racial e as Políticas de Inclusão no CEFET-PA. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Matemática do CEFET/PA. Belém.
- MOTTA, A. 2005. Com Raça, Sem Raça, Com Raça... DISPONÍVEL EM: < <http://www.brazil-brasil.com> >. Acessado em: 22 de Maio de 2008.
- MUNANGA, K. 2003. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. PENS-BR. Rio de Janeiro.
- PENA, S. D. J. 2005. Razões para banir o Conceito de Raça da Medicina Brasileira. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 12, n. 1, maio-ago. Rio de Janeiro.
- ROCHA, H. S. C., TEXEIRA, M. A. P. & FERREIRA, A. C. R. 2008. A Lei nº 10.639/2003: Um estudo de caso no CEFET-PA. in: OLIVEIRA & NUNES. Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica. MEC, SETEC. Brasília.
- SANTOS, R. V. & MAIO, M. C. 2005. Antropologia, Raça e os Dilemas das Identidades na era da Genômica. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 12, n. 2, maio-ago. Rio de Janeiro.
- SEVERINO, A. J. 2002. Metodologia do Trabalho Científico. 22ª ed. Cortez. São Paulo.
- WILSON, E.O. & BROWN, W.L. 1953. The subspecies concept and its taxonomic application. *Syst. Zool.*
- ZARUR, G.C.L. 2005. Raça: Biologia e Construção Social. Nota Técnica.



O Lampião de José Costa Leite ou a saga do cangaceiro na pena de um cordelista

Rafael de OLIVEIRA¹

Instituto Federal de Pernambuco, *campus* Vitória de Santo Antão

“É lamp... é lamp... é lamp...

é Virgulino Lampião...”

Ascenso Ferreira

Palavras-chave: Lampião, personagem, José Costa Leite.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a construção do cangaceiro Lampião como personagem em cordéis de José Costa Leite, a partir de particularidades que classifiquem sua tipologia.

¹Mestrando em Educação Agrícola na UFRRJ. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (UFPE), Professor Efetivo de Literatura Luso-brasileira do Instituto Federal de Pernambuco, campus Vitória de Santo Antão e cordelista. Autor de inúmeros folhetos, entre os quais: A ida de Maria Bonita à Fashion week, A lenda do Rabo de Cana, Quando os Beatles gravaram Asa Branca e Ascenso Ferreira, o mestre que aprendeu sem se ensinar (Ed. Coqueiro – Recife-PE), e do livro O Auto da Glória do Goitá (Ed. Livro Rápido – Recife-PE).

Quem lê ou conhece ou já ouviu falar, sabe que um dos principais temas da literatura de cordel é o cangaço. Segundo M. Cavalcanti Proença. Tal tema faz parte da linhagem cordelista da Poesia Narrativa ou do grupo nomeado por Ciclos, referentes a personalidades, entre as quais estão: Carlos Magno, Valentes, Antônio Silvino, Padre Cícero e Lampião.

A saga do cangaço no cordel vem desde muito, precisamente dos fins do século XVIII e início do XIX, quando tal fenômeno de insurreição chamou a atenção do país. Abrindo caminho de hipótese, parece que não há dúvidas de que o tema do banditismo na literatura tenha sido inspirado pelo tão renomado livro de origem ibérica Carlos Magno e os Doze Pares de França. De lá até hoje, muitos cordelistas dedicaram o crivo de sua pena a descrever e relatar a vida desses heróis, que são, alegoricamente, a metonímia da cultura não só sertaneja, mas nordestina como um todo. E entre esses tantos trovadores luso-americanos poucos se destacaram como o paraibano José Costa Leite, quanto a imagética de aventuras de Lampião, o rei do cangaço.

Não se sabe ao certo quantos cordéis sobre o mito do cangaceiro o cordelista tenha escrito, porém não chega ao número de vinte títulos. Desta forma, este estudo toma como material de análise os seguintes cordéis do vate, que se equivalem a uma espécie de saga:

Grupo 1

- O Encontro de Lampião com Antônio Cobra Choca
- O Encontro de Lampião com Antônio Silvino
- O Encontro de Lampião com Zé Quixabeira

Grupo 2

- A briga de Lampião com a Onça do Pajeú
- A briga de Lampião com o Rapaz que virou Bode
- A briga de Lampião com a Moça que virou Cachorra
- A luta de Lampião com o Lobisomem Valente

Grupo 3

O Encontro de Lampião com a Mãe de Calor de Figo Lampião, rei do cangaço, e a Negra Furacão

De antemão, através dos títulos, podemos observar que José Costa Leite enfatiza o texto não biográfico, sem preocupar-se com o que a História ou os jornais de época dizem. A esse respeito diz Aristóteles em sua Arte Poética:

Pelo que atrás fica dito, é evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade. O historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso (pois, se a obra de Heródoto houvesse sido composta em verso, nem por isso deixaria de ser obra de história, figurando ou não o metro nela). Diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido. Por tal motivo a poesia é mais filosófica e de caráter mais elevado que a história, porque a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular. O universal é o que tal categoria de homens diz ou faz em tais

circunstâncias, segundo o verossímil ou o necessário. Outra não é a finalidade da poesia, embora dê nomes particulares aos indivíduos. (p. 43 44)

Tomando por base tal excerto, no cordel O Encontro de Lampião com a Mãe de Calor de Figo, temos os seguintes versos do vate:

*De Lampião sua história
Muita gente conheceu
Mas a história completa
O povo ainda não leu
Sempre se conta e reconta
Todo dia o povo conta
Mais um caso que se deu. (p.1)*

Notamos que a aproximação do texto do paraibano com o do grego é singularmente no aspecto de comprovação. Distinguir a “história” que muita gente conheceu da “história completa”, que todo dia se conta e reconta, é tarefa árdua para qualquer um. Há no texto a representação do poder popular, com suas criações, os seus pontos e até mesmo, invenções. Como afirma Aristóteles, a poesia não tem a preocupação de relatar o que de fato houve, mas o que poderia ter havido. Portanto não cabe à narrativa poética reproduzir o que existe, mas compor as suas possibilidades (Brait, 1987, p.30). No caso do cordel, o fato de sempre se contar a história faz com que ela se engrandeça, tornando-se eterna, justificando os versos finais: “todo dia o povo conta / mais um fato que se deu”.

1 – Os folhetos

1.1 – Lampião com cangaceiros

Os três primeiros cordéis da lista, em critério aqui utilizado para a facilitação desse estudo, correspondem aos eventuais encontros de Lampião com outros cangaceiros. Podemos observar que cada qual dos personagens, oponentes a Lampião, assumem características comuns entre eles, como é exposto no encontro com Quixabeira:

*O homem que é valente
Vive lá no pé de serra
Escondido entre as pedras
Dormindo em cima da terra
Perseguido ou perseguindo
E na hora que está dormindo
Sonha com campo de guerra (p.1)*

Nos confrontos, que acabam acontecendo pelas personagens, elas dotam das mesmas características. Há subentendido o mote de filme de bang-bang: não há lugar pra dois de nós aqui. No encontro com Zé Quixabeira, o duelo acontece por conta de uma certa fama de valentão que o personagem oponente apresenta:

*Sabemos que Lampião
Era homem pra topar
E soube que Zé Quixabeira
Era doido pra brigar
Lampião disse: - Eu nem falo
No dia qu’eu encontrá-lo
Sei que o pau vai roncar (p.2)*

Lampião surge a fim de desafiá-lo e humilhá-lo. Dos três cordéis deste tópico, este é o único que termina em morte.

Nos outros dois, os casos são mais pessoais. Em *Cobra Choca*, o enredo se dá porque Lampião engravidou a filha do outro bandido, que no intuito de limpar a honra da menina, quer que Lampião a despose. Depois de muita briga, facas e murros, os dois entram em acordo, uma vez que Lampião já é casado com Maria Bonita. Então, só resta ao cangaceiro reprodutor pagar uma quantia de quinze contos, num desfecho de problemática social atual, solucionada pela máquina capitalista. Curiosamente, a quantia é fornecida em cheque:

*Cobra Choca disse a ele:
- Eu acho bom você dar
Quinze contos pra Conceição
Já que não pode casar
(...)*

Lampião assinou o cheque
E mandou pra Conceição (p.8)

Por fim, no encontro com o também famoso Antônio Silvino, o embate se dá por conta da popularidade que ambos têm. Em verdade, para muitos chegados em estudar cangaço, este seria o duelo que deveria ter sido registrado na história, porém nunca houve. Neste capítulo, merece destaque a construção de Antônio Silvino sob o mito do Robin Hood, como registram os versos:

*Silvino fez muitas coisas
Ajudando a classe pobre
Ele tomava do rico
Que era metido a nobre
E dava uma "coisinha"
Ao pobre que não tinha
Uma moeda de cobre (p.2)*

1.2 – Lampião com as Bestas

Nessas aventuras, Lampião se depara com dois personagens transformados em animais. O que se poderia observar como zoomorfização – segundo o Naturalismo –, no cordel, tudo se reduz ao fantástico. Pontos importantes estão relacionados a descrições dos personagens oponentes e, principalmente, a esses como vítimas que quase sempre se repetem. Seguem os versos de *A briga de Lampião com o Rapaz que virou Bode*:

*Pois o Bode perseguia
Quenga, bicha e sapatão,
Viúva quente, enxerida,
Amancebado, ladrão
Procurando com estudo
Todo tipo de chifrudo
Que a ponta arrasta no chão. (p.2)*

Em *A briga de Lampião com a Moça que virou Cachorra*, Lampião co-

nhece derrota, mas é salvo por ter mencionado o nome de Padre Cícero, a quem a Cachorra, citada como o diabo, foge desesperada. O curioso é que nessa série animalesca, tais animais são bem mais idealizados que os seres humanos e até mesmo do próprio Lampião. Como segue:

*A cachorra partiu a ele
Com saltos descomunais
Lampião com o punhal
Fazia manobras tais
Mas a bicha era valente
Caçava ela na frente
Ela já estava atrás (p.5)*

N'O encontro com o rapaz que virou bode, Lampião também passa sérios apuros. Características dadas à Cachorra, também são dadas ao Bode, como a idealização e a fala. Algo que pode parecer que beira o grotesco ou a fábula, mas longe de quebrar o efeito do fantástico. Uma passagem marcante é a respeito de um triunfo do Bode sobre o cangaceiro (a mesma situação ocorreu com a Cachorra):

*Lampião todo quebrado
Deu um tiro no "bodão"
Porém o bode avançou
Para tomar posição
Por cima dele pisou
O bode ainda mijou
A cara de Lampião. (p.5)*

Porém o Bode saiu derrotado e com medo.

Embora o Lobisomem seja a junção do lobo com o homem, este personagem, no folheto, não apresenta características semelhantes ao Bode ou à Cachorra (até porque o título sugere que eles são seres humanos transformados. Daí a característica da fala, por exemplo). Como os outros, também foi comparado ao diabo. Mas a penúltima estrofe do texto abre um parêntesis para vitalidade da besta:

*Quando Lampião furou
O Lobisomem Valente
Ele deu um salto e soltou
Um berro muito estridente
E Lampião ficou vendo
Ele ciscando e morrendo
Meio bicho e meio gente. (p.8)*

Com a Onça do Pajeú diferente foi o desfecho. Nesse encontro, um inédito empate. Ambos Lampião e Onça saíram estraçalhados. Ele, cheio de unhas; ela, com muitas punhaladas. Um trecho metalinguístico e por isso curioso, ameaçador e quase profético, na última estrofe:



*Lampião quase quebrava
O osso do “mucumbu”
Mas provou que era macho
Com força de boi zebu
Quem não levar um livrinho
Vai encontrar no caminho
Com a onça do Pajeú. (p.8)*

1.3 – Lampião com as mulheres

Duas posturas são postas para cada uma das mulheres: a Mãe de Calor de Figo e a Negra Furacão, respectivamente são uma feiticeira e uma alcoólatra.

Em O Encontro de Lampião com a Mãe de Calor de Figo, a personagem oponente é construída sob efeitos assombrosos, a Mãe de Calor de Figo é uma bruxa que não deixa nada a desejar no aspecto de mistério. Como os primeiros versos do texto recitam, a Mãe pode se transformar em três ao mesmo tempo, e seu temor faz com que Lampião termine o folheto rezando e pedindo proteção.

De início a bruxa diz que quer derrotar o cangaceiro para acabar com sua fama de valentão, mas logo depois a velha mostra seu verdadeiro objetivo:

*- Repare bem que eu sou
A Mãe de Calor de Figo
E o meu lugar mais quente
Fica perto do umbigo
Tenha cuidado, rapaz,
Eu só vou deixá-lo em paz
Se você casar comigo. (p.4)*

Na última aventura aqui exposta, Lampião, rei do cangaço, e a Negra Furacão, a personagem quando bêbada num bar, põe-se a bater naqueles que lhe cobram a conta. Numa dessas, vai ao bar de Jorge Xavier, amigo de Lampião, e, na hora de pagar a conta, começa a espancar o homem, dizendo que era mãe do Soldado Raimundão, mais um valente. Lampião surge e acaba com a mulher. Logo em seguida aparece o filho, a quem Lampião mata com uma punhalada no peito. Seguem os versos acerca da Negra Furacão:

*Nos bares e nas bodegas
Sempre bebia fiado
E como se confiava
Que o filho era soldado
A conta ela encostava
Quando o sujeito cobrava
Ela dava um pau danado. (p.3)*

2 – O Lampião de José Costa Leite

Lampião na ótica de Costa Leite apresenta um inusitado e variado comportamento sobre as “imagens” que se tem do cangaceiro. O personagem

é construído sob um painel de adjetivos e ações que o deslocam do mito a um homem comum e vice-versa. Ou seja, no traço do cordelista, o Rei do Cangaço toma características muito peculiares que o edificam como único, certamente divergindo-se dos demais Lampiões escritos por diversos cordelistas no mundo da Literatura de Cordel.

Nos cordéis estudados, Costa Leite tem o cuidado inicial de descrever a personagem – atitude eficaz justamente pelos folhetos serem vendidos separadamente –, dando sempre quase que os mesmos adjetivos, como seguem nos exemplos:

No encontro com Cobra Choca:

*Existe cabra valente
Que só um siri na boca
E quando o sangue está quente
Dentro da luta se soca
(p.1)*

Com Antônio Silvino:

*Sabemos que Lampião
Foi corajoso demais
Não tinha medo de nada
Por ser astuto e sagaz
Muito vivo e competente
De um sujeito valente
Andava 10 léguas atrás. (p.2)*

Com o Lobisomem Valente:

*Lampião era chamado
Madeira de toda obra
Quem fosse lutar com ele
Tinha que fazer manobra
Mostrar que era valente
E ser muito experiente
Pois era cobra por cobra. (p.1)*

Embora o fato de ser sempre o valente, o que se identifica no Lampião de Leite, é a alternância de significados que o personagem vai recebendo a cada aventura, a cada verso. Por conta das atribuições hiperbólicas que lhe são dadas, o cabra vai, pouco a pouco, não só sendo construído, mas também sendo caricaturado. Havendo assim uma “desconstrução” do mito de homem rude. Vejamos este versos no encontro com Cobra Choca:

*Cobra Choca muito afoito
Com Lampião se agarrou
Lampião disse: - Cuidado
A sua hora chegou
Responda o que é que quer
Nunca briguei com mulher
Mas você me obrigou. (p. 6)*



Nesse fragmento, em questão de se mostrar “mais macho” que o oponente, Lampião o chama de mulher, algo que no nordeste brasileiro é comum quando se trata de um homem considerado frouxo ou molenga.

Nas histórias, o herói beira até a primazia de um anti-herói, mergulhado em cenas de ordem cinematográfica, o que não lhe tira o mais importante, pelo fato de ser essa talvez a essência dos textos, o humor. Vejamos algumas cenas:

No encontro com Zé Quixabeira:

*Lampião quase que cai
Sem gostar da brincadeira
Fez ligeireza no corpo
E agarrou Zé Quixabeira
Deu-lhe um soco, ele subiu
E quando desceu, caiu
Em cima numa cadeira.(p.5)*

Com a Negra Furacão:

*Lampião gritou para ela:
- Desgraçada, solte o moço
Pegou ela pela goela
E deu-lhe um murro colosso
Que a negra saiu voando
E caiu no chão, ciscando
Quase que quebra o pescoço. (p.4)*

O encontro com a Mãe de Calor de Figo:

*Por mais de 20 minutos
Continuou apanhando
Levando murro e bofete
E a velha lhe xingando
Mas Lampião enfezado
Deu-lhe um pontapé bem dado
Que a velha saiu voando.*

*Antes de cair no chão
Lampião deu-lhe um soco
Que a velha fez careta
Igual a um macaco choco
Nos ares se remexeu
E quando ela desceu
Caiu sentada num toco. (p.6)*

Mas uma das características mais louváveis dada ao cangaceiro vem num remonte ao ideal medieval. Em O encontro de Lampião com Antônio Silvino, Costa Leite tem o esmero de tratar ambos cangaceiros de igual para igual, como cavaleiros cruzados. Nesse caso, o cordelista sugere o pictórico da honra acima de tudo; os dois assumem postura de heróis do Romantismo.

*Lampião deu-lhe um bofete
Que Silvino desmaiou
Mas Lampião não matou-o
Que ele tornasse, esperou
Quando Silvino acordou-se
Lampião aproximou-se
E pra ele, assim falou:*

*- Silvino, eu já conheci
Que você não me fez mal
Faz até pena eu matá-lo
Na luta a gente é igual
Você é macho, eu sou macho
Pensando bem eu não acho
Que possa fazer-lhe o mal*

Antônio Silvino, depois de brigarem novamente, responde:

*- Você tem o seu valor
Eu também não fico atrás
Você é bom lutador
E eu luto menos ou mais
Se eu matar de sangue quente
Um homem assim tão valente
Vou perder o meu cartaz. (pp.6 - 7)*

Numa complementação de tal raciocínio, há no encontro com o rapaz que virou bode, um trecho exemplar que revela a “filosofia” de Lampião para com as pessoas:

*Ao valente ele dizia:
- Fuja pra longe de mim
Ele também era amigo
Do começo até o fim
Assim no mudar do tom
Era bom pra quem era bom
E ruim pra quem era ruim. (p.2)*

Dessa forma, observamos que a criação do cangaceiro Lampião na Literatura de Cordel, está diretamente relacionada com o conhecimento e intenções do cordelista, (des)mistificando ou não, caricaturando ou não, o famoso bandido ou herói da História do Brasil. O poeta paraibano José Costa Leite cria, como poucos cordelistas, uma nova imagem desse personagem metonímico do povo nordestino e assim como outros tantos cordelistas, usa e abusa do anacronismo e do sincretismo de épocas. Tudo com a simples intenção de deixar ainda mais forte a imagem de Virgulino Ferreira da Silva, vulgo Lampião. Imortal.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Arte Poética. São Paulo: Editora Martin Claret. Coleção a obra-prima de cada autor, 1ª Edição, 2003.

BRAIT, BETH. A Personagem. São Paulo: Editora Ática. Série Princípios, 3ª Edição, 1987.



Perfil nutricional de uma amostra populacional adulta do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba (MG)

Danielle Freire PAOLONI¹, Ozeni Amorim BARBOSA²

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *campus* Uberaba

Palavras-chave: Avaliação antropométrica; educação nutricional; sobrepeso

RESUMO

A avaliação antropométrica é um meio eficiente de se detectar possíveis alterações na quantidade e distribuição da gordura corporal, prevenindo possíveis comorbidades associadas ao excesso de peso. Assim, verificou-se por meio de indicadores de composição corporal, a prevalência de sobrepeso/obesidade e adiposidade corporal, em uma amostra populacional adulta do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba. Participaram do estudo 100 indivíduos, com idade entre 18 e 52 anos. A avaliação antropométrica constou da verificação do Índice de Massa Corpórea (IMC), da Circunferência Muscular do Braço (CMB), da Prega Cutânea do Tríceps (PCT), da Circunferência da Cintura (CC) e realizou-se ainda, a Im-

pedância Bioelétrica (BIA). Pelo IMC, 35% da amostra apresentou sobrepeso ou obesidade, o PCT e o CMB estiveram acima dos níveis ideais em 75% e 32%, respectivamente e 19% da população estudada apresentou índices altos para a CC. Através da BIA percebeu-se que a composição corporal em 74% da amostra foi de massa gorda acima dos níveis normais e a água corpórea esteve abaixo de 50% em 75% da população estudada. Concluiu-se que o excesso de peso e de adiposidade corporal estão muito presentes na amostra e a quantidade de água corpórea está inadequada na maioria.

Introdução

De forma simplificada, a obesidade pode ser definida como uma doença caracterizada pelo aumento excessivo de gordura corporal, em consequência do balanço energético positivo que repercute na saúde do indivíduo, com perda considerável, tanto na quantidade como na qualidade de vida (FONTAINE et al., 2003). Ela é o resultado de diversas interações, nas quais chamam a atenção os aspectos genéticos, ambientais e comportamentais. Recentemente, vem se acrescentando uma série de conhecimentos científicos referentes aos diversos mecanismos pelos quais se ganha peso, demonstrando cada vez mais que essa situação se associa na maioria das vezes, com diversos fatores (VAZ PORTO, 2002).

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde – WHO, (2000), assim como a fome e a desnutrição, a obesidade está tomando proporções de epidemia, com mais de 1 bilhão de adultos com sobrepeso, sendo 300 milhões de obesos. A prevalência da obesidade nas últimas décadas vem aumentando, e alguns dos fatores que contribuem para ascensão desta epidemia é a transição nutricional, com aumento do fornecimento de energia pela dieta, e redução da atividade física, o que podemos chamar de estilo de vida ocidental contemporâneo (KUMANYIKA, 2001). Segundo Popkin (2001) o conceito de transição nutricional pode ser entendido como mudanças nos padrões nutricionais, modificando a dieta das pessoas e se correlacionando com mudanças sociais, econômicas, demográficas e relacionadas à saúde.

É fato que o consumo insuficiente ou excessivo de alimentos causa danos para a saúde, mas recentemente surgiram evidências de que características qualitativas da dieta sejam importantes na definição do estado de saúde, principalmente no que diz respeito às doenças crônicas degenerativas da idade adulta (MONTEIRO, 2000).

Com o aumento da expectativa de vida dos brasileiros e, ao mesmo tempo, o crescente aparecimento de doenças crônicas como arterosclerose, obesidade, hipertensão, osteoporose, diabetes e câncer, está havendo uma preocupação maior por parte da população e dos órgãos públicos de saúde, com a alimentação. Hábitos alimentares adequados, como o consumo de alimentos pobres em gorduras saturadas e ricos em fibras presentes em frutas, legumes, verduras e cereais integrais, juntamente com a prática de atividades físicas regulares, passam a ser comportamentos essenciais para a diminuição do risco de doenças e a promoção de qualidade de vida da população (KUMANYIKA, 2001).

A OMS indica a antropometria como método mais útil para se detectar possíveis alterações na quantidade e distribuição da gordura corporal

¹Mestranda. Graduada em Nutrição e Dietética pela Universidade Bandeirante de São Paulo (1999) e especialista em Nutrição Humana e Saúde pela Universidade Federal de Lavras (2001). Professora do curso técnico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba. Tem experiência na área de Nutrição.

²Doutoranda. Mestra em Educação Profissional pela UFRRJ (2005). Professora titular do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba. Experiência na área de Saúde Pública e Fisiologia, com ênfase em Fisiologia de Órgãos e Sistemas. Pesquisa o aproveitamento do albedo de maracujá e resíduo de soja na formulação de barras alimentícias; e o perfil nutricional das crianças atendidas pelo Instituto Agronelli de Desenvolvimento Social, de Uberaba, MG.

em todas as faixas de idade, a fim de se prevenir possíveis comorbidades associadas ao excesso de peso, além de ser o método mais barato, não invasivo, universalmente aplicável e com boa aceitação pela população. Índices antropométricos são obtidos a partir da combinação de duas ou mais informações antropométricas básicas como: peso, sexo, idade, altura (WHO, 1995).

A avaliação antropométrica é um meio eficiente de se detectar possíveis alterações na quantidade e distribuição da gordura corporal em todas as faixas de idade, a fim de se prevenir possíveis comorbidades associadas ao excesso de peso.

Sendo assim, realizou-se por meio desta a prevalência de sobrepeso/obesidade em uma amostra populacional adulta do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba, sendo relevante, pois estudos epidemiológicos realizados nas últimas décadas sugerem que pessoas que consomem dietas ricas em gorduras totais, colesterol e ácidos graxos saturados, e pobres em carboidratos complexos podem desenvolver Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS), Diabetes mellitus (DM), dislipidemia aterogênica e certos tipos de cânceres. O fator etiológico comum dessas doenças seria a obesidade, que por sua vez está associada com excesso de ingestão de energia e menor gasto energético, por redução da atividade física (ESPÓSITO et al., 2003).



Materiais e métodos

Verificou-se por meio de indicadores de composição corporal, a prevalência de sobrepeso/obesidade, em uma amostra populacional adulta do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba.

Participaram do estudo 100 indivíduos, sendo 23 homens e 77 mulheres, com idade entre 18 e 52 anos. A avaliação antropométrica constou da verificação do peso e estatura e a partir dessas variáveis foi calculado o Índice de Massa Corpórea - IMC. A antropometria realizou-se em indivíduos descalços e trajando roupas leves. A estatura foi medida com o auxílio de fitas métricas inextensíveis devidamente afixadas em parede sem rodapé. O peso corporal foi obtido com balanças fixas, de plataforma, marca Filizola®, com divisão de 100g.

A circunferência do braço (CB) foi medida com fita métrica flexível e inelástica de 0,5cm de largura, no braço não dominante, no ponto médio entre o acrômio da escápula e o olécrano da ulna. Para se obter este ponto, o indivíduo permaneceu em pé, com o braço fletido a 90° e com a fita métrica, mediu-se a distância entre o acrômio e o olécrano, sendo o ponto equidistante marcado com caneta. Para se obter o valor de CB, o indivíduo relaxou o braço e a fita circundou o seu perímetro sem comprimir partes moles. A leitura foi feita no 0,1 cm mais próximo.

A prega cutânea tricípital (PCT), medida no braço esquerdo no ponto médio entre o acrômio da escápula e o olécrano da ulna, permite avaliar a reserva calórica do indivíduo. O local desta medida foi o mesmo da CB, portanto, determinado da mesma maneira. Com o indivíduo em pé e com braço relaxado, o examinador pinçou a pele e o tecido celular subcutâneo entre o polegar o indicador, colocando o adipômetro logo acima dos dedos

que foram soltos, sendo a leitura feita após 2 a 3 segundos, no milímetro mais próximo. Para melhor exatidão realizou-se três medidas em separado; o valor final foi a média dos dois resultados mais próximos.

As circunferências da cintura foram obtidas com o auxílio de uma fita métrica flexível e inelástica de 0,5 cm de largura.

A partir destes dados foram calculados os seguintes parâmetros antropométricos:

Índice de massa corporal, calculado pela equação ($IMC = \text{peso (kg)} / \text{altura}^2(\text{cm})$). Esta relação permite que seja calculado o peso desejável para os indivíduos, para uma determinada altura, assim como classificar os indivíduos como subnutridos, eutróficos e com sobrepeso.

A circunferência muscular do braço (CMB), que estima a reserva proteica muscular, foi calculada mediante a fórmula ($CMB = CB - (0,314 \times PCT)$), onde: CMB = circunferência muscular, em cm; CB = circunferência braquial, em cm; PCT = prega cutânea tricipital, em mm.

A impedância bioelétrica (BIA) constitui método de grande utilidade em estudos epidemiológicos, já que pode estimar com relativa precisão a composição corporal, em especial de pessoas normais ou com sobrepeso/obesidade. Constitui método simples, rápido e não invasivo que pode determinar os valores absolutos e percentuais de água e gordura corporais, bem como a massa celular do indivíduo.

A determinação da impedância bioelétrica foi efetuada em todos os voluntários usando-se o RJL Bioelectric Impedance Analyzer (BIA 103-A Detroit, MI, USA). O indivíduo assume o decúbito dorsal, sendo colocados dois eletrodos de superfície no dorso da mão e do pé ipsilateral; o aparelho é ligado e a estimativa da composição corporal é feita através da aplicação de uma corrente elétrica de 50kHz, inócua e não-perceptível pelo indivíduo, obtendo-se os valores de resistência e de reactância. Esses valores são maiores na massa corporal gorda, e menor na massa corporal magra, o que permite, através de equações de regressão linear, a determinação dos compartimentos corporais (LUKASKI et al., 1985).

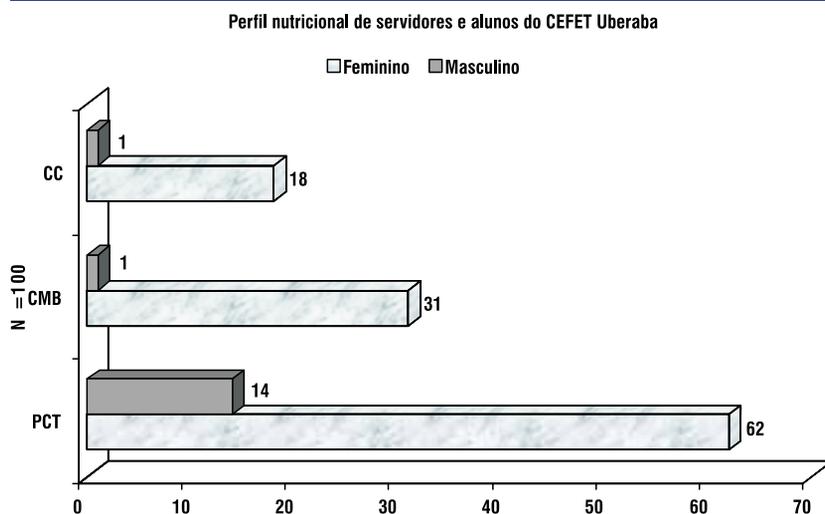
O peso e altura corporais e os valores de resistência e de reactância, dados pela leitura do aparelho, serão digitados num software fornecido pelo fabricante. O programa fornece os valores de massa corporal magra (MCM), massa corporal gorda (MCG), massa celular corporal (MCC) e água corporal total (ACT), todos expressos em quilogramas.



Resultados e discussão

Pelo IMC, 35% da amostra apresentou sobrepeso ou obesidade, o PCT e o CMB estiveram acima dos níveis ideais em 75% e 32%, respectivamente e 19% da população estudada apresentou índices altos para a CC. Através da BIA percebeu-se que a composição corporal em 74% da amostra foi de massa gorda acima dos níveis normais e a água corpórea esteve abaixo de 50% em 75% da população estudada.

Perfil nutricional de servidores e alunos do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba, segundo critério de sexo. Uberaba, 2008.



A obesidade é uma importante preocupação de saúde pública, pois a sua prevalência é cada vez maior nos países desenvolvidos. De acordo com a classificação estabelecida pela Organização Mundial de Saúde, 54,0% dos adultos nos Estados Unidos estão com sobrepeso (Índice de Massa Corporal - IMC $\geq 25\text{Kg/m}^2$) e 22,0% estão obesos (IMC $\geq 30\text{Kg/m}^2$).

No Brasil, em 1997 a prevalência de obesidade foi estimada em 11,0% da população residente nas regiões nordeste e sudeste, enquanto em 1989 era de 9,6% e em 1974 era de 5,7% (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1997).

Com base nos dados do Ministério do Trabalho, observa-se que a população estudada apresenta um alto índice de sobrepeso/obesidade, sendo que o sexo masculino representa 39,1% e o sexo feminino 33,7%.

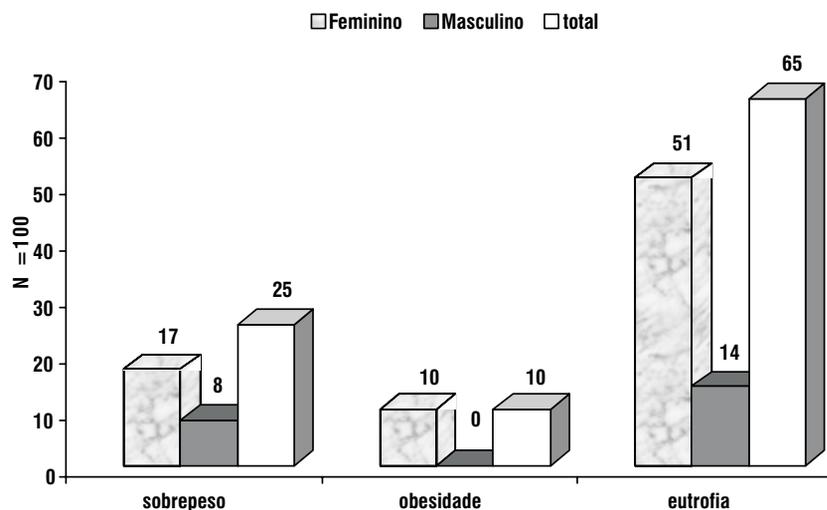
Outros estudos corroboram com os achados, pois dados mostram uma tendência secular de aumento da prevalência da obesidade em diversos países. Nos EUA, a porcentagem de pessoas com obesidade subiu de cerca de 10-12% em 1960 para aproximadamente 35% em 2005; para 2030, a projeção é de 45% (KOPELMAN, 2000). Embora numa curva ascendente menos inclinada, o Brasil também apresenta aumento progressivo do número de casos com obesidade.

Segundo o IBGE, de acordo com o rendimento monetário familiar mensal per capita, com base no salário mínimo, homens e mulheres aumentam a prevalência de obesidade à medida que saem do nível de pobreza – de até $\frac{1}{4}$ para 2 a 5 salários mínimos. Acima desse índice, existe tendência à diminuição da prevalência de obesidade. Esses dados mostram que indivíduos muito pobres são mais desnutridos, mas os pobres que ganham de dois a três salários mínimos também estão sob risco maior de obesidade. Portanto, é possível que essa seja uma questão de educação alimentar e lazer inadequado.

A dieta tem sido reconhecida como importante fator de risco para doenças crônicas, e as alterações no padrão alimentar que ocorreram nos

Caracterização antropométrica dos servidores e alunos do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, campus Uberaba, segundo critério de sexo. Uberaba, 2008.

Caracterização antropométrica de servidores e alunos do CEFET Uberaba



últimos 150 anos associaram-se à maior prevalência de doenças como obesidade e diabetes mellitus, inicialmente nos países mais industrializados, sendo que em anos recentes houve aumento do número de casos nos países subdesenvolvidos devido, principalmente, às mudanças no padrão alimentar decorrentes do maior poder aquisitivo das pessoas e maior disponibilidade de alimentos.

As mudanças no padrão alimentar que caracterizam a transição nutricional verificadas recentemente são de natureza tanto quantitativa como qualitativas. As dietas baseadas no consumo de grãos, tubérculos, frutas e verduras foram progressivamente substituídas por alimentos processados, compostos por açúcares refinados e gorduras, ricos em energia e pobres em fibras, vitaminas e minerais.

A menor atividade física e o consumo de alimentos com alta densidade energética estão associados com o ganho de peso corporal. Além disso, estudos clínicos sugerem que dietas com alta densidade de gordura saturada, gordura trans e colesterol estão associadas com um aumento da relação dos níveis séricos de LDL/HDL (Oomen et al., 2001) e maior risco de desenvolvimento de doença coronariana (OOMEN et al., 2001; WILLETT et al., 1993; ASCHERIO et al., 1996).

Em 1960, o papel da gordura na composição da dieta dos países com maior renda per capita era de 20% da energia total. Em 1990, entretanto, os países com menor renda per capita tiveram acesso à dietas com maiores quantidades de gordura. O maior consumo de gorduras vegetais, pelas populações desses países de baixa renda, explicou uma maior proporção de energia dietética fornecida pelas gorduras. O acesso ao óleo vegetal, um tipo de gordura barata, fez com que as dietas aumentassem a densidade energética.

Sabe-se que dietas ricas em proteínas, fibras e carboidratos complexos e pobres em gorduras promovem maior saciedade, o que pode ter efeitos benéficos nos níveis de pressão arterial sistêmica e dos níveis séricos de colesterol e triglicérides. A redução do consumo de gordura, mesmo sem restrições do consumo total de energia está associada com perda de peso em pessoas com sobrepeso ou obesidade (Astrup et al, 2000a), e uma metanálise feita em 2001 (Hooper et al., 2001) mostrou que dietas com menor quantidade de gorduras diminuem o risco de eventos cardiovasculares em 16% (risco relativo: 0,84; intervalo de confiança de 0,72 a 0,99).

Portanto, na amostra estudada deve-se fazer uma intervenção com educação alimentar e estímulos à atividade física.

Conclusões

Conclui-se que o excesso de peso está muito presente na amostra, sendo recomendável uma adequação dietética, por meio de educação nutricional, e recomendações de exercícios físicos a fim de se evitar possíveis danos futuros decorrentes da má alimentação.

REFERÊNCIAS

- ASCHERIO A, RIMM EB, GIOVANNUCCI EL, SPIEGELMAN D, STAMPFER M, WILLETT EC. Dietary fat and risk of coronary heart disease in men: cohort follow up study in the United States. *British Medical Journal*, 1996 n.313, p. 84-90.
- ASTRUP A, GRUNWALD GK, MELANSON EL, SARIS WH, HILL JO. The role of low-fat diets in body weight control: a meta-analysis of ad libitum dietary intervention studies. *Int J Obes Relat Metab Disord*, 2000 Dec 24(12): 1545-52.
- ESPOSITO K, PONTILLO A, PALO CD, GIULIANO G, MASELLA M, MARFELLA R, et al. Effect of weight loss and lifestyle changes on vascular inflammatory markers in obese women. *JAMA*. 2003; 289(14):1799-804.
- FONTAINE KR, REDDEN DT, WANG C, WESTFALL AO, ASSLISON DB. Years of life lost due to obesity. *JAMA* 2003; 289:187-193.
- HOOPER L, SUMMERBELL CD, HIGGINS JPT, THOMPSON RL, CAPPES NE, DAVEY SMITH G, et al. Dietary fat intake and prevention of cardiovascular disease: systematic review. *BMJ* 2001;322: 757-63.
- KOPELMAM, P. G. Obesity as a medical problem. *Nature*, London, v. 6, n. 6778, p. 635-643, Apr. 2000
- KUMANYIKA SK. Minisymposium on obesity: overview and some strategic considerations. *Annu Rev Public Health* 2001; 22:293-308.
- LUKASKI HC, JOHNSON PE, BOLONCHUK WW, LYKKEN GI. Assessment of fat free mass using bio-electrical impedance measurements of the human body. *Am J Clin Nutr*, 1985; 41: 810-817.
- Ministério da Saúde. Indicadores e dados básicos. Brasil, 1997. Disponível na Internet: <http://www.datasus.gov.br/cgi/ibd97/demog/12 htm>. Acesso em 10 de ago 2007.
- OOMEN CM, OCKE MC, FESKENS EJ, VAN ERP-BAART MA, KOK FJ, KROMHOUT D. Association between trans fatty acid intake and 10-year risk of coronary heart disease in the Zutphen Elderly Study: a prospective population-based study. *Lancet*. 2001; 357: 746-51.



Perspectiva de análise das relações socioculturais vivenciadas pelo Reisado de seu Nenen

Raimundo Leandro NETO

Instituto Federal do Ceará, *campus Cedro*

RESUMO

Nesta pesquisa sobre o folclore cearense investigamos, por meio de entrevista com um líder de grupo folclórico na cidade de Cedro-CE, o modo como eles se organizam e apresentam o Reisado. Com base nas informações obtidas, relatamos sobre a origem do grupo, a caracterização dos personagens e efetuamos a transcrição das letras de músicas por eles cantadas. Concluímos com a apresentação de uma perspectiva de análise das relações socioculturais vivenciadas pelo Reisado de Seu Nenen.

Introdução

“Tudo é importante no estudo do folclore” (BRANDÃO, 1987:76). De fato, são de grande importância esforços coletivos ou individuais, seja na elaboração de atlas folclórico, seja em relatórios descritivos ricos em detalhes. As coletas regionais também são válidas uma vez que possibilitam estudos comparativos. Buscar sobre as origens disso e daquilo é uma tarefa que precisa ser levada a termo. No entanto, de acordo com Brandão (1987:76) *“todos estes são caminhos parciais. São os primeiros passos na tarefa muito complicada de se compreender o que é, afinal, e o que vale o folclore na cultura e na vida social”*.

A abordagem do fato folclórico, para que aconteça de forma mais compreensiva, deverá tratar da relação entre o fato folclórico estudado e outros fatos folclóricos devocionais ou lúdicos desta mesma comunidade. Deverá também esclarecer sobre a posição do fato folclórico na complexidade cultural religiosa da comunidade e, mais amplamente, no próprio sistema cultural desta comunidade. Deverá ainda responder a questões tais como: *“Sob que condições concretas ele se preserva ali, na vida real das pessoas do lugar? Sob que condições e em que direções sofre transformações?”* (BRANDÃO, 1987:81).

Atentos a estas considerações procuramos, no desenvolvimento desta pesquisa, descrever os aspectos que constituem o fato folclórico ora investigado, bem como o contexto sócio-cultural em que está inserido. Analisamos, ainda, os símbolos e ideologias de acordo com a visão do mestre/líder do grupo.

Neste trabalho, em particular, tratamos da Festa de Reis, Folia de Reis, Folia de Santos Reis ou simplesmente Reisado que *“é um auto popular natalino de evocação da visita dos três Reis Magos ao Menino Jesus, com apresentação de danças dramáticas”* (FOLCLORE, s/d).

“Os folcloristas reconhecem no ritual da Folia de Santos Reis um fato folclórico” (BRANDÃO, 1987:44). De fato, a Folia de Reis, caracteriza-se por sua persistência cultural popular sendo uma tradição muito antiga que remonta ao catolicismo de folk. A Folia é um complexo rito coletivizado que, não tendo autor nem dono é, de fato, um ritual anônimo embora cada ‘Companhia de Folia’ tenha, na sua liderança, um mestre, embaixador ou chefe ‘autorizado’ a, *“sobre uma estrutura básica, acrescentar criações pessoais e formas peculiares que caracterizam, em cada ‘companhia’, o refazer e recriar”* (BRANDÃO, 1987:44).

Para a realização deste trabalho, recorreremos à entrevista não estruturada com o líder de um grupo folclórico na cidade de Cedro-CE. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita. Dois novos contatos foram efetivados com o objetivo de esclarecer lacunas e/ou detalhes e a partir dos dados obtidos procedemos com a descrição e análise do Reisado de Seu Nenen.

Origem do reisado

O relato bíblico, conforme o registro em Mateus 2.1-12, “que se refere aos ‘magos’ mas não a ‘reis’, inspirou a tradição cristã primitiva e a imaginação popular” (BARSA, 1999,271). “Reis magos é o nome que a tradição conferiu aos personagens que, segundo o Evangelho de Mateus, saíram do Oriente guiados por uma estrela para prestar homenagem ao recém-nascido rei dos judeus” (BARSA, 1999,271).

Na Europa, os festejos populares dedicados aos três Reis Magos, em sua visita ao Deus Menino, é uma antiga tradição que ainda apresenta vestígios, principalmente, em Portugal, Espanha, França, Bélgica, Alemanha e Itália. De acordo com CASCUDO (1988:668), “na Península Ibérica, os reis continuam vivos e comemorados, sendo a época de dar e receber presentes”. E afirma:

“Os ‘reis’, de forma espontânea ou por meio de grupos, com indumentária própria ou não, visitam os amigos ou pessoas conhecidas, na tarde ou noite de 5 de janeiro (véspera de Reis) cantando e dançando ou apenas cantando versos alusivos à data e solicitando alimentos ou dinheiro” (CASCUDO, 1988:668).

Em Portugal, os festejos de reis foram denominados reisada ou reiseiro e eram constituídos de episódio único que podia “apresentar-se como cortejo de pedintes que cantavam versos religiosos, humorísticos ou ainda autos sacros, com motivos da história de Cristo” (BARSA, 1999,270).

O reisado no Brasil

O reisado brasileiro “teve origem nas festas portuguesas denominadas janeiras que no Brasil se celebravam, até o final do século XIX, desde o Natal até o carnaval” (BARSA, 1999:270). Foram, portanto, os colonizadores portugueses que trouxeram a tradição para o Brasil e esta ainda permanece viva em nosso país.

Para CASCUDO (1988:669) “o dia de Reis marca, especialmente no Norte, o final do ciclo do Natal, terminando as lapinhas e pastoris com a ‘queima’, e os autos tradicionais, bumba-meu-boi, chegada, fandango e congos que se exibem pela última vez”. No Brasil, “a região em que mais se difundiu o Reisado foi o Nordeste, principalmente a Bahia” (BARSA, 1999:270). De acordo com FORTALEZA (1996:3) “o mais conhecido folguedo dos Estados de Alagoas e Sergipe, o reisado, é uma espécie de revista popular folclórica, com números de danças, cantos e declamações, num verdadeiro espetáculo comemorativo das festas de Natal e dia de Reis”. No entanto, conforme BRANDÃO (1987:44) “a Folia de Reis, no Brasil, se esparrama do Rio Grande do Sul ao Maranhão”.



O reisado do Seu Nenen na cidade de Cedro

A história do grupo de Reisado de Cedro começou no Cariri cearense, há muitos anos, quando com idade de oito anos e até os dezoito Seu Nenen, Francisco Sebastião Ferreira, brincou reisado, maneiro pau e a dança do coco no grupo de Manoel Felipe, no sítio Baixio do Muquém, no município de Crato, antes de se mudar para o município de Cedro em 1962.

A fazenda Cedro, no início do século XIX, foi cortada pela estrada de ferro e este fato contribuiu para o surgimento da povoação e desta a cidade que conservou o mesmo nome. Criado em 9 de julho de 1920 o município de Cedro tem área de 739 km² e população de 23.302 habitantes. Na sede residem 13.450 habitantes. Cedro está localizado na Região Centro-Sul do Estado do Ceará e, via terrestre, dista 420 km da capital cearense.

Para muitos cedrenses, Cedro é conhecida como “a cidade do já teve”. Em Cedro não funcionam mais, por exemplo, a oficina de manutenção da Rede Ferroviária Federal S/A (RFFSA), a unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a Indústria de Beneficiamento de Algodão, o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Cooperativa dos Produtores de Leite de Cedro Ltda (COCELEITE). Atualmente, no entanto, a despeito de tantas perdas, no bairro Divisão, na cidade de Cedro, onde reside Seu Nenen, é mantida uma tradição que ele não quer deixar se acabar. Com muita dedicação ele vem entrosando outras pessoas pois considera que este folclore é uma coisa muito importante e afirma:

“Há 41 anos, juntamente com meu irmão, Amado Batista eu peguei um grupo de gente aqui e me deu muito trabalho e tudo, mas a gente tá nesse folclore pra ele nun cair. Aqui no Cedro mermo, muitas vezes a gente brinca aí na praça mermo, nessas barraca, nas barraca de São João. Na época da novena a gente tem representado o reisado. Sempre eles procuram a gente para representar o reisado. Aí é muito importante”.

Seu Nenen lamenta porque os seus filhos, atualmente casados, embora tenham sido ensinados, não mais participam no grupo, mas ele sempre adverte: *“rapaz esse folclore é uma coisa que a gente não pode deixar cair não”*. O atual grupo de Reisado do Seu Nenen é constituído por 16 pessoas (8 homens e 8 mulheres; todos pessoas simples, moradores no subúrbio de Cedro, agricultores ou estudantes filhos de agricultores). Destes, apenas três são de mais idade, os 13 restantes Seu Nenen os considera jovens.

As apresentações do reisado em Cedro acontecem, geralmente, no segundo semestre de cada ano quando o grupo atende aos convites feitos por escolas ou comunidades da periferia e da zona rural. Eventualmente, Seu Neném também é convidado para abrilhantar congressos, seminários ou encontros promovidos na cidade. Para as apresentações não é cobrado cachê mas, de modo geral, quem convida providencia o transporte e o lanche para os brincantes.

Fora os personagens com caracterização própria, os demais integrantes do reisado trajam bermuda coberta por um saiote vermelho que vai até o meio da coxa. Usam um colete, também vermelho, colocado por cima de qualquer camisa de manga curta e ensacada (passado o pano). As

figuras (brincantes) podem estar de sapato ou tênis e usam meião azul que fica acima do joelho. Todos usam capacete (coroa feita de papelão, coberta com cetim e enfeitada com “brilho” e pedaços pequenos de espelho) destacando-se aquele que é usado pelo rei, pois tem, na frente, uma cruz. Somente o mestre, o rei e os dois embaixadores, que ficam no início das duas filas quando assim se posicionam os brincantes, usam espadas.

Quando acontecem as visitas nas casas, sempre no adiantado da noite, como tradicionalmente fazem os reisados, a folia começa com a chegada do grupo ao local previamente escolhido e então eles cantam:

“Meu senhor dono da casa ponha a mão na fechadura, ponha a mão na fechadura,

Eu falei tu num falasse coração de pedra dura, coração de pedra dura.

Tô aqui na vossa porta, feito um feixinho de lenha, feito um feixinho de lenha.

Esperando pela resposta que de sua boca venha, que de sua boca venha.”

Se o dono da casa não abre a porta, a confusão está formada.

De acordo com Seu Nenen,

“o jeito que tem é o camarada chamar os Mateus. - Meu Nego, venha cá, cravo branco, flor do dia. Aí ele chega e o camarada fala assim: - Me diz uma coisa, nós chegamo o dono da casa tava com a porta fechada, nós cantemo a peça ele não abriu a porta, o que é que nós vamo fazer? - Então vamos simhora. - Simhora não, nós viemo foi contratado, o dono da casa chamou nós, nós temo que retribuir, nós temo que brincar, que dançar o reisado aqui na casa do home, do senhor. - Mas nós num tem o que fazer. - Vai, você tem que abrir a porta. Aí incaica eles na porta. O camarada faz que vai jogar a espada nele e vai botando ele na porta. - Vamo rezar. Aí reza, reza... - Ave Maria de prata, Padre Nosso de latão... o camarada chega, incaica a espada. Ai o camarada diz: - Reza direito, você tem que rezar e essa porta eu quero aberta. - Ave Maria de prata, Padre nosso de latão... - Num é reza, pode voltar pra traz. Chega ele na espada. Ele dá aqueles gritos, aí cum pouco ele começa rezando de novo aí a porta se abre. Quando a porta se abre eles pinotam lá dento de casa. Aí vai lá dento na cozinha, volta, quando chega - Me diga uma coisa, o que foi que o dono da casa disse? - Ele disse que o senhor podia entrar. - Podia entrar? Entrar prá dento de casa? - Não, podia ir simhora. - Que cunvessa é essa rapaz, nós viemo foi pra brincar. Vamo dançar na casa do homem. Porque um recado desse? - Vou dizer ao senhor nesse instante, lá dento tava uma festa mais monstra do mundo. Não sei como é que vai ser isso. - E como é meu nego, o que é que tem? - Oi, tem dez panela no fogo. - Já sei que é festa mesmo. - Mais eu vou dizer pro senhor como é que tá. São dez panelas de fundo prá cima e dez de boca prá baixo. - Pois nun vai prestar meu Nego. Vai saber como é que tá. Quando retornam o mestre pergunta: - E o dono da casa? - Ele disse que o senhor podia entrar, podia brincar. Todos entra na sala e se tiver algum santo, algum oratório, cantam aquelas peças dentro de casa prá poder continuar a brincadeira.”

De acordo com Seu Nenen, “o reisado já vem com isso”. Então eles cantam assim:

“Mas quando eu entro neste salão de riqueza

Em cima da mesa avistei um aratóro (repete os dois versos)

Se lá tiver Santo Antônio Caminhante

E se ele for brilhante traga que eu adoro (repete os dois versos)

Depois de cantar para os santos então é a vez de saudar os presentes:

Boa noite senhor e senhora eu cheguei agora com meu bataião. (2x)

Meu patrão ele já me conhece, sabe que sou mestre de toda função (2x)”

Os personagens que integram o reisado e que Seu Nenen chama de figuras são vários, e informa que ainda pretende incluir o Pai Tomé e a Mamãe Veia, no entanto, já estão prontos, por ordem de participação no espetáculo: Mateus, o Jaraguá, o Boi, o veio Anastácio, o Cão, a Alma, a Caipora, o Muriabá, a Burrinha e o Urso. Para cada personagem é tocada ao violão e cantada pelos brincantes pelo menos uma peça que é a música relacionada com aquela figura.

Conforme descrição de Seu Nenen, apresentamos, a seguir, as figuras (personagens) e as peças (músicas) a elas atribuídas.

Mateus

Seu Neném informou que

“o Mateus são duas pessoas, são dois home, a merma coisa quase do tipo dum palhaço, é o mesmo tipo do palhaço, pintado também, com aquela pintura na cara, só que o palhaço é branco, preto, toda qualidade. O Mateus é todo de uma qualidade só, todo preto. Aí tem aquela cauringa tombém, do mermo jeito do palhaço. Aí a brincadeira dele, a brincadeira do Mateus é a merma brincadeira do palhaço. É só dizer brincadeira e tudo



e cantar aquela brincadeira só mermo prá tá alegrando o povo". Não existe uma música específica do Mateus embora ele se faça presente durante todo tempo da apresentação do reisado.

Não há música para os Mateus.

Jaraguá

De acordo com Seu Neném,

"o Jaraguá é mode um passo. Aí tem um bicão bem grande quase que nem um bico do tucano. É que nem o bico do tucano, e a gente tem aquela música dele que o camarada canta. Enquanto a gente tá cantando ele tá brincando no meio do pessoal. O camarada manda ele botar sorte no pessoal, ele pega aqueles capacete (coroas) ou espadas das figura tudim e sai entregando àquele pessoal todim pro fora aí quando ele acaba de entregar aquelas sorte tudim o camarada canta a peça pra ele ir simbora aí ele se despede do pessoal. Botar sorte é uma forma de pedir ajuda financeira aos que estão vendo o espetáculo. Quando o Jaraguá se retira aí as figuras vão pegar. Cada uma vai pegar seu capacete (coroa). Quem tem o que dar, bem, quem nun tem o que dar tombém nun tem probrema e vai brincar novamente".

A letra da música do Jaraguá é assim:

"Estava num arvoredado, ao meio dia eu estava repousando,

Eu vi um canto tão sardoso, só me parece um passarim cantando. (2x)

Chegou, chegou, já chegou meu Jaraguá,

O bichinho é bonitinho ele sabe vadiar. (repete os dois versos)

(saída)

Deus te leve bem, Deus te leve já. (2x)

Deus te leve bem, Deus te leve pras ondas do mar."

Boi

A figura seguinte a participar na brincadeira é o boi.

"Aí o Boi o senhor tombém sabe, a brincadeira do Boi é muito importante. Ele é mei violento né. Sempe só sai ele violento, sai espaiando o povo prum canto e prá outro. O camarada só falta ficar é doido. Os pessoal correndo prá um lado e prá outro, o Mateus vai pegando o Boi prá um canto e prá outro mode ele num espalhar o povo, é aquela brincadeira".

Também existe uma música para o boi e a letra é assim:

"Se eu soubesse que pastora era boa criadeira, (2x)

Eu mandava ver meu gado prá pastora ser vaqueira. (2x)

Já deu as seis horas o sol se escondia, (2x)

Meu Boi vem da serra o chocai já tinia. (2x)

Chega meu Mateus dê um passeio por cá, (2x)

Leve este garrote e bote no curral. (2x)"

Veio Anastácio

O veio Anastácio é um viúvo, metido a rico, que anda à procura de uma namorada. Depois de muita confusão ele consegue o objetivo e até o casamento é feito no meio do reisado. No entanto, sendo o veio muito ciumento e os Mateus muito enxeridos, acontecem muitas brigas. Desgostoso, o veio Anastácio desiste da noiva e, botando o pé na estrada, vai embora.

Durante a participação do veio Anastácio, eles cantam a seguinte letra:

“Seu Anastácio que vem de viagem, (2x)

Alguma coisa ele é de contar, ele é de contar, ele é de contar.

Seu Anastácio que aqui chegou, (2x)

Seu Anastácio é um broquel de fulô. (2x)

Seu Anastácio que vem do Exu, (2x)

Seu Anastácio é um ladrão de peru. (2x)

Seu Anastácio que vem da Serrinha, (2x)

Seu Anastácio é um ladrão de galinha. (2x)”

Alma e Cão

A Alma aparece primeiro e fica se tremendo aos pés do tocador. Depois aparece o Cão que revela o passado da Alma que tinha prometido fidelidade a ele. No leva, não leva, em meio a muita confusão, mesmo tendo a Alma buscado refúgio no meio das figuras do reisado, o Cão termina pegando a coitada nos braços e se larga pelo mundo a fora. Enquanto as cenas são apresentadas, eles cantam assim:

“Ó alma tu cuida em rezar, (2x)

Tu se pega com o anjo da guarda o espírito assassino vem te carregar. (2x)

Ó Miguel, ó Miguel, vem ouvir a quem te chama, (2x)

Vem buscar esta alma faz três dias que reclama. (2x)

Eu te prendo serpente horrorosa, com minhas correntes de ferro,

Com poder de Nossa Senhora, Vai-te Cão se estourar no inferno.”

Caipora

Quando a Caipora entra, meio assustada, o Mestre ou as figuras gritam: - “Mija bichinha!” Ela dá um assobio muito fino e se baixa como se fosse mijar. Enquanto a Caipora está presente no reisado, a cena se repete várias vezes. Enquanto isso, eles cantam:

“Que que tem Carpóra que tanto chora (2x) foi a fia dela que foi embora (2x)

Saiu de sapato chegou de chinelo (2x) Tá aqui o rasto da fia dela (2x).”

Muriabá

Seu Nenen explicou que “o Muriabá é um bichim que nem, quase que nem... tem uma cabeça grande. Aí o camarada entrega uma garrafa de bebida a ele. Ele pega a garrafa de bebida, quando ele começa a dançar aí a gente começa a cantar aquele canto dele e quando a gente diz ‘agora sim é que eu quero ver meu Muriabá onde vai beber’, aí ele vai, toca a garrafa no chão, aí vira prá trás, o Mateus segura ele por trás aí ele cai prá trás bebendo aquela bebida”. Segue a transcrição da letra da música do Muriabá.

“Meu Muriabá do oco do pau, (2x) A cabeça dele é dum Bacurau. (2x)

Agora assim é que eu quero ver, (2x) Meu Muriabá onde vai beber. (2x)

Meu Muriabá veio de Alagoas, (2x) Ele bebe cana porque acha boa. (2x)”

Burrinha

A Burrinha entra dançando, como se fosse uma marcha, dá algumas voltas no meio das figuras e em seguida ela se retira. Enquanto isso todos cantam:

“A Burrinha de meu amo come tudo que lhe dão, (2x)

Só não come carne fresca sexta feira da paixão. (2x)

Zabilim, Tim, Tim, Tim.

Zabilinha, Zabilinha, meu amo vai te vender, (2x)

Para o Rio de Janeiro para nunca mais te ver. (2x)”

Urso

De acordo com Seu Neném, “o Urso é uma pessoa vestida com aquele pelo do urso, com a cabeça do mesmo jeito do urso, amarrado pelo meio, o Mateus coisando e ele pulando para pegar as figuras, querendo morder o povo e aí o camarada canta aquela peça dele”.

“Dá-me licença meu Mestre, (2x)

Licença queira me dar. (2x)

A licença do meu Mestre, (2x)

Prá meu urso vadiar. (2x)

Dá-me licença meu Mestre, (2x)

Licença que já me deu. (2x)

Dá meia volta meu urso, (2x)



Pra pegar este Mateus. (2x)

Depois da apresentação de todas as figuras (personagens) e suas respectivas peças (músicas), chega a hora em que o Mestre, Rei e os dois Embaixadores fazem uma demonstração de agilidade. É o arriscado jogo de espada.

Finalmente, na despedida, eles cantam assim:

“Deu meia-noite, o galo já cantou, amiudou o meu relógio já deu hora (2x)

Adeus o meu povo que eu penso que o meu reisado cearense vai embora (2x)”

Seu Nenen também falou sobre as muitas andanças do grupo do qual ele participava lá no Cariri e lamenta que hoje as coisas sejam mais difíceis. Antigamente, diz Seu Nenen:

“O camarada faturava muito dinheiro, dava muito valor negócio de reisado. Hoje em dia tudo mudou. Hoje em dia parece que tudo que a gente vai fazer é mais difícil. Eu preciso ir na primeira dama, né, prá poder dar uma ajuda prá gente. O camarada tem que ir à primeira dama porque diz que vem, vem uma contribuição para o folclore. Toda despesa, a despesa que tiver com o folclore pode ir na primeira dama que aquilo ali vem do governo federal”.

E Seu Nenen tem conseguido algumas ajudas minguadas. No entanto, muitas vezes, o grupo custeia as despesas com recursos do próprio bolso.

Respondendo sobre o significado do Reisado para os brincantes Seu Nenen afirmou: *“É proque eu creio que seja que é proque é uma coisa que ficou do começo do mundo e aí a gente não quer deixar cair, não quer deixar sair, aí se reúne toda vida pra num deixar se acabar o folclore”.*

De acordo com Seu Nenen não existe nada escrito sobre o seu grupo folclórico. Ele confessa que estudou muito pouco e muito mal sabe assinar o nome. Ler ele não sabe, mas tem tudo gravado na cabeça.

Perguntamos o que as pessoas aprendiam com o reisado e a resposta de Seu Nenen foi:

“Aprende que no reisado o camarada tem uma espécie de... o camarada fica muito treinado. O reisado é quase como uma física, como uma física que o camarada faz. Você fica treinado, você tem aquele jogo de espada, tem as posição de você dançar, você uma hora tá dançando de coca, tá dançando em pé, tá dançando de todo jeito, de toda maneira. Você vai dançando praulá, outra hora volta de costa. Tem aquele mermo ritmo quase que nem aquelas dança de quadrilha, tem hora que você volta com aquelas duas filas, vai pra frente novamente, de todo jeito”.

E para quem está vendo o reisado qual é o aprendizado? Seu Nenen prontamente respondeu: *“Tá se divertindo com a dança, com a brincadeira”.* E ele conclui a sua fala dizendo que *“na região do Cariri, num tem só um grupo de reisado. No Cariri aonde você chega tem dez, doze, quinze grupo. Aqui você chega pergunta o que é um reisado e ninguém sabe”.*

Considerações finais

O Reisado do Seu Nenen é mais um exemplo, em meio a tantos outros, da resistência dos grupos folclóricos que lutam para manter vivas as tradições do povo. Seu Nenen deixa isto bem claro. Ele não quer deixar o folclore morrer.

Em Cedro tem havido abertura para a participação do Reisado na festa do padroeiro, São João Batista, embora este entrosamento seja bastante tímido pois esta relação caracteriza-se como esporádica. Esporádicas também têm sido as apresentações nas escolas, comunidades da periferia urbana e na zona rural.

Para o Reisado do Seu Nenen o apoio institucional tem sido limitado, mas existe a esperança de que a Secretaria Municipal de Ação Social, através da primeira dama do município, possa colaborar de forma mais efetiva.

Esta manifestação folclórica, trazida do Cariri, parece estar condicionada ao esforço do líder. Notamos que existe muito empenho por parte de Seu Nenen na tentativa de superar as limitações econômicas enfrentadas e garantir a sobrevivência do grupo.

As figuras (personagens) e peças (músicas) do Reisado de Seu Nenen existem, principalmente, em decorrência do esforço para conservação do que foi feito pelos antepassados. As coisas acontecem, simplesmente, “porque desde o começo é assim”, de acordo com a tradição do Cariri. Não existe, de fato, um vínculo relevante com a comunidade de Cedro.

Ao que parece, questões políticas não são aprofundadas no fazer do grupo e os símbolos e idéias sobre o fato folclórico ora analisado estão relacionadas, simplesmente, ao aspecto lúdico sem relação direta com a vida social dos brincantes e do contexto sociocultural-religioso em que estão inseridos.

Entendemos que, para uma melhor compreensão do Reisado do Seu Nenen, seria necessário continuar o trabalho de investigação. Além de novas entrevistas, também seria oportuno proceder com o registro fotográfico e filmagem da apresentação.

REFERÊNCIAS

- BARSA. NOVA ENCICLOPÉDIA BARSA. São Paulo: Encyclopaedia Britânica do Brasil Publicações, 1999. Volume 12.
- BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. O que é Folclore. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CASCUDO, LUÍS DA CÂMARA. Dicionário do Folclore Brasileiro. 6.ed. Belo Horizonte; Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- FOLCLORE. SESC-Iguatu. S/d. Mimeografado.
- FORTALEZA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Cartilha de Folclore. Fortaleza, 1996. Mimeografado.



Proeja e inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - um estudo de caso

Francisca Carneiro Ventura¹, Ilane Ferreira Cavalcante²

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Palavras-chave: Inclusão escolar; Proeja; necessidades especiais

RESUMO

O texto Proeja e Inclusão Escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte: um estudo de caso apresenta partes dos resultados de um Estudo de Caso sobre as necessidades especiais dos alunos de uma turma do PROEJA no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Fundamenta-se no paradigma da inclusão, que percebe o sujeito com suas singularidades, cujos objetivos são o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos na escola e na sociedade. Seu objetivo é refletir sobre o paradigma da inclusão escolar na perspectiva desse Programa, por meio de coleta e análise de dados para identificar construções teóricas e metodológicas inclusivas, a partir de autores que tratam da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Integrado e da Educação Inclusiva, articulando a base teórica com as orientações do Documento Base do PROEJA, do Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e com o processo de ensino e aprendizagem, discutindo as necessidades especiais que podem estar interferindo no modo de ser e atuar dos estudantes. Os dados recolhidos e analisados são relativos aos alunos e professores. Trata-se de fragmentos de uma pesquisa bibliográfica e de campo, acrescida de leitura de documentos, registros pedagógicos e contatos com os estudantes, visando, mesmo que de forma provisória, responder à questão: o que a escola pode fazer para o sucesso do programa?.

Este artigo é fruto da monografia de conclusão do Curso de Especialização em “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva” a Distância do Instituto Federal do Mato Grosso. A pesquisa realizada para a produção deste artigo busca identificar necessidades especiais dos estudantes de uma turma do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, descrevendo parte dos dados de uma pesquisa qualitativa que prioriza o ambiente natural como fonte direta dos dados; os dados coletados como sendo preponderantemente descritivos e uma preocupação maior com o processo e não com o produto.

Numa pesquisa descritiva “[...] o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela intervir para modificá-la”. (RUDIO, 1986, p. 69). Assim, ao adotar para registro a técnica de sistematização descritiva, excluiu-se a discussão e/ou crítica de conceitos e/ou práticas didático-pedagógicas decorrentes, pois se objetiva condensar ideias e conceitos na forma de educação inclusiva que possam servir de subsídios para uma reflexão sobre o caso dos estudantes do PROEJA.

Para Truiños (1990, p. 175) o estudo de caso é “[...] considerado um dos mais relevantes tipos de pesquisa qualitativa”. E, como método de pesquisa, é definido por Young (1990, p. 269) como sendo:

[...] um conjunto de dados que descrevem uma fase ou totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.

No caso específico deste artigo, trata-se de partes dos dados relativos a uma fase que corresponde às representações sociais que estão sendo construídas pelos discursos dos professores e alunos e dos tipos de necessidades especiais que podem estar interferindo na forma de ser e atuar dos sujeitos envolvidos no caso.

A inclusão do jovem e adulto no CEFET/RN vem tomando corpo não por uma questão meramente formal, mas porque anuncia, de maneira concreta, a possibilidade de inclusão dessa clientela na rede federal de educação tecnológica.

1 O que é o PROEJA?

Na apresentação do Documento Base (2007), o PROEJA é conceituado como.

[...] uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

¹Francisca Carneiro Ventura é pedagoga do CEFET – RN. Especialista em...

²Ilane Ferreira Cavalcante é Doutora em Educação, professora de Língua Portuguesa do CEFET RN e orientadora da Especialização em Educação Inclusiva a Distância.



O PROEJA é um projeto da nação brasileira que vislumbra uma escola vinculada ao mundo do trabalho por meio da educação profissional integrada com a educação básica e, como todo projeto, existe a necessidade de confrontar, permanentemente, e dialeticamente, pensamento e realidade, buscando apreender o real como totalidade em movimento, em sua complexidade, para que se possa comparar e avaliar os impactos da implementação do PROEJA no CEFET/RN.

O que o PROEJA pretende é “uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber fazer”.. (BRASIL..., 2007, p. 41). E, para que isso ocorra necessário se faz,

[...] a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (Jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola é um aspecto fundamental. (ARROYO, 2004p.42).

O desafio da construção dessa escola impõe aos gestores das instituições gerenciamento adequado e acompanhamento sistemático numa visão global de todo o processo educativo e dos demais servidores, de quem se espera muita sensibilidade para a realidade dos estudantes da EJA.

Para Frigotto (2005, p.73) é no “[...] embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como prática mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural”. E o PROEJA é resultante dessa disputa.

O Documento Base do PROEJA, o movimento pelo ensino integrado com a EJA “[...] surge ao mesmo tempo em que puderam ser removidos os obstáculos legais que impediam a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (Lei 9.649/98)” como possibilidade objetiva de elevação do nível de escolaridade do trabalhador brasileiro e como forma de recuperar o tempo perdido daqueles que, por diferentes motivos, foram excluídos da escola.

Essa nova proposta de ensino é originária dos Decretos: nº 5.478/05 e 5.840/2006, que se inserem no contexto das políticas públicas de Educação do Governo Federal como mais uma modalidade de ensino a ser implantada, inicialmente, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e posteriormente aberta a outros Sistemas de Ensino.

Nesse cenário, o Ministério da Educação convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência nacional

na oferta do PROEJA como um processo educacional inclusivo surgindo, então, a necessidade de preparar as escolas de nível médio, de educação profissional e superior para o atendimento de uma demanda que até então não fazia parte do universo discente dessas escolas.

O sistema educacional federal tem envidado esforços no sentido de operacionalizar os dispositivos legais que amparam iniciativas no caminho da inclusão escolar por meio do PROEJA, mas a caminhada até à inclusão escolar ainda é longa.

O que é inclusão escolar?

A Inclusão escolar é uma das dimensões do processo de inclusão social que pode ser definida como um conjunto de políticas públicas e particulares de levar a escolarização a todos os segmentos humanos da sociedade. De acordo com Sasaki (1997, p. 41) a inclusão social é conceituada como:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Assim, em vez da pessoa com necessidades especiais ajustar-se a padrões de “normalidade” aceitos para se inserir nos contextos sociais, é a sociedade que deve se adaptar para acolher a todos, sem exceção. Essa mesma lógica chega até a escola. Não é mais o estudante que tem de se ajustar a padrões de “normalidade” para aprender. O paradigma da inclusão aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade de seus estudantes, compreendendo a educação como um direito humano fundamental para uma sociedade mais justa e solidária.

O conceito de educação inclusiva vislumbra a construção de uma escola unitária para todos que, em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o processo pedagógico e a escola, bem como as formas, condições e situações de aprendizagem. Em vez de procurar no estudante a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola tem que proporcionar a todos para que obtenham sucesso escolar.

A *campus* Zona Norte, campo empírico do estudo de caso, foi autorizada a funcionar no dia 29 de junho de 2006, iniciando as aulas no dia 18 de setembro desse mesmo ano na Unidade Sede do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Em 2007, período delimitado para a pesquisa, foram atendidos 357 alunos nas áreas de indústria e informática, em cursos técnicos integrados regulares e na modalidade EJA e em cursos técnicos subsequentes.



Tabela 1 – Total de alunos por curso e nível/modalidade no campus/ZN de Natal-RN - ANO-2007

CURSOS	MATRÍCULAS
CURSOS Técnicos Subsequentes	92
Técnico em Sistema de informação	19
Técnico em Manutenção de Computadores	73
CURSOS Técnicos Integrados	265
Técnico em Informática – EJA	42
Técnico em Manutenção de Computadores – EJA	75
Técnico em Eletrotécnica – EJA	69
Técnico em Informática	39
Técnico em Eletrotécnica	40
CURSOS de Formação Inicial e Continuada	406
Total	763

Fonte: Dados retirados do site: www.cefetrn.br/campuszn. Acesso: 01/09/08

Desse público, delimitou-se como sujeitos do Estudo de Caso apenas os alunos do Curso Técnico em Manutenção de Computadores Integrado na modalidade EJA – com matrícula em 2007.1. A escolha dessa turma se deu em razão de ser uma das turmas compostas com estudantes oriundos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem implantado em 2005 que apresentam características que se enquadram no perfil de estudantes com necessidades especiais ainda mais amplas do que o concebido formalmente para a Educação Inclusiva.

Dados recolhidos e analisados

3. De registros de professores sobre a turma

Alguns professores preocupados com o baixo rendimento dos estudantes do PROEJA iniciaram processos de acessibilidade metodológica. O professor de Língua Portuguesa, por exemplo, realizou um diagnóstico da situação de aprendizagem dos estudantes, considerando dados da realidade da turma e em termos de comportamento, envolvimento com as atividades, desempenho na disciplina e situação quanto à leitura e à escrita. O grupo apresenta as mesmas dificuldades inerentes ao público da EJA.

A turma em estudo iniciou com um número de estudantes muito elevado (45 estudantes). A atenção individualizada, considerada pelos professores necessária ao público da EJA, tem sido inviável em razão da quantidade de estudantes. A grande deficiência de leitura e escrita tem sido o maior dos obstáculos para o acompanhamento dos estudantes da EJA no Curso. Ainda em relação à acessibilidade programática, o professor de matemática relatou que o currículo do curso não está adequado às especificidades do estudante da EJA.

Os dados de frequência (35,55%), num período de 3 semanas letivas, confirmam a inconstância na assiduidade do estudante da EJA. O resultado da turma foi preocupante e muitas das causas estão relacionadas à questão de falta de tempo para estudo, necessidade de trabalhar, falta dos pré-requisitos de entrada no curso como foram confirmados nos depoimentos dos estudantes.

Os argumentos apresentados por alguns professores corroboram a necessidade de a escola se adequar às especificidades do estudante da EJA na perspectiva de promover aspectos da acessibilidade total inerente ao paradigma da inclusão escolar apontado por Sasaki (apud SENAC/DN, 2003, p. 180), fazendo-se necessária à construção de uma identidade própria para esses estudantes, como também de novos espaços educativos.

Em função das especificidades dos sujeitos da EJA matriculados na turma, talvez a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola, como ressalta Arroyo, (2004), seja um aspecto que pode ser revisto. A flexibilização e a adequação curricular e da avaliação podem existir, mas o ideal é adaptar metodologias e instrumentos para que o aluno



Alunos no laboratório do informática

do PROEJA possa participar conjuntamente das mesmas atividades com os demais alunos.

3.2. Da situação socioeconômica dos estudantes

Os dados da situação socioeconômica dos estudantes, apresentados a seguir, foram obtidos no Setor de Serviço Social do *campus*/ZN. A cada período letivo o Serviço Social faz um levantamento de dados sobre a situação socioeconômica dos estudantes ingressos na escola por meio da aplicação de um questionário do tipo socioeconômico. Esses dados servem como critérios de seleção para os estudantes participarem dos programas de assistência estudantil oferecidos pelo CEFET/RN. Esses programas têm o objetivo de assegurar aos estudantes de baixa renda o direito ao acesso e permanência na escola, abrindo possibilidades de inserção no mundo do trabalho e se enriquecendo em outras referências culturais, sociais, históricas e profissionais, conforme prevê o Documento Base.

A partir da observância do perfil socioeconômico dos seus estudantes, a Instituição aplica cerca de 10% do seu orçamento anual em auxílio financeiro a seus estudantes.

O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Manutenção de Computadores na modalidade EJA, Turno Matutino, consta nos registros da escola com 47 alunos matriculados. Desse total, 38 estudantes responderam ao questionário, ficando o perfil assim delineado:

Tabela 2 – Dados sócio econômicos dos alunos EJA				
Dados (Do total de 38 alunos que responderam)				
Gênero	52,63% feminino	47,37% masculino		
Idade	71,05% 20 a 24 anos	18,42% - 25 a 29 anos	10,53% - 18 a 19 anos	
Estado Civil	Solteiros: 47,37% - sem filhos 18,42% - com filhos	Casados: 13,16% sem filhos 18,42% com filhos	Separados: 2,63 % - com filhos	
Religião	Católica 55, 26%	Evangélica 15,79%	Espírita 2,63 % Outra não indica- da 2,63%	Dizem não ter religião 23,68%
Meio de transporte utilizado para ir à escola	Ônibus 89,47%	A pé 10,53%	1 a 2 salários mínimos: 44,74%	2 a 3 salários mínimos: 7,9%
Renda Familiar	Até 0,5 salário mínimo: 10, 53%	0,5 a 1 salário mínimo: 34, 21%	Pretos 10,53%	Amarelos 2,63%
Etnia (raça/cor)	Pardos 52, 63%	Branco 34,21%		
Necessidades especiais dos alunos	“Normais”: 94,74%	Limitação visual e auditiva: 2,63%		
Escolas em que estudaram	Públicas 99%	Particulares 1%		
Forma de Ingresso no CEFET/RN	Seleção Diferencia- da 100%			

Fonte: Questionário aplicado pelo Setor de Serviço Social sobre a caracterização dos estudantes dos estudantes com entrada em 2007.1.

Pela análise da situação socioeconômica dos estudantes da EJA matriculados no Curso, objeto do Estudo de Caso, confirmou-se que se trata de um público que atende a função social da escola. A Turma é composta

de jovens e adultos na maioria com idade entre 20 e 24 anos, com 99% dos estudantes sendo oriundos da rede pública Estadual ou Municipal de ensino.

Todos os estudantes dessa turma tiveram acesso ao CEFET/RN por meio de processo seletivo diferenciado para a EJA. Aspecto bastante questionado pelos professores quanto à necessidade dos estudantes da EJA dominarem os conhecimentos básicos do Ensino Fundamental - pré-requisito de entrada nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados.

A diversidade cultural está presente nos estudantes da EJA em sua diversificada etnia, nas religiões que praticam e em diferentes formas de estado civil e constituição familiar.

A renda familiar aponta para um ganho em torno de 1 e 2 salários mínimos.

A idade atende as determinações legais para ingresso em Cursos Técnicos Integrados na Modalidade EJA e o perfil dos estudantes está em consonância com uma imagem do estudante da EJA traçada no referencial teórico, em especial por Arroyo (2005) e por Oliveira (2001). Mesmo assim é um estudante desconhecido para a escola, um aluno diferente do concebido historicamente para o CEFET/RN. Portanto, precisa que a escola assuma o compromisso com a acessibilidade atitudinal que corresponde ao produto das estratégias adotadas pela escola, tais como campanhas de sensibilização, de acolhimento e de convivência diária entre todos.

3.3 De depoimentos de alunos

Os depoimentos transcritos a seguir foram obtidos por meio de contatos por telefone com alguns estudantes reprovados e evadidos. Ressalta-se que muitos dos telefones constantes nas fichas de matrículas dos estudantes da turma chamavam e não atendiam ou davam sinal de ocupado e outros davam como pessoa desconhecida.

Estudante 1: *Tive muita dificuldade para entender o que o professor passava em sala de aula. Era muita matéria e os professores não passavam segurança para a gente chegar até a eles e tirar dúvidas. Vi que não ia conseguir passar aí desisti.*

Estudante 2: *Sou casada, moro longe e tinha que pegar dois ônibus para ir para a escola. Muitas vezes não tinha dinheiro para pagar as passagens. Tinha que acordar muito cedo para preparar o almoço da família. Era muito pesado e não deu para aguentar.*

Estudante 3: *Queria muito ter continuado no CEFET, mas não tinha condições de pagar o transporte. Tentei o auxílio transporte, mas não consegui, aí abandonei.*

Estudante 4: *Em 2007.1, fui reprovado. Quando cheguei à escola para renovar minha matrícula, a data tinha sido encerrada e não pude mais me matricular.*

Estudante 5: *Tive problemas financeiros e precisei abandonar a escola para trabalhar. Queria muito ter dado para ficar com as duas coisas, mas não deu.*

Estudante 6: Estava grávida e ia ganhar neném. Como não tenho com quem deixar meu bebê tive que abandonar a escola.

Estudante 7: Consegui um trabalho e como estou precisando muito de trabalhar tive que deixar de estudar, pois o horário batia com o da escola.

Estudante 8: Não tenho nada a reclamar dos professores. São todos muito preparados e ensinam muito bem. Eu é que não consigo aprender. Vi que ia ser reprovado mesmo, aí abandonei.

Estudante 9: Casei e preciso trabalhar. Não deu para continuar estudando. Queria muito poder continuar.

Estudante 10: Eu já ia mesmo repetir o ano aí deixei de ir para a escola.

O conteúdo da fala dos estudantes reforça a especificidade do estudante da EJA sua vida irregular, o que continua dificultando o sucesso de projetos educativos inclusivos.

Percebe-se nos argumentos dos sujeitos que muitas das evasões estão relacionadas às questões de acessibilidade, particularmente, a programática, a metodológica, a atitudinal.

3.4. De dados do Sistema Acadêmico

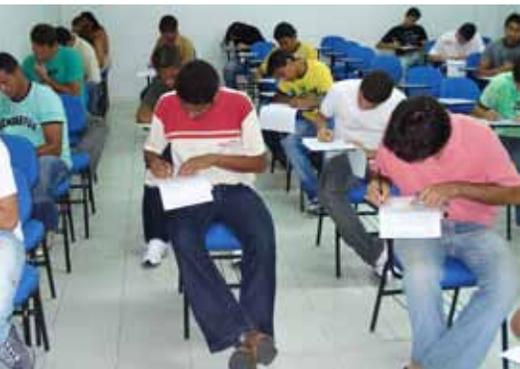
Tabela 3 – Dados do desenvolvimento dos alunos nos semestres 2007.1 e 2007.2 no campus ZN

ANO	2007.1	2007.2
Alunos Matriculados	47	?
Aprovados	-	04 - 8,51%
Aprovados com Dependência	-	06 - 12,76%
Reprovados	47 - 100%	23 - 48,94%
Evadidos	-	14 - 29,79%

Fonte: Sistema Acadêmico do campus zona Norte.

Os dados do Sistema Acadêmico são extremamente preocupantes. Uma reprovação em massa no período de 2007.1 e 48,94% de reprovação com 29,79% de evasão em 2.007.2 demonstra que a escola não está atendendo aos princípios do paradigma da inclusão escolar.

A adaptação do currículo do 1º Período dos cursos da EJA não tem correspondido às possibilidades de aprendizagem dos estudantes do PRO-EJA.



Considerações finais

Louva-se o surgimento dessa nova modalidade de educação no Brasil por ter permitido a inclusão escolar de jovens e adultos da EJA na rede federal de educação tecnológica do país. Trata-se de uma tentativa de integração da educação profissional com a educação básica nessa modalidade de ensino, necessária para uma camada da população que, por diferentes motivos, foi excluída do sistema regular de ensino e isso tem dificultado sua inserção no universo do trabalho.

Há várias formas de se conceber a proposta do PROEJA. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada. É uma nova modalidade de ensino para o CEFET que se configura como um fenômeno humano, histórico e multidimensional que precisa ser repensado em termos de processos inclusivos e acessibilidade total.

Quaisquer que sejam os novos desdobramentos que venham a ser gerados por esses dados, é preciso que a escola comece a tratar os problemas dos estudantes do PROEJA, tendo como ponto de partida as necessidades a serem enfrentadas por esses estudantes no seu cotidiano de vida e de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, MIGUEL GONZÁLES. Educação de Jovens-Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidades públicas. IN: SOARES. Leôncio: ect al. Diálogos da educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica. 2004
- Base Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.
- _____. Decreto nº 5.154. 23 de julho 2004.
- _____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Ensino me - PROEJA: Documento Base. Brasília, 2006./2007.
- CEFET/RN. Projeto político-pedagógico: um documento em construção. Natal: 2005. Disponível em: www.cefetrn.br. Acesso em 05.04.2008.
- MANTOAN, M.T.E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema, São Paulo, Mennon, 1997.
- RUDIO, FRANK VICTOR. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SASSAKI, ROMEU KAZUMI. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, Ed., 1997.
- SILVA, OTTO MARQUES DA. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.
- TRUIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1990.
- YOUNG, P. Métodos científicos de investigação social. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad del México, 1960.



Proeja no Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal Santa Maria: uma ação inovadora

Sônia da Costa¹, Juraci Diniz², Rosicléia da Silva Bastianello³,
Adriana Zamberlan⁴, Suzete Benites⁵

Colégio Técnico, Industrial da Universidade, Federal Santa Maria

RESUMO

O presente artigo retrata o planejamento, a estruturação, a implantação e a efetivação de um curso do Programa de Integração de Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no contexto do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) que se encontra vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pretende-se relatar as interlocuções entre os diferenciados papéis exercidos por uma equipe de trabalho que se propôs a acompanhar a trajetória dos sujeitos envolvidos diante da intenção de atender às exigências governamentais, aliada paralelamente à vontade de desenvolver um trabalho educativo emancipatório para educadores e educandos. Os textos a seguir abordam os diálogos compartilhados das coordenações (do programa, pedagógica e da turma) de Eletromecânica (habilitação da 1ª turma de PROEJA do CTISM), como também, da orientação psicopedagógica abordando a especificidade de cada intervenção realizada.

¹Doutora em Educação (UFRGS).
Diretora do Departamento Pedagógico
e Apoio Didático do Colégio Técnico
Industrial de Santa Maria. ²Doutora
em Química (UFSM). Coordenadora
geral do Proeja.

³Mestra em Estudos
Linguísticos(UFSM). Coordenadora do
curso integrado em Eletromecânica.

⁴Mestra em Educação(UFSM).
Pedagoga do Proeja.

⁵Doutora em Educação (Bélgica).
Psicopedagoga do Proeja.

Introdução

O PROEJA busca a inclusão de jovens e adultos cerceados, por vários motivos, do direito de concluir a Educação Básica. Ao retornar muitos trazem na sua bagagem a marca da dificuldade, do motivo que os levou a não permanecer na escola no período considerado regular, portanto, se já evadiram anteriormente com facilidade poderão fazê-lo novamente. O PROEJA busca resgatar esses cidadãos oferecendo-lhes uma oportunidade de elevação de escolaridade com profissionalização e, assim, reduzir as diferenças socioeconômicas e culturais que os tornava anteriormente excluídos, oportunizando um ensino de qualidade, que, através da educação integral contribua com a elevação da auto-estima

A construção e a implementação do PROEJA no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria

A implantação do PROEJA, no CTISM, visa atender as proposições oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, do Decreto Federal nº 5.840 de 13 de julho de 2006 e das demais bases legais e princípios norteadores explicitados no conjunto de leis, decretos, pareceres e referências curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio no sistema educacional brasileiro.

Esse projeto está sendo desenvolvido sob a coordenação da Direção do Departamento Pedagógico e Apoio Didático (DPAD) do CTISM, o qual privilegia a construção dialógica, sob a orientação da metodologia dialógica e participativa num processo contínuo de desenvolvimento interativo. Toda a comunidade escolar participou desta construção, destacando a colaboração de professores que, junto à coordenação pedagógica, encaminharam uma ampla discussão com a comunidade local.

Na perspectiva de elaboração de um projeto de educação que privilegie a formação integrada, o CTISM, no decorrer de 2006, propiciou vários momentos de discussões sobre os princípios e objetivos do PROEJA e discutiu o significado da relação da ciência com o mundo e a vida.

O Programa PROEJA busca construir a educação politécnica, que supera a dicotomia entre formações geral e técnica, na perspectiva da construção de um projeto de vida de forma integral. As tecnologias são os meios para uma travessia na educação, quando entendida como estratégia para a elevação de escolaridade que encaminha à cidadania através de propostas pedagógicas em que ocorra a inclusão dos trabalhadores na sociedade.

Essa ação cooperada, para a implantação do PROEJA, visa ampliar o número de vagas para formação de técnico de nível médio e garantir o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.



Políticas de ingresso PROEJA

O PROEJA constitui-se em um grande desafio para todos os envolvidos, uma vez que os alunos desse Programa provêm de realidades diversificadas. A bagagem de conhecimento desses alunos, o desenvolvimento sociocultural e sua trajetória de vida escolar revelam a necessidade de um processo diferenciado no contexto escolar. Além de resgatar novas perspectivas de vida que possam elevar sua auto-estima, torna-se necessário recuperar conhecimentos acadêmicos mínimos que os capacitem acompanhar o processo educativo objetivando a formação integral. Todas as etapas deste processo envolvem e exigem, desde a inscrição até a conclusão do curso, coerência e continuidade.

A partir do conhecimento de uma realidade da não permanência de jovens e adultos na EJA e em Cursos do PROEJA já existentes em outras instituições, buscou-se um processo seletivo diferenciado e visou-se a permanência do educando no curso até a sua conclusão.

Dessa forma, o conhecimento da realidade de Santa Maria e da região foi indispensável para que se estabelecessem critérios seletivos. Assim, todos os candidatos preencheram um questionário de cinquenta (50) questões semiestruturadas e de múltipla escolha que possibilitou à banca visualizar um breve histórico da trajetória de cada um.



Considerando os critérios, em ordem crescente de pontuação: menor renda, maior idade e maior tempo de afastamento da escola, fez-se uma pré-seleção de oitenta (80) candidatos para trinta e três (33) vagas. Todos os pré-selecionados assistiram a uma palestra na qual receberam informações referentes ao curso. Após, em pequenos grupos, os candidatos visitaram todos os laboratórios do CTISM onde conheceram o funcionamento e atividades desenvolvidas em cada laboratório.

A seguir, com a ajuda dos candidatos pré-selecionados, foi feito um cronograma de entrevistas. Todos participaram individualmente da entrevista. Formou-se, para cada candidato, uma banca constituída por dois servidores e a coordenação geral do PROEJA. Envolveu-se praticamente todo o quadro de professores e alguns técnicos administrativos. Também participaram profissionais de outros segmentos da UFSM, tais como: o atual reitor, prof Clóvis Silva Lima, um ex-diretor do CTISM, prof. Zeferino da Silva.

Cada componente da banca atribuiu um valor de 1,0 (um) a 10,0 (dez) para o candidato. Fez-se a média aritmética (MA) dos valores emitidos e esse valor foi somado à MA dos pontos já obtidos nos critérios idade, renda e tempo de afastamento da escola; selecionaram-se, em ordem decrescente de pontuação, os candidatos que passaram a formar a primeira turma de PROEJA do CTISM.

O objetivo de todo esse envolvimento no processo seletivo foi o de ressaltar a importância da permanência no curso até a sua conclusão.

Após praticamente um ano, observa-se a assiduidade e permanência de vinte e nove (29) alunos, portanto pode-se afirmar que a política de seleção adotada pelo CTISM contribuiu para a permanência do aluno no Curso.



Apoio Pedagógico: mediador nas relações entre educadores e educandos

A atividade docente é constituída por diversas interferências e trajetórias de cunho prático-conceitual que, no decorrer das suas rotinas, transforma os educadores e educandos, ao mesmo tempo, em que por eles é ressignificada. Desse diálogo e entrelaçamento a relação pedagógica, as diferentes identidades e novas compreensões são construídas. Trabalhar com a turma de PROEJA tem sido assim: reflexão e discussão entre os organismos internos e externos que compõem uma prática educativa aliada a uma intenção clara de inclusão social.

Desconstruir o arquétipo e o rótulo de que estes são educandos com menor capacidade de aprendizagem é um desafio constante; compreender a sua forma particular de apreender e significar o conhecimento é, sim, um acordo simbólico necessário entre os agentes da relação pedagógica. Acredita-se que, na investigação das realidades e histórias de vida dos educandos e educadores, o serviço de apoio pedagógico busca aspectos essenciais para uma orientação sistemática e qualificada.

Conforme esta abordagem inicial, o processo discursivo-dialógico permeia as reuniões formais e informais na busca da construção de um jeito próprio e específico de se encaminhar o trabalho. Sendo assim, percebe-se que o equilíbrio entre a exigência formal e o apoio diante das dificuldades é um exercício constante, revelador de novas possibilidades no contexto educativo.

Para que os educadores e educandos tenham discernimento de suas trajetórias e especificidades do seu trabalho, é imprescindível um acompanhamento sistemático permanente através de ferramentas próprias que permitam refletir sobre os rumos da ação educativa. São diversos os instrumentos de acompanhamento e avaliação utilizados; neles, todos os sujeitos envolvidos (e o seu trabalho) são, de alguma forma, privilegiados, analisados e, as ações daí provenientes, redirecionadas. Na prática, evidencia-se esse acompanhamento através de avaliações dos diferentes componentes curriculares pelos educandos. Este instrumento é repassado aos educadores possibilitando uma reflexão sobre sua prática pedagógica; ao mesmo tempo em que propicia a auto-avaliação dos educandos como conscientização da sua posição na caminhada.

O processo avaliativo do PROEJA, no CTISM, permite aos educadores e educandos uma visão inovadora do fazer pedagógico. Esse processo realiza-se em três etapas: discussão dos pareceres individuais no grupo de educadores e coordenações; construção do parecer individual dos educandos pelas coordenações, fundamentada nos pareceres dos educadores; por fim um diálogo avaliativo que possibilita ao grupo expor suas reflexões e concepções referentes às diferentes interfaces do processo. Os diálogos permitem o repensar do currículo, nomenclatura do curso, metodologias e critérios de avaliação.



Condições para a permanência dos educandos no curso

O foco central dessa abordagem é relatar as condições socioeconômicas dos jovens e adultos que ingressaram no PROEJA no CTISM e as estratégias criadas pelo colégio para a sua permanência no curso.

Preocupados com as condições de vida do educando, com baixo nível de escolaridade/Ensino Fundamental (escola regular, supletivo, outros), os coordenadores (pedagógico, geral e da turma) buscam junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) benefícios dos quais possam usufruir. Com a bolsa sócio-econômica oferecida pela UFSM, eles têm acesso à Biblioteca Central, ao Restaurante Universitário. O auxílio-transporte é concedido aqueles cuja renda é muito baixa ou inexistente. Além desses benefícios, o CTISM oferece bolsa de trabalho aos que estão desempregados.

A falta de condições afasta o educando da sala de aula, visto que não consegue suprir suas necessidades básicas e o conhecimento acaba sendo esquecido. A turma do CTISM é composta principalmente por educandos que recebem até um salário mínimo.

Além das questões financeiras, o tempo de afastamento da escola, a diversidade em termos culturais, de aprendizagem e de idade desafia a criação de estratégias de permanência.

Desde o início, os coordenadores preocuparam-se em estabelecer uma relação de confiança com o educando focando-se no resgate da auto-estima, com o apoio psicopedagógico, o qual os acompanha individual e coletivamente.

Apoio psicopedagógico: estratégias de permanência

Na prática cotidiana, o grande desafio dos educadores do PROEJA é evitar o abandono massivo dos educandos. Nesse contexto, é prioritário criar estratégias para oferecer uma educação de qualidade.

O projeto psicopedagógico começou a partir da constatação de que o tempo de afastamento da escola dificulta o acompanhamento dos componentes curriculares.

O apoio psicopedagógico nasce da necessidade de concretizar estratégias de permanência, ao mesmo tempo que busca evidenciar a linha condutora intrínseca dos educadores e gestores do PROEJA.

Nessa perspectiva, realiza-se um encontro entre o educando e a psicopedagoga, com o intuito de facilitar a compreensão dos fatores que interferem na concretização da formação. Constata-se que alguns educandos sentem-se intimidados em expor suas dificuldades. Cria-se, então, um espaço onde individualmente possam relatar suas limitações, repensar ações e atitudes frente a sua formação e, ao mesmo tempo, motivá-los e assegurar a permanência de cada um no curso. Com este objetivo foram implantados os “Acordos de Conclusão”.



Acordos de conclusão

Baseados nos resultados positivos da experiência de “Contrato de Trabalho Pedagógico” (CTP) utilizado no Instituto Federal de Santa Catarina, mais especificamente no Curso de Automação Industrial (GUIMARÃES, S. L. 2007), busca-se aprofundar os conhecimentos sobre a pedagogia do contrato e adaptá-la a esta realidade.



Concebido em 1905, a noção CTP concretizou-se pela primeira vez em 1920 sob o nome de “Plano de Dalton” em Massachusetts. Educadora crítica ao sistema de ensino tradicional em função da falta de autonomia deixada ao educando, a experiência realizada por Miss Parkhurst, consistiu numa fórmula de ensino individualizada, baseada em um contrato entre educador e educando (RAYNAL & RIEUNIER, 1997).

Atualmente, a corrente de individualização de formação na linha de CTP dá ao educador margens de negociar com o educando um trabalho pessoal, correspondendo a um objetivo determinado. Assim, o educando poderá optar pela natureza da tarefa a ser realizada e se comprometer com o educador na elaboração da tarefa proposta no tempo estabelecido (MEIRIEU, 1992).

Conceito

O “Contrato Pedagógico” consiste em estabelecer um vínculo entre as partes para a concretização de um ou mais objetivos no contexto educativo. A proposta dos “Acordos de Conclusão” difere quanto a sua estratégia de aplicação e conteúdo. O objetivo primordial é de auxiliar o educando na identificação de obstáculos que interfiram na concretização do projeto e na compreensão dos processos. Para este propósito, utiliza-se como referencial teórico os trabalhos de Albert Bandura, a teoria social cognitiva.

Crenças de auto-eficácia

A teoria social cognitiva de Albert Bandura, tendo estudado o comportamento humano quando inserido no contexto social, demonstrou que o indivíduo é um ser influente em todos os processos cognitivos e que as crenças pessoais a respeito do sucesso são fundamentais para a concretização de objetivos e metas. A postura das pessoas é influenciada pelas concepções que possuem sobre sua eficácia pessoal.

O conceito de auto-eficácia foi definido como “um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance”. (BANDURA, 1986, p.391)

A auto-eficácia não requer apenas habilidades, mas também força de vontade em acreditar na capacidade de exercer uma determinada conduta. Estudos demonstram que a valorização da auto-eficácia contribui para o indivíduo progredir numa mudança de comportamento. (HALL, LINDZEY & CAMPEBELL, 1978) demonstram que a auto-eficácia afeta o começo e a perseverança do comportamento dirigido, já que, os indivíduos tendem

a desviar-se de situações quando julgam não serem capazes de resolvê-las, entretanto atuam com mais garantia em circunstâncias que possam dominar.

As crenças de auto-eficácia foram construídas e podem ser modificadas ou podem-se acrescentar outras por meio da compreensão dos processos mentais e do esforço pessoal, (MACMULLIN, 2005) apresenta uma proposta de técnicas integradas para este fim.

Considerando o perfil do aluno PROEJA, as crenças de auto-eficácia são importantes enquanto processos cognitivos que podem colaborar para o engajamento do educando na sua trajetória educacional.

Neste sentido os “Acordos” agem como um compromisso diante de si mesmo, através da eficácia e da competência pessoal, para a realização do objetivo principal, a conclusão do curso.



O contexto dos acordos

No contexto de uma entrevista, solicita-se ao educando que identifique as dificuldades encontradas na sua trajetória educacional. O ponto de partida constitui-se nas dificuldades apresentadas no Ensino Fundamental. Na exposição deste conteúdo, o educando identifica situações que não foram superadas e situações nas quais obteve sucesso.

Nesse sentido, o papel do entrevistador, além de conhecer a história do educando, é de identificar dificuldades (crenças de baixa auto-eficácia) e fortalecer capacidades (crenças de elevada auto-eficácia).

As crenças de elevada auto-eficácia são fortalecidas confrontando-o com a situação de sucesso, incentivando atitudes positivas e fortalecendo suas capacidades. Neste momento, são elaboradas estratégias para amenizar as dificuldades que possam estar interferindo na sua trajetória.

No final da entrevista, há um acordo verbal de permanência em que o educando é motivado e fortalecido na sua auto-estima, refletindo sobre a sua postura diante do processo educativo.

Aspectos a serem observados

- Os acordos só podem ser realizados mediante a premissa de que o educando é um ser capaz de superar e superar-se diante de sua própria evolução e crescimento.

- O entrevistador já possui algum conhecimento da história do educando, devido ao contato com os educadores e ao acesso da ficha elaborada no processo seletivo.

- O entrevistador deve estar atento e sensível ao relato, pois, da sua percepção depende grande parte do desenvolvimento do trabalho. É preciso manter uma atitude acolhedora sem ser super-protetor ou penalizar-se da situação exposta. Um clima de confiança permite ao educando liberdade de expressão.



- Toda informação dada pelo educando deve ser considerada na finalização do encontro.
- Os acordos são específicos e particulares.
- A continuidade do trabalho se dá em função da demanda firmada em cada contrato.
- O tempo de duração da entrevista (máximo 60 min) deve ser otimizado na busca de informações e percepções.

Considerações

Escutar, valorizar vivências, identificar situações em que se obteve sucesso, seja na vida pessoal ou social, fortalece a auto-estima do educando. Nesse sentido, a reflexão, o autoconhecimento e o compromisso assumidos facilitam o empenho na conclusão da sua trajetória.

Conclusão

Nesta caminhada, novas situações se delineiam; às vezes, um sentimento de fraqueza se revela; crises, avanços e recuos fazem parte da trajetória. A caminhada mostra a necessidade de um trabalho de equipe que se contraponha a qualquer dificuldade frente ao processo educativo. Nesse sentido, somam-se os esforços provenientes de um trabalho interdisciplinar fortemente engajado. Faz-se necessária uma atenção individualizada e eticamente compartilhada sobre a caminhada de cada um – educador e educando constroem-se e se reconstróem na dinâmica das relações.

Toda esta ação inovadora, desde seu processo seletivo até as estratégias de permanência, tem contribuído para a inclusão do educando PROEJA e, pode-se dizer, que o CTISM está cumprindo com o seu papel social de Instituição, que busca a elevação da escolaridade com qualidade e com profissionalização.

REFERÊNCIAS

-
- BANDURA, A. Social Foundations of Thought and Actions - A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986.
- COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. 2. Porto Alegre, Ed. Artmed, 1993.
- Decreto número 5.840, de 13 de julho de 2006. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei número 9394/1996.
- GUIMARÃES, S. L. Contrato Pedagógico. Art. apresentado na "1 Jornada de Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Sul" Florianópolis, 2007.
- HALL, C.S., LINDZEY, G.T. Teorias da personalidade. São Paulo, EPU, 1978.
- MacMULLIN, R.E., Manual de Técnicas em Terapia Cognitiva, Porto Alegre, Ed. Artmed, 2005.
- PERVIN, L.A. Personalidade: teoria, avaliação e pesquisa. São Paulo, EPU, 1978.
- RAYNAL, F., RIEUNIER, A., Pédagogie: Dictionnaire des Concepts Clés. Paris, ESF, 1997.
- SISTO, F.F., OLIVEIRA, G.C., FINI, L.D.T., Leituras de Psicologia para Formação de Professores. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.



Quintais cuiabanos: apenas uma lembrança?

Carla M. A. VALENTINI¹, James M. MOURA²,
Lineuza L. MOREIRA³, Maria de Fátima C. BARBOSA⁴

Instituto Federal do Mato Grosso

Palavras-chave: Quintais residenciais; estrutura social; etnobotânica

RESUMO

A pesquisa foi realizada com os moradores dos antigos bairros Areão e Porto, no município de Cuiabá, MT com objetivo de investigar as possíveis mudanças ocorridas nos quintais de suas casas que ora são substituídos pelas novas construções de alvenaria que se contrastam com as antigas casas de adobe, ora são praticamente destruídos ou reduzidos a pequenos canteiros, latas e vasos. O local da casa apontado pelos moradores como sendo o “quintal” foi o fundo da mesma, o que mostra que este conceito é consensual para os cuiabanos, e que mesmo tendo quintais reduzidos, os moradores mais antigos ainda preservam a cultura de criar plantas em seus quintais, ajustando-as conforme o espaço disponível. Observou-se 343 indivíduos vegetais em ambos os bairros, sendo 239 no Areão e 104 no Porto. Houve predominância dos usos medicinais e ornamentais das espécies em ambos os bairros com respectivas frequências de 33,8% e 31,5% no Areão, e 40% e 31% no Porto. Observou-se exclusividade de 30 espécies no Porto, 76 restritas ao Areão e 41 espécies comuns em ambos os bairros.

¹Doutoranda do programa de pós-graduação em Agricultura Tropical da UFMT. Mestre em Física e Meio Ambiente (UFMT), graduada em Química (UFMT). Atua na área de ensino de química há 20 anos, sendo 13 anos no Instituto Federal do Mato Grosso, nos cursos técnicos de química e meio ambiente. Participa de pesquisas na área ambiental, dentre elas “Propagação de espécies promissoras do cerrado de Mato Grosso”.

²Mestre em Agricultura Tropical (UFMT), possui graduação em Ciências Biológicas (UFMT). Atualmente é Professor de biologia, microbiologia e ecologia dos cursos técnicos de Química, Meio Ambiente e Gestão Ambiental no Instituto Federal do Mato Grosso.

³Mestra em Agricultura tropical (UFMT), possui graduação em Ciências Biológicas (UFMT).

⁴Doutora em Fitotecnia (Produção Vegetal) pela Universidade Federal de Viçosa, Mestre em Genética e Melhoramento pela Universidade Federal de Viçosa, graduação em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora titular da Universidade Federal Rural do Semi-Árida área de Agronomia, com ênfase em Recursos Genéticos.

Introdução

As áreas residenciais ocupam a maior porção do espaço urbano e guardam diferenciações entre elas, sendo que este espaço reflete a sociedade que o constrói, revelando sua estrutura social em classes, por meio de áreas residenciais segregadas (CORRÊA, 1995).

O espaço urbano, uma forma artificial construída pelo homem, é heterogêneo, sendo que um dos elementos diferenciadores destas áreas residenciais é a porção de espaço destinado à cobertura vegetal. Nucci & Cavalheiro (1999) definem cobertura vegetal como qualquer área provida de vegetação dentro do espaço urbano, compreendendo a vegetação herbácea, arbustiva e arbórea. Essas áreas podem estar situadas tanto em terrenos públicos, quanto em terrenos privados.

Dentre essas coberturas vegetais, os quintais têm uma longa tradição em muitos países tropicais. Os “homegardens” tropicais consistem em uma reunião de plantas, incluindo árvores, arbustos, trepadeiras e plantas herbáceas, crescendo adjacentes às casas. Esses quintais são plantados e mantidos pelos membros da casa, e seus produtos são principalmente para consumo próprio, e têm também um valor ornamental considerável, além de fornecerem sombra às pessoas e aos animais (NAIR, 1993).

Segundo Lok (1996), são muitos os tipos de quintais encontrados na América Latina, em função dos diferentes contextos sociais e culturais e aspectos geofísicos nas zonas em que estão localizados. No Brasil, o termo quintal é usado para se referir ao espaço do terreno situado ao redor da casa (SARAGOUSSI et alii, 1988; FERREIRA, 1993), sendo definido, na maioria das vezes, como a porção de terra perto da casa, de acesso fácil e cômodo, na qual se cultivam ou se mantêm múltiplas espécies que fornecem parte das necessidades nutricionais da família, assim como outros produtos como lenha e plantas medicinais.

Conforme Freire et alii (2005), é lá (no quintal) que se fazem as experiências de plantio após as primeiras chuvas e onde novas tecnologias são testadas. É também o lugar dedicado ao cultivo de plantas medicinais, da horta, de frutíferas, e à criação de animais de terreiro. Nele, gera-se renda, recebem-se os vizinhos e educam-se os filhos e as filhas. É, enfim, um grande laboratório da vida para a agricultura familiar.

Zaviasky (2000) relembrou Cuiabá antiga trazendo como referência os quintais da cidade: “O engraçado é que havia mangueiras por tudo quanto é rua, esquinas, terrenos baldios, florestas como o quintal grande, hoje Avenida Mato Grosso; na própria casa da gente, onde, além das mangueiras, havia as bocaiuveiras... nossas jabuticabas, goiabas, cajus, marmelada, pitombas... E tantas outras. Mas, cada casa possuía sua invejável - para hoje - floresta encantada de frutas tradicionais...”. Freitas (1995) chegou a ser poético em sua definição que reflete a importância do quintal para as antigas famílias cuiabanas: “O quintal era, assim, o lugar muito querido de todos nós. Ao lado dos nossos familiares, assistindo o viver de dezenas de galinhas, galos, frangos, pintinhos...passarinhos...aqueles dias, sem sabermos, estavam sendo os melhores até então”.

Martins Jr. (2000) explica que nossa cultura aos poucos vem sendo desfacelada, sufocada, não somente devido à penetração de outras culturas influenciando na gastronomia, maneira de viver, linguajar e o seu folclore,

mas também no nosso traçado urbanístico e no visual arquitetônico da cidade, com a derrubada de igrejas seculares, casarões e árvores, pois o sentimento cuiabano de amor ao que é nosso escasseia-se. Sem contar que a enchente de 1974 arrasou muitos bairros do porto, considerados bairros ribeirinhos, onde se formava o nicho da cultura cuiabana. Ele observou que Cuiabá tem duas visões geográficas urbanas, uma no período colonial, e outra após a enchente de 1974, que muito além da expansão demográfica e geográfica influenciou nas questões culturais. Pensando nos aspectos conceituais, biológicos e históricos dos quintais, investigamos dois bairros tradicionais de Cuiabá, devido a sua importância desde a época do descobrimento da cidade, e por marcarem no século XIX a divisão de Cuiabá em dois grandes bairros: "PORTO" E "CIDADE", de maneira a conhecer mais de perto os cuiabanos residentes próximos à Igreja São Benedito, berço do primeiro arraial de Cuiabá, na antiga CIDADE (bairro Areão), e próximos ao antigo PORTO (bairro Porto) que ainda guardam lembranças dos antigos quintais, e quais modificações ocorreram nos mesmos durante estes anos.



Para alcançarmos o objetivo geral, analisamos o perfil da cobertura vegetal dos quintais tentando caracterizá-los quanto aos diversos usos pelos seus moradores, e as modificações ocorridas nos mesmos.

Material e métodos

A quadra investigada no antigo Bairro Areão (adjacente à Igreja São Benedito: Av. Coronel Escolástico (rua do Areão), Rua São Benedito, Praça do Rosário e Rua Prof. João Félix ou Travessa do Caju), e a quadra no antigo Bairro do Porto (em frente ao Mercado do Porto: Rua 13 de junho ou Rua do Limoeiro; Rua Gal. Feliciano Galdino e Rua Joaquim Murinho ou Rua Formosa), estão localizados no município de Cuiabá, Centro Geodésico da América do Sul, ao redor dos paralelos 15°30'-15°50'S e 55°50'-56°20'W, a uma altitude média de 165 metros.

A coleta de dados dos quintais desses bairros foi realizada no mês de junho de 2006 através de entrevistas com os moradores, utilizando-se um gravador (Gravador digital Voice recorder DVR-1600 plus, marca Powerpack), e registros fotográficos (Câmera fotográfica da marca: Canon modelo A400 3.2 Mp).

Para a identificação das espécies vegetais, utilizou-se dos seguintes parâmetros: observação das características morfológicas das plantas, nomes relatados pelos entrevistados, e comparação das fotografias registradas das espécies com as do material bibliográfico. A identificação foi baseada em literaturas de Lorenzi & Souza (2001), Rodrigues & Carvalho (2001), Lorenzi & Matos (2002) e Souza & Lorenzi (2005).

Para a análise dos dados, calculou-se os índices de ocorrência e dominância, segundo classificação proposta por Palma (1975) citado por Abreu & Nogueira (1989). O índice de ocorrência (IO) é calculado como se segue,

$$IO = \frac{\text{número de amostras onde foi registrada a subfamília} \times 100}{\text{número total de amostras de cada local}}$$

Por este método ocorrem as seguintes classes: de 0,0% a 25,0% = acidental; de 25,0% a 50,0% = acessória; de 50,0% a 100,0% = constante. O índice de dominância (ID) é dado por:

$$\text{ID} = \frac{\text{número de amostras onde foi registrada a subfamília} \times 100}{\text{número total de amostras de cada local}}$$

Deste modo, as subfamílias foram agrupadas em 3 classes: de 0,0% a 2,5% = acidental; 2,5% a 5,0% = acessória; 5,0% a 100,0% = dominante.

Para melhor apresentação destes dados, os mesmos foram plotados em forma de gráficos com o auxílio do programa Microsoft Office Excel (2007).

Resultados e discussão

As pessoas entrevistadas nas quadras escolhidas ao lado da Igreja de São Benedito (também conhecida como Igreja do Rosário), e próximo ao Mercado do Porto, são antigos moradores cuiabanos que vivem no local há muitos anos, sendo que a maioria nasceu e foi criada no mesmo. Muitos relataram suas lembranças dos antigos quintais que possuíam principalmente árvores frutíferas como: jabuticabeira, goiabeira, mangueira, cajueiro, abacateiro, limoeiro, laranjeira, bananeira, algodoeiro, fruta-pão, planta de cajá, de pitomba, de carambola, tarumeiro, jambeiro, cacaueteiro, tamarineiros, coqueiro; a ponto de uma moradora do Areão (D. Betinha) dizer que antes se perguntava: “— Por que você está vivo no mundo se não tem coragem de plantar uma planta para ter sombra?”.

Estas lembranças são confirmadas por Freitas (1995), um morador do antigo Porto que relata: “— O quintal de nossa casa, com muitas árvores e muita sombra, era um verdadeiro parque de diversões. Era o nosso domínio. Ali acontecia de tudo e envolvia a todos de casa. Em torno do nosso, outros quintais formavam um bosque contínuo”.

No Porto comentaram sobre a tranquilidade de outrora, da saudade de sentar na porta de casa (literalmente “de cara para a rua”) para conversar quando o lugar ainda era muito pouco habitado.

Póvoas (1980) relembra que as casas eram construídas sobre o alinhamento das calçadas, sem nenhum recuo na fachada, pois segundo ele, os proprietários deixavam o espaço maior nos amplos “quintais”, sempre transformados em pomares, onde predominavam frondosas mangueiras, cajueiros, abacateiros, ateiras, etc. ao lado do canteiro de rosas donde derivou o epíteto da cidade de “Cidade Verde”. Ele também cita que as casas típicas da Cuiabá antiga eram construídas umas encostadas às outras, o que pudemos confirmar nestes dois bairros.

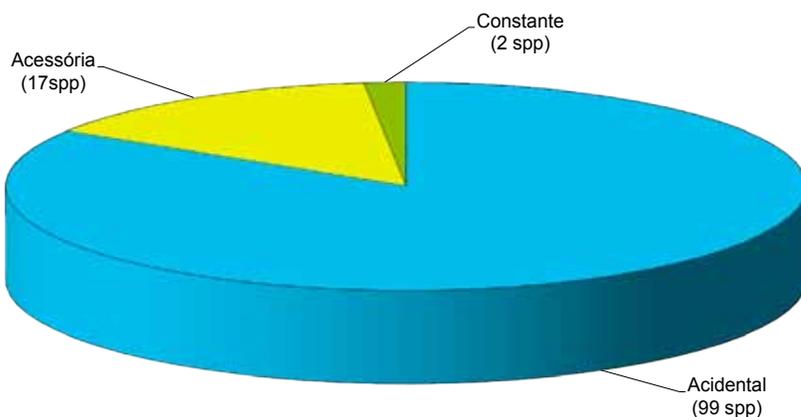
Foi nítida a tristeza ao mostrarem os seus quintais de agora. D. Carmosina definiu: “— quintal era aquele destruído, não existe mais...”, e D. Janaína desbafou: “— quintal é aquela sujeira que tem lá em cima...” (o quintal fica em um nível mais alto do que a casa). Em ambos os bairros a maior parte dos quintais foram reduzidos pelas novas construções de

alvenaria que abrigam os filhos e netos dos moradores, casas comerciais, e que se contrasta com as antigas casas de adobe, sendo que alguns quintais foram praticamente destruídos.

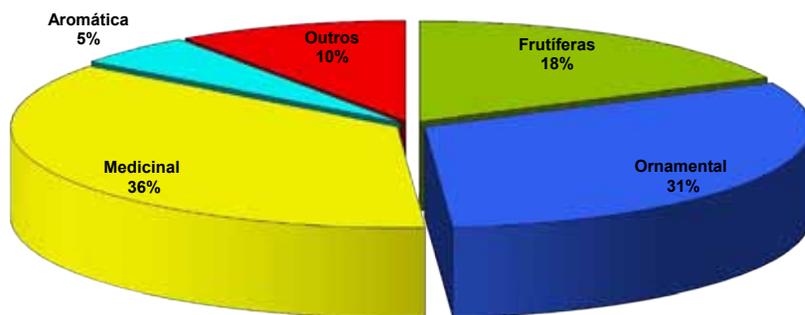
Apesar dos quintais terem sido reduzidos à pequenos canteiros, latas e vasos, foram realizadas a identificação das famílias, espécies, ocorrência, e diversidade de uso de todas as plantas encontradas nas casas pesquisadas do bairro Areão e do Porto, cujas identificações estão representadas na tabela 1 e 2 respectivamente.

Foram investigados 343 indivíduos vegetais em ambos os bairros, sendo 239 indivíduos no Areão e 104 no Porto. Dentre estes indivíduos, identificou-se 147 espécies, sendo estas distribuídas em 72 no Porto e 118 no Areão.

Figura 1 - Ocorrência de espécies registradas no centro de Cuiabá - MT

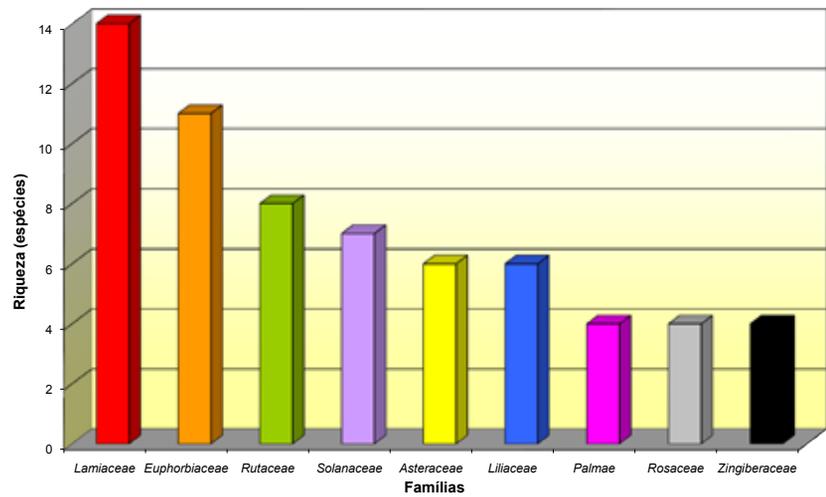


No Areão, as espécies distribuíram-se em 56 famílias, sendo a Lamiaceae (12), Eupobiaceae (8), Rutaceae (7), Asteraceae (6), Liliaceae (6), Solanaceae (6) e Zingiberaceae (4), as famílias com maiores riquezas, sendo as outras (49 famílias) representadas por uma única espécie (**Figura 1**).



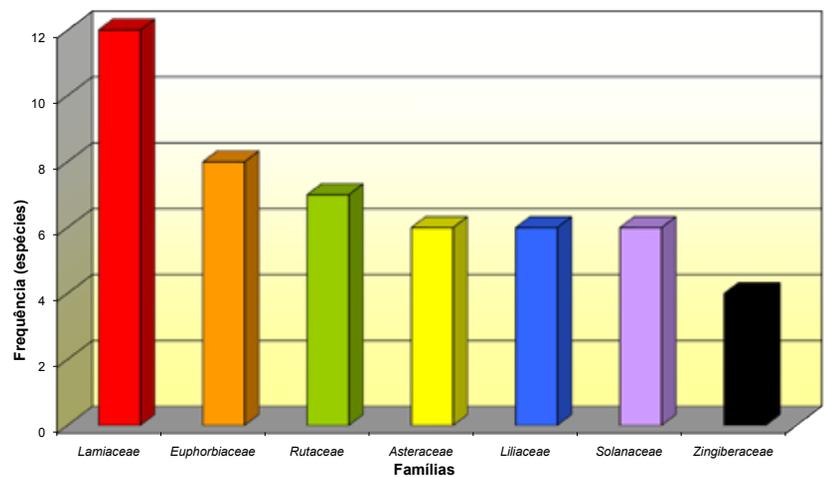
De acordo com Índice de ocorrência de Palma, duas espécies apresentaram ocorrência constante, 17 espécies com ocorrência acessória, e 99 espécies com ocorrência acidental no bairro Areão (**Figura 2**).

Figura 3 - Riqueza das famílias encontradas nos bairros Centro e Porto de Cuiabá -MT



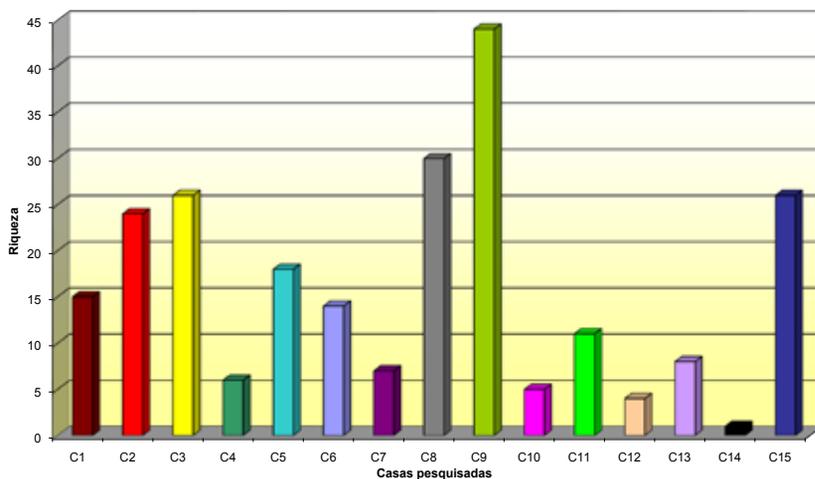
Dentre as 15 residências investigadas no bairro Areão, constatou-se a concentração de espécies vegetais nas casas 09 (com 44 espécies), 08, 13 e 15 (com 26 espécies), conforme a **Figura 3**.

Figura 4 - Frequência das famílias de plantas no centro de Cuiabá -MT



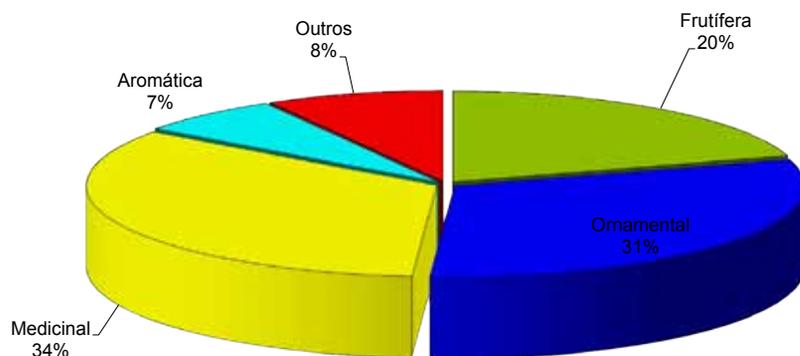
Com relação ao uso das espécies do bairro Areão, as mesmas foram distribuídas da seguinte forma (**Figura 4**): 20,3% são frutíferas, 31,5% ornamentais, 33,8% medicinais, 6,7% aromáticas e 8,27% em outros usos.

Figura 5 - Riqueza de plantas encontradas nas casas do centro de Cuiabá -MT

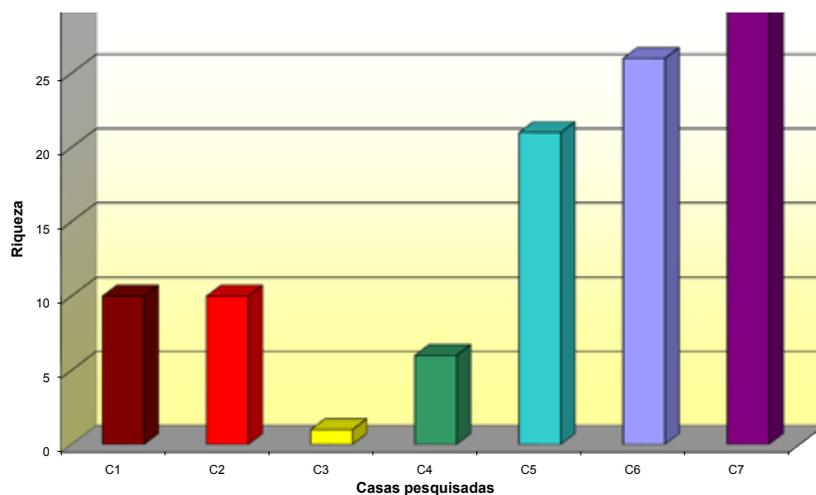


Com relação ao bairro Porto, observou-se a presença 72 espécies distribuídas em 42 famílias, sendo a Lamiaceae (6); Euphorbiaceae e Rutaceae (5); Liliaceae, Rosaceae e Solanaceae (4); Zingiberaceae e Caesalpinaceae (3); Cucurbitaceae, Moraceae, Myrtaceae, Palmae e Acanthaceae (2); e demais famílias (29) com 1 espécie cada (**Figura 5**).

Figura 6 - Utilização das plantas no centro de Cuiabá-MT



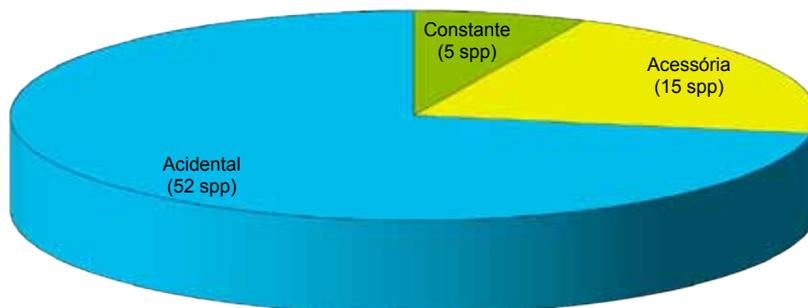
De acordo com Índice de ocorrência de Palma, cinco (5) espécies apresentaram ocorrência constante, 15 espécies com ocorrência acessória, e 52 espécies com ocorrência acidental no bairro Porto (**Figura 6**).



Dentre as 07 residências investigadas no bairro Porto, observou-se a concentração de espécies vegetais nas casas 05 (com 21 espécies), 06 (26 espécies) e 07 (30 espécies), conforme a **Figura 7**.



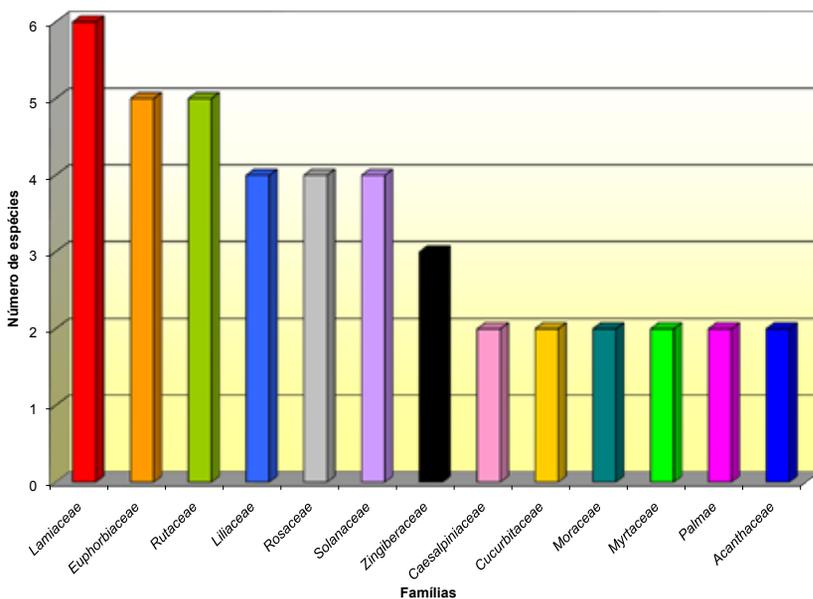
Associando-se as espécies ao seu grau de utilização no bairro Porto, as mesmas foram distribuídas da seguinte forma (**Figura 8**): 15% são frutíferas, 31% ornamentais, 40% medicinais, 3% aromáticas e 11% em outros usos.



Analisando as famílias encontradas no bairro Areão e Porto, pode-se observar a predominância de três famílias com maiores riquezas em ambos os locais, como a Lamiaceae (14 espécies), Euphorbiaceae (8) e Rutaceae (7), conforme **Figura 9**. Agrupando-se as espécies estudadas, observou-se

exclusivamente 30 delas no bairro Porto, 77 espécies restritas ao Areão e 41 espécies comuns em ambas as áreas.

De modo geral, o uso de plantas para uso medicinal predomina-se sobre outros usos em ambos os bairros, contribuindo com 36% para utilização nesta área, seguida dos usos ornamental (31%) e frutífera (18%). Nesta área mostra-se que o uso destas plantas para outras finalidades, associada diretamente ao conhecimento de uso mítico (**Figura 10**).



De fato, o local da casa apontado pelos moradores como sendo o “quintal” foi o fundo da mesma, o que mostra que este conceito é consensual para os cuiabanos.

A grande maioria dos quintais possui lavanderia, e as espécies estão distribuídas em pequenos canteiros, latas e vasos. Esta situação parece ser comum na maioria das casas, tendo em vista que com o aumento das suas famílias, as ampliações das construções passam a tomar conta dos quintais, reduzindo-os drasticamente.

A idade avançada dos moradores que cuidam dos quintais e o difícil acesso aos mesmos, principalmente no bairro Areão, situados em níveis mais altos que as casas, mostraram que os poucos quintais que ainda restam estão mal cuidados, e com os dias contados se depender da nova geração. Embora os terrenos localizados no bairro Porto sejam muito pequenos e bastante restritos, a visão de zelo é inversa, pois os quintais são de fácil acesso, tornando-os mais bem cuidados pelos seus moradores. Mesmo tendo este preço pelos seus quintais, muitos moradores reclamaram que o aumento da família sob o mesmo teto forçou-lhes a abrir mão do plantio familiar para dar espaço aos parentes.

Conclusões

Pode-se observar que mesmo tendo quintais reduzidos, os moradores mais antigos ainda preservam a cultura de criar plantas em seus quintais, ajustando-as conforme o espaço disponível.

Em ambos os bairros, houve a predominância de criação de plantas voltadas ao uso medicinal e ornamental, focando principalmente o uso destas para banhos, chás e uso curativo.

Os quarteirões dos bairros estudados apresentam espécies bem distribuídas, predominando as famílias Lamiaceae, Euphorbiaceae, Rutaceae e Solanaceae.

Como este perfil restringe-se somente a dois quarteirões, recomenda-se que estudos futuros sejam feitos para contribuir de modo mais satisfatório na dispersão florística de espécies localizadas na cidade de Cuiabá.

REFERÊNCIAS

- ABREU, P. C. O. V. ; NOGUEIRA ,C. R. Spatial distribution of Siphonophora species at Rio de Janeiro Coast, Brazil. *Ciência e Cultura*.v.41 (9),p. 897-902. 1989.
- CORRÊA, R. L. O espaço urbano (Princípios). 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995. 94 p.
- FERREIRA, M.S.F. D. Comparação da forma de uso do espaço destinado aos quintais em dois bairros da cidade de Cuiabá-MT. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS SOBRE MEIO AMBIENTE, 4, 1993, Cuiabá. Anais.... Cuiabá: 1993.
- FREIRE, A. G.; MELO, M. N.; SILVA, F. S.; SILVA, E. No arredor de casa, os animais de terreiro. In: *Agriculturas*. v.2, n. 4, Dez 2005.
- FREITAS, M. ... e o tempo passou!. Cuiabá-MT. 1995. 207p.
- LOK, R. La función insustitible de los huertos caseros. *Agroforesteria en Las Américas*. v 3. n 9/10, p.5. 1996 .
- LORENZI, H.; SOUZA, H. M. Plantas Ornamentais no Brasil - Arbustivas, herbáceas e trepadeiras. 3ª ed. Nova Odessa-SP: Instituto Plantarum de Estudos da Flora LTDA. 2001. 1088 p.
- LORENZI, H; MATOS, F. J. A. Plantas Medicinais no Brasil – Nativas e Exóticas. Nova Odessa-SP: Instituto Plantarum de Estudos da Flora LTDA. 2002. 512 p.
- MARTINS JR., M. M. Revendo e Reciclando a Cultura Cuiabana. 1ª ed. Cuiabá-MT: Albert Gráfica e Editora. 2000. 170 p.
- MICROSOFT OFFICE EXCEL 2007. Parte do Microsoft Office Enterprise 2007. © Microsoft Corporation 2006.
- NAIR, P. K. R. An introduction to Agroforestry, ICRAF/ Kluwer Academic Publishers, 1993.
- NUCCI, J. C.; CAVALHEIRO, F. Cobertura vegetal em áreas urbanas: conceito e método. *GEOUSP*, n.6, p. 29 -36. 1999.
- PÓVOAS, L. C. Sobrados e Casas Senhoriais de Cuiabá. São Paulo-SP: Ed. Resenha Tributária LTDA, 1980. 55 p.
- RODRIGUES, V. E. G.; CARVALHO, D. A. Plantas Medicinais no Domínio dos Cerrados. Lavras-MG: Ed. UFLA, 2001. 172 p.
- SARAGOSSI, M.; MARTEL, J. H. I.; RIBEIRO, G. A. Comparação na composição de quintais de três localidades de terra firme do Estado do Amazonas. *Ethnobiology: Implications and Applications*, v.1, p.295-303, 1988.
- SOUZA, V. C.; LORENZI, H. Botânica Sistemática. Nova Odessa-SP: Instituto Plantarum de Estudos da Flora LTDA,2005. 608 p.
- ZAVIASKY, P. Diário de Cuiabá. *Jornal*. Ed. 9649 – 02/07/2000.