Direitos humanos e Educação: realidade ou utopia?

19 a 21 de setembro de 2018

Ilhéus-BA março/2019

Universidade Estadual de Santa Cruz
Departamento de Ciências da Educação
Departamento de Letras e Artes

III Encontro do Coletivo Paulo Freire

Direitos humanos e Educação: realidade ou utopia?

COORDENAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Profa. Ma. Lilian Moreira Cruz/DCIE
Profa. Dra. Patrícia Argôlo Rosa/DLA

COMITÊ CIENTÍFICO

Ma. Ana Paula de Melo Silva
Dra. Arlete Ramos dos Santos
Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves
Dra. Cláudia Celeste Lima Costa Menezes
Ma. Dorotéia Carneiro
Ma. Edna Serpa
Ma. Gleisy Campos
Ma. Lilian Moreira Cruz
Dra. Lívia Andrade Coelho
Dra. Lúcia Fernanda P. Barros Coimbra
Dra. Patrícia Argôlo Rosa
Dra. Rosenaide Pereira Ramos

Eixos Temáticos

Eixo Temático 1 - Educação de Jovens e Pessoas Adultas
Coordenação: Drª Lívia Andrade Coelho/DCIE

Analisa e discute os aspectos históricos, políticos e sociais da educação para pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil. Os fundamentos teórico-metodológicos. As contribuições de Paulo Freire para essa modalidade. O desenvolvimento e a aprendizagem dessas pessoas. A formação inicial e continuada de professores para atuar nessa modalidade da educação. O papel das instituições educativas e das políticas públicas educacionais para a EJA. A EJA e o mundo do trabalho. A Juvenilização da EJA.

Eixo Temático 2 - Educação no Campo
Coordenação: Drª. Arlete Ramos dos Santos/DCIE

Objetiva refletir sobre os processos educativos originados dos Movimentos Sociais, bem como, compreender os diferentes processos que asseguram as diversas formas de resistência, políticas públicas de educação do campo e o papel dos movimentos sociais na consolidação destas políticas. Aborda os diferentes níveis e modalidades de ensino considerando as seguintes temáticas sobre a educação do campo: formação inicial e continuada de professores, relação teoria e prática, currículo, avaliação, gestão educacional, tempos e espaços de aprendizagem, relação escola-comunidade.

Eixo Temático 3 - Educação Infantil
Coordenação: Drª Cláudia Celeste Lima Costa Menezes /DCIE

Contempla as produções acadêmico-científicas voltadas para a Infância: história, concepções, (in)visibilidade, diversidade cultural, interações, cultura do brincar, inclusão, gênero e sexualidade, desenvolvimento e aprendizagem, afetividade; Formação de Professores de Educação Infantil: inicial e continuada, valorização do professor, professor reflexivo e pesquisador; Políticas e Gestão da Educação infantil: legislação e políticas públicas para a Educação Infantil, gestão democrática, condições objetivas do trabalho escolar, direitos de aprendizagem da criança; Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: experiências docentes, planejamento e avaliação, trabalho pedagógico em creches e pré-escola.

Eixo Temático 4 - Alfabetização e Letramento
Coordenação: Drª Lúcia Fernanda P. Barros Coimbra/DCIE

Discutir o processo de alfabetização e letramento: Conceitos e concepções teóricas de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Práticas lingüístico-discursivas e formação do leitor e do escritor. Práticas de Alfabetização e letramento. Analisar os níveis de escrita. Estudar o processo de avaliação na alfabetização e discutir

estratégias de organização do ensino e do espaço escolar. Avaliar a elaboração e execução de propostas específicas para alfabetização e construção de recursos didáticos alfabetizadores.

Eixo Temático 5 - Educação Inclusiva
Coordenação: Ma. Gleicy Vieira Bonfim/GACC

Propõe discutir as políticas públicas educacionais que garantem a inclusão escolar e social dos alunos Público-Alvo da Educação Especial, numa perspectiva do ensino colaborativo, através da parceria de professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como analisar e discutir sobre a formação continuada dos professores que atuam na educação básica e superior. As adaptações curriculares, estruturais e o projeto pedagógico da escola na perspectiva da inclusão. Práticas educativas inclusivas.

Eixo Temático 6 - Formação de Professores
Coordenação: Drª Cândida Maria Santos Daltro Alves/DCIE

Propõe debater os princípios e práticas da formação docente na perspectiva da pedagogia freiriana, com o objetivo de discutir a permanente formação do educador que busca a emancipação por meio da práxis transformadora: liberdade, consciência, diálogos, saberes e vivências. Além de: tratar dos pressupostos teóricos e práticos da Didática e os saberes necessários à docência na Educação Básica e Superior; Construção da identidade docente; Resgate histórico-crítico da educação brasileira frente aos desafios da sociedade hodierna; Formação inicial de professores e a reconfiguração das relações do trabalho na escola pública; Inserção da cultura didática digital na escola pública;

Sumário

EIXO 1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E PESSOAS ADULTAS..... 01

ENSINO DAS CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS – BA: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS
Maria Natividade Almeida de Jesus Souza
Nívia Salgado de Jesus
João Meira da Costa Junior..... 01

UM OLHAR SOBRE A EJA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Amanda Jesus Lima
Maiana Oliveira da Silva..... 14

TESSITURA DA EJA: DESAFIOS VIVENCIADOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE
Marisa Costa
Verlania dos Santos Carmo..... 22

ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO DOS ESTUDANTES NA EJA
Julita Lopes Carvalho
Lays Lopes Carvalho
Arlete Ramos dos Santos..... 35

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PERCEPÇÕES SOBRE AVANÇOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
Lisângela Silva Lima
Janaina de Oliveira Menezes
Arlete Ramos dos Santos..... 47

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE: O QUE SE PODE PENSAR DIANTE DISSO?
Erlaine Vilela
Gerson Passos..... 61

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALFABETIZADORES QUE ATUAM NO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO - TOPA NO MUNICÍPIO DE RUY BARBOSA: VENCENDO DESAFIOS
Jaciara de Oliveira Sant´Anna Santos
Marcolino Sampaio dos Santos
Niltânia Brito Oliveira..... 72

CONTRIBUIÇÕES DO EDUCADOR PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Matheus Machado Silva..... 83

SOCIOLOGIA EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO

SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS
Valéria Soares Martins..... 97

EIXO 2. EDUCAÇÃO NO CAMPO..... 106

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS
Luciene Rocha Silva
Arlete Ramos dos Santos
Marizéte Silva Souza..... 106

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E MST: UMA FANTÁSTICA INTERCONEXÃO
Matheus Machado Silva..... 120

O TRANSPORTE ESCOLAR COMO DIREITO: A QUALIDADE DO TRANSPORTE ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA-BAHIA
Miraldo Sousa Ferreira
Clebio Moreira Lemos..... 134

EDUCAÇÃO DO CAMPO E BIOÉTICA: EXPERIÊNCIAS EM ROLIM DE MOURA (RO)
Daiane Martins Rocha..... 143

EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA
Elisângela Andrade Moreira Cardoso
Ivanei de Carvalho dos Santos
Arlete Ramos dos Santos..... 153

EIXO 3. EDUCAÇÃO INFANTIL..... 164

GESTÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NO MUNICÍPIO DE ITABUNA-BA.
Lizandra Silva Lima
Cândida Maria Santos
Daltro Lisângela Silva Lima..... 164

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS MULTICULTURAIS FRENTE AOS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE: A INCLUSÃO CIDADÃ DE CRIANÇAS NA REALIDADE PERIFÉRICA
Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Likem Edson Silva de Jesus..... 179

O ESPAÇO FÍSICO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Crissia Gonçalves dos Santos
Maiana Oliveira da Silva..... 193

TEATRO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CRÍTICA ÀS IMPOSSIBILIDADES TEATRAIS NO CURRÍCULO TRADICIONAL TECNOCRATA

Maria Beatriz Ribeiro dos Santos..... 206

EIXO 4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..... 215

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: OBJETIVOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Maria Clara Trocoli Xavier da Silva
Maria Natividade Almeida de Jesus Souza
Nívia Salgado de Jesus..... 215

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DO CONHECIMENTO PRÉVIO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Marlene Silva Borges
Emiliana Oliveira Rocha dos Santos
Rosilene Aparecida Barreto Martins..... 226

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ORALIDADE, ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO
Jaqueline Tatiane Carvalho Oliveira
Siomara Castro Nery..... 238

OS JOGOS DRAMÁTICOS COMO INSTRUMENTO DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA
Ana Paula de Melo Silva
Sérgio Israel Levemfous..... 248

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ORALIDADE PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO GÊNERO ENTREVISTA DE EMPREGO
Milena Cristian Santana de Almeida
Siomara Castro Nery..... 261

REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS – BAHIA
Janille da Costa Pinto Luciane Cunha da Costa
Cláudia Celeste Lima Costa Menezes..... 275

EIXO 5. EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 288

A CONTINUDADE ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO
Fernanda Reis de Almeida
Katiúscia Pereira da Silva Anjos
Maria Eliane de Oliveira Coelho..... 288

CLASSES HOSPITALARES: A SALA DE ESPERA COMO ESPAÇO LUDO-PEDAGÓGICO
Gleisy Vieira Campos
Ana Paula de Melo Silva
Maria Eliane de Oliveira Coelho..... 299

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aline Oliveira Cunha..... 311

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA COM A LÍNGUA INGLESA
Veruska Rafaela dos Santos de Lima..... 322

AUTONOMIA, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
Jéssica Souza Santos
Luna Estéfany Silva Santos..... 333

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE E/LE PARA OS USUÁRIOS DO CAPS II DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS- BAHIA
Simone França Souza da Conceição
Luciana Vieira Mariano..... 346

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA – HISTORICIDADE E DESAFIOS
Emiliana Oliveira Rocha dos Santos
Berta Leni Costa Cardoso
Soane Santos Silva..... 358

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE
Soane Santos Silva
Ennia Débora Passos Braga Pires
Emiliana Oliveira Rocha dos Santos..... 370

FALÁCIA DEMOCRÁTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PARADIGMA ESTRUTURAL BRASILEIRO
Juliana Oliveira da Silva
José Ricardo Rosa dos Santos..... 378

NARRATIVAS LITERÁRIAS NO CENÁRIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR
Gleisy Vieira Campos
Maria Rita Prudente Silva Souza..... 391

EIXO 6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 405

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA UTILIZANDO A TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.
Manoelle Lopes Fontes..... 405

CARTAS PEDAGÓGICAS: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Luna Estéfany Silva Santos
Renato Pereira de Figueiredo..... 415

A INDISCIPLINA ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTA
Iolanda Santana Luciana Cota Alves
Edna Serpa Ferreira correia..... 427

FRACASSO ESCOLAR: A REPETÊNCIA NOS ANOS INICIAIS
Márcia A. S. Andrade
Edna Serpa Ferreira Correia..... 438

DOCÊNCIA FREIRIANA: UM MODELO DECOLONIAL A SER RESGATADO
Genilda Alves Nascimento Melo
Célia Jesus dos Santos Silva
Andreia Quinto dos Santos..... 449

PIBID INTERDISCIPLINAR LINHA DE AÇÃO EJA: NO CONTEXTO ESCOLAR
Erlaine Alves Vilela
Gerson Jorge da Silva Passos
Ana Carolyne Nascimento da Silva Santos..... 460

LETRAMENTO DIGITAL: OS DESAFIOS DA RELAÇÃO DISCENTE-DOCENTE
Siomara Castro Nery
Stefanie Rodrigues Costa
Marizéte Silva Souza..... 471

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO MARXISTA PARA SE PENSAR A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA
Aminne Zamilute Paiva..... 483

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE E SUA CORRELAÇÃO COM AS TEORIAS EDUCACIONAIS
Aryelle Karla Carvalho
Débora Paim Santos
Deisiane Medeiros Souza..... 493

O Programa Coletivo Paulo Freire em articulação com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) tem o objetivo de promover o reconhecimento da pessoa e do educador Paulo Freire em aulas, grupos de estudos, escolas e na formação de professoras/es. Além dessas ações há também os Encontros anuais sediados pela Universidade Estadual de Santa Cruz. O I Encontro do Coletivo Paulo Freire ocorreu em setembro de 2016 sob a coordenação da saudosa Professora Dr.ª Arlete Vieira da Silva, com o objetivo de divulgar as atividades do Coletivo como um centro de estudo, pesquisa e extensão.

O II Encontro do Coletivo Paulo Freire ocorreu em 12 e 13 de dezembro de 2017, intitulado **Pedagogia da Indignação: enfrentamentos contemporâneos**, se constituiu como um espaço de diálogos freirianos de docentes e discentes da Universidade Estadual de Santa Cruz, comunidade acadêmica, professoras/es e estudantes da Educação Básica, Movimentos Sociais e público regional em geral, objetivando mobilizar o conhecimento sobre os principais desafios que os profissionais da educação têm enfrentado no cenário educacional atual.

O III Encontro ocorrerá de 19 a 21 de setembro de 2018, com o tema: **Educação e Direitos humanos: realidade ou utopia?** O evento objetiva direcionar as discussões em torno de uma Educação para a transformação social, sob a inspiração do legado freiriano, privilegiando a dialogicidade no desenvolvimento dos minicursos e dos Eixos Temáticos.

Eixo 1. Educação de Jovens e Pessoas Adultas

ENSINO DAS CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS – BA: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS

Maria Natividade Almeida de Jesus Souza (Coautora)[1]
Nívia Salgado de Jesus (Autora)[2]
João Meira da Costa Junior (Coautor)[3]

Resumo: Este trabalho visa apresentar o desenvolvimento do ensino da história africana e afro-brasileira na escola do Conjunto Penal de Eunápolis-CPE. Buscamos trabalhar essa temática pelo fato de termos presenciado manifestações de intolerância dos internos acerca da cultura africana, no momento em que compartilhávamos a seleção e a leitura de obras paradidáticas. Diante dessas constatações, ampliamos o debate acerca da história da cultura africana e afro-brasileira, com base na Lei nº 10.639/2003, e na Lei 11.645/2008. Intensificamos leituras, palestras, diálogos e produções textuais, com o intuito de proporcionar reflexões acerca da importância dessas culturas para a formação da identidade e da constituição da cultura dos brasileiros. De maneira que, nas atividades e práticas educativas que se seguiram, pôde-se perceber uma melhor aceitação dessa temática nas discussões por parte dos internos, e posterior reconhecimento destes enquanto negros. Estes resultados evidenciam que é possível construir possibilidades para ressignificar o respeito, compreensão e a tolerância às culturas afro, bem como fortalecer o reconhecimento do sujeito na sua condição étnico-racial.

Palavras-chave: Educação prisional – Intolerância – Cultura Afro – Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho visamos apresentar a dificuldade de reconhecimento dos internos,

[1]Mestra em Educação de Jovens e Adultos e formação em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Especialização em Leitura, Interpretação e Produção Textual, pela IUNI; cursou Pedagogia na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES; Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Gabriel José Pereira, em Eunápolis-BA. E-mail: natividade.almeida@gmail.com

[2] Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências: Biologia e Química, pela Centro Universitário Internacional – UNINTER; cursou Pedagogia, na Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia – UNESULBAHIA; Professora da Rede Municipal de Eunápolis-BA. E-mail: nivia.salgado@hotmail.com

[3] Graduando do curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT, *campus* XVIII, Eunápolis – Bahia, 2018. E-mail: padinvei@gmail.com

do Conjunto Penal de Eunápolis, em relação a sua história, origem, constituição e formação da sociedade brasileira, ou seja, com relação à cultura africana.

Evidenciamos esses aspectos, a partir da utilização das obras: *Em busca da liberdade*, de Emílio Gennari e *Brasil Afro-brasileiro*, de Manoel Alves de Sousa; nas turmas da EJA, Eixo I e I. Momento em que os jovens e adultos privados de liberdade, do Conjunto Penal de Eunápolis, se negaram a prosseguirem os estudos ou leitura no referido material, sob justificativas de que as obras apresentadas não eram apropriadas para uso, por serem do "demônio" ou não corresponderem com os princípios religiosos deles.

Após análise mais detalhada das obras e de diálogo com os internos, detectou-se que as imagens e textos religiosos, eram predominantes, de matriz africana, sendo a causa da resistência e negação na utilização do material.

Diante dessas constatações, identificamos a necessidade de ampliar debate acerca do tema, com base na Lei nº 10639/2003, na Lei 11.645/2008, entre a coordenação pedagógica, docentes da instituição, internos e outros parceiros nas atividades educativas; e estruturou-se projeto para realização de oficinas e palestras contemplando a história e a cultura afro-brasileira.

De maneira que, atualmente, no preparativo para o ENEM e em outras práticas educativas, essa temática tem se fortalecido nas discussões e reconhecimento do interno enquanto negro. Mostra de que é possível construir possibilidades para ressignificar o respeito e o reconhecimento do sujeito na sua condição étnico-racial.

Para melhor apreensão e análise de resultados, a pesquisa tem como base o Estudo de Caso, de cunho etnográfico, por considerar a complexidade das relações humanas, os sujeitos em sua realidade ou cotidiano.

Os resultados parciais evidenciam que a intolerância é uma criação humana característica de uma sociedade colonizada e pode ser revertida por meio da valorização da cultura africana e afro-brasileira.

O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE

No desenvolvimento das atividades educacionais no Conjunto Penal de Eunápolis – CPE identificamos a necessidade de tornar efetivas as orientações constantes nas Diretrizes Curriculares para o Ensino das Relações Étnico Raciais da Lei 10.639/2003 e, no cumprimento ao estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia na Resolução CEE nº43/2014[4] que dispõe como finalidade da modalidade Educação de Jovens e Adultos, para pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado. A referida Resolução especifica no Art. 4º, Inciso VI que a EJA "deverá prever atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, orientação sexual, credo, idade e condição social da população atendida, nos termos da legislação em vigor".

Segundo os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, realizado pelo DEPEN/MJ, a população carcerária do Brasil atingiu o número de 622.202 presos, dos quais 61,6% são negros. Verificamos que no CPE os números superam a média nacional, pois o contingente de pretos e pardos é de 82% dos internos[5] o que aumenta nossa reponsabilidade em não os privar do conhecimento legado pela história e cultura africana e afro-brasileira, para que assim exercitem plenamente seus direitos sociais nesse espaço público e multicultural.

Petronilha Silva não estava pensando, especificamente, no público de educandos privados de liberdade, contudo esta educadora sempre demonstrou a sensibilidade para a educação das populações afrodescendentes e por isso julgamos pertinente a sua afirmação:

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais. [...] em outras palavras, persegue o objetivo

[4] *Diário Oficial* do Estado da Bahia, Salvador, Bahia Sexta-feira 06 de março de 2015 Ano XCIX. N. 21.650.

[5] Disponível em: http://www.justica.gov.br/radio/mj-divulga-novo-relatorio-sobre-populacao-carceraria-brasileira. Acesso em: 20/07/2017.

> precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive a participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação. (SILVA, 2007, p. 490).

Acreditamos que a capacidade de reconhecimento e valorização das visões de mundo, experiências históricas e contribuições dos diferentes povos para a nossa formação apenas será efetivamente desenvolvida quando os professores aprenderem a combater o racismo no trato de assuntos mais complexos como: religião, sexualidade, política, entre outros temas “tabus” a serem discutidos no ambiente escolar. Segundo Nilma Gomes:

> Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro. (GOMES, 2005, p. 60).

Nesse sentido, o professor ao perceber que não contempla na sua prática ou nas atividades educativas, as demandas socioculturais vigentes precisa conhecer e estar aberto para repensar a suas práxis e a partir do desenvolvimento de sua criatividade adequar as metodologias às demandas apresentadas pelo fazer pedagógico em suas características e especificidades.

Dessa forma, é possível dialogar no sentido propositivo da superação dos preconceitos e discriminações que dão sustentação as diversas facetas que assumem posturas no imaginário cultural em grande parte da sociedade brasileira. Para Moacir Gadotti, não basta que a escola compreenda o racismo em nossa sociedade e no mundo, precisamos na condição de educadores assumirmos a tarefa histórica de transformação social, longe dos mitos e das fobias e, é nesse sentido que compartilhamos do mesmo pensamento da educadora Elenice Maria Cammarosano Onofre, doutora em educação pela UNESP/Araraquara que afirma:

> É preciso desmascarar os mitos sobre os riscos de se lidar com a população sentenciada, pois atrás desses mitos está o ceticismo e a postura elitista de

> administradores dessas organizações, que, por se constituírem em donos do saber "especializado", desqualificam qualquer proposta de mudança. Qualquer que sejam os papéis possíveis apontados para a escola – preencher o tempo, distrair a mente, sair das celas, conquistar benefícios jurídicos, aprender a ler, escrever e fazer contas, ser aprovado nas provas - ela é percebida pelos alunos como algo positivo dentro da penitenciária. É um lugar onde vivem experiências numa situação de interação, em que existe a possibilidade de respeito mútuo, de troca e cooperação, o que contribui para que a pena possa ser vivida de maneira mais humana (ONOFRE, 2011, p. 25).

Para longe dessa visão elitista, acreditamos que só através da educação podemos transformar as pessoas, através do diálogo, da confiança, da honestidade, virtudes caras de se encontrar em nossa sociedade e, essa desconfiança adentra e permanece no sistema prisional. Segundo Maria Alba Guedes Machado Mello, professora adjunta da UNEB e membro do CEE/BA, sugere que podemos trabalhar em conjunto, afinal são muitos os desafios, para a autora:

> O diálogo entre a política educacional e a política de assistência penitenciária é o primeiro desafio da EJA nos estabelecimentos prisionais, mesmo porque as competências dos conselhos de educação (determinação das políticas educacionais que implicam ordenamento da oferta, organização pedagógica e dinâmica curricular) e dos conselhos de política penitenciária (assistência penitenciária, dentre elas a garantia dos direitos dos cidadãos, inclusive da educação, com ênfase nas medidas administrativas e organizativas das unidades prisionais) possuem pontos de interseção que só o trabalho conjunto pode viabilizar (MELLO, 2016, p. 117).

Para Abdias Nascimento, militante negro, quando lembra da educação carcerária, relata: "lá na penitenciária, eu tive a oportunidade de ler muito. A gente trabalhava também, mas tinha muito tempo de estudar, de pegar uns livrinhos da biblioteca. Não eram muitos, mas havia alguns" (NASCIMENTO, 2006, p.118).

Sendo, portanto, uma atividade que marca a passagem dos sujeitos em privação de liberdade, no entanto cabe-nos o compromisso de trabalhar a leitura na perspectiva do "ver" as sutis demonstrações e práticas de preconceitos e desrespeitos, e assim possamos contribuir com desenvolvimento do pensamento e ações humanas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do nosso trabalho buscamos obras com temas voltados para a perspectiva pedagógica, fundamentadas a partir do pensamento da Pedagogia da indignação de Paulo Freire, das ideias de Moacir Gadotti em História das Ideias

Pedagógicas, dentre outros autores. Para a compreensão do estudo da EJA nas prisões buscamos nos embasar no trabalho de Maria Alba Guedes Machado Mello; de Elenice Maria Cammarosano Onofre, que desenvolveram pesquisas na EJA em prisões. Para as questões étnicas, utilizamos estudos: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, de Nilma Lino Gomes, os quais possibilitaram reflexões sobre compromisso dos professores diante de casos de preconceitos. Nossa pesquisa embasou-se metodologicamente pelo Estudo de Caso, fundamentado pela Etnopesquisa crítica, com análise qualitativa, a partir das ideias defendidas por Macedo (2010), pois com essa perspectiva o trabalho não fica apenas no campo das especificidades de se deter a um estudo de caso, mas coloca os sujeitos como parte fundamental das ações desenvolvidas e devem ser compreendidos como tal para que a pesquisa tenha mais abrangência.

MOSTRA DE INTOLERÂNCIA E RESISTÊNCIA ÀS CULTURAS AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Como estratégia pedagógica para o aprimoramento da leitura e da escrita, apresentávamos, semanalmente, livros paradidáticos para os internos. Chamou-nos à atenção a repulsa quando colocamos à disposição a obra: *Em busca da liberdade*, do educador popular Emilio Gennarie e do livro didático *Brasil Afro-brasileiro* de Manoel Alves de Sousa[6], para as turmas da EJA, Eixos I e II.

Ambos os títulos foram doados para a biblioteca do CPE pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Com o objetivo de promover a formação de leitores e em especial, divulgar obras sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, atendendo à proposta curricular do ensino na Bahia.

Os internos manusearam rapidamente as obras indicadas e demonstrando nítido incômodo, se recusaram verbalmente a lê-las e a desenvolverem atividades com as mesmas alegando que eram obras “do demônio”, portanto, inadequadas ao trabalho pedagógico. A “recusa” das obras e a motivação para isto passaram a se constituir os fios condutores para a elaboração do plano de ensino das relações étnico-raciais por

[6] GENNARI, Emílio. **Em busca da liberdade**: traços das lutas escravas no Brasil São Paulo: Expressão popular, 2008 e SOUSA, Manoel Alves de. **Brasil Afro-brasileiro**: cultura, história e memória. São Paulo: Imeph, 2008.

parte da equipe pedagógica.

No livro *Em busca da liberdade*, de caráter ensaístico, o autor produz a trajetória de resistência e luta dos negros contra a escravidão, do início da colonização do Brasil à abolição da escravidão no final do século XIX. Aborda principalmente a história dos quilombos e as revoltas negras.

No interior do texto não há imagens. O uso de imagens está restrito àquelas da capa e a da contracapa, concebidas a partir de pinturas e desenhos produzidos por dois viajantes e pintores europeus que estiveram no Brasil no século XIX: o francês Jean-Baptiste Debret[7] e o alemão Johann Moritz Rugendas[8], que realizaram importantes representações pictóricas do Brasil do século XIX e constituíram importante conjunto de fontes para a interpretação histórica sobre a sociedade brasileira.

Na capa são utilizadas imagens extraídas das obras dos dois pintores acima referidos, inclusive promovendo certa mescla entre as imagens extraídas dos mesmos, nas quais eles desenharam os diversos "tipos" e costumes dos escravos no Brasil. São extratos das conhecidas séries de obras "cabeças de negros", nas quais Debret e Rugendas retrataram cabeças e bustos de escravas e escravos negros crioulos (nativos), mas principalmente africanos de diversas nações tais como Congos, Benguelas e Cabindas.

Destaca-se a preocupação iconográfica por parte dos pintores, pois nas imagens estão representadas além dos traços componentes do fenótipo dos negros, as marcas étnicas nos rostos e cabeças dos escravos; os cortes de cabelo; os penteados e uso de turbantes e diversos adereços, principalmente, mas não apenas, no caso das cabeças das escravizadas compondo um registro da grande diversidade de grupos étnicos e costumes[9].

---

[7] Jean-Baptiste Debret (1768-1848) fundador da academia de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, mais tarde Academia Imperial de Belas Artes onde lecionou. Em seu retorno à França (1831) publicou *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* (1834-1839) obra que retrata aspectos da natureza e do cotidiano dos diversos sujeitos da sociedade brasileira no século XIX.

[8] Já o pintor alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858) viajou por todo o Brasil durante o período de 1822 a 1825, pintando povos e costumes, também publicando sua coletânea de imagens em 1928 sob o titulo de *Voyage Pittoresque dans le Brésil*.

[9] Disponíveis em https://teciturasgwordpress.com/2011/03/04/serie-brasil-i-jean-baptiste-debret/ e https://www.google.com.br/search?q=debret&rlz=1C1AVNC_enBR616BR618&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiltdPmoOTWAhWEHJAKHSIIBtsQ_AUICigB&biw=1366&bih=613#imgrc=xejE1j9q1_7oqM respectivamente. Acesso em: 01/09/2017.

As “cabeças” escolhidas para ilustrar a capa e a contracapa guardam uma aproximação, nenhuma delas indica sinal de subserviência dos escravizados. Nem mesmo no desenho do pintor francês Jacques Étienne Victor Arago (1790-1855) que retratou uma escravizada do século XVIII com máscara de flandres e colar em ferro para representar um dos instrumentos de tortura. Essa imagem se tornou famosa a partir de 1968 quando foi comemorado os 80 anos de abolição marcada com exposição de imagens na Igreja do Rosário no Rio de Janeiro[10]. Única imagem da contracapa, na qual ao desenhar uma escrava, simultaneamente amordaçada por um instrumento cujas correias envolvem o rosto e a cabeça e aprisionada por um colar de ferro largo no pescoço flagrou em seu olhar uma expressão de enfrentamento e insubordinação frente ao opressor escravista.

A imagem posta na contracapa é impactante e nos ajudou a refletir, no caso deste livro, que não foi o texto que promoveu tamanho incômodo, afinal de contas eles não o leram, mas sim, o estranhamento em face das imagens: da diversidade cultural, dos significados e importância das marcas étnicas e acreditamos principalmente, pelo aspecto contundente do aprisionamento na contracapa, penosa para aqueles em situação de privação da liberdade.

Nossa hipótese foi também confirmada ao analisarmos os motivos da rejeição ao outro título indicado que, diferentemente do primeiro, contém em seu miolo inúmeras imagens e símbolos gráficos que ilustram os textos. As imagens em: fotografias, pinturas, desenhos e caricaturas contemplam principalmente personagens históricos e personalidades negras de destaque na História africana como Nelson Mandela e Steve Biko e do Brasil a exemplo de Zumbi e intelectuais como Milton Santos e militantes políticos como Abdias do Nascimento, ministro do Supremo Tribunal Federal Joaquim Barbosa e o engenheiro Teodoro Sampaio, entre outros, além de manifestações e entidades culturais, práticas, usos e costumes da população negra. Os textos com conteúdo são curtos e escritos em fonte Arial tamanho 16 com bom espaçamento entre as linhas, demonstrando a intenção de despertar interesse no leitor e propiciar uma leitura agradável.

[10] Fonte: Cartilha “Mulher Negra tem História” Alzira Rufino, 1987. Disponível em: http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/v1/mn_mn_t_biografia_a.htm Acesso em: 10/08/2017.

Trata-se de um livro didático de História, que está subdividido em cinco capítulos intitulados: I Capítulo - Brasil e África no tempo e no espaço: geografia, colonização, diversidade e partilha do território; II Capitulo – O canto das três raças: identidade e etnia; III Capítulo – Cultura afro-brasileira ontem e hoje: manifestações culturais e religiosas; IV Capítulo – Os descendentes afro-brasileiros hoje: quilombos e movimento negro; V Capítulo – Identidade: o jeito negro de ser – história, memória e lugares.

Percebemos que foi o capítulo: "Cultura afro-brasileira ontem e hoje" que provocou a maior rejeição ao livro entre os internos. Este capítulo inclui 30 (trinta) imagens que destacam manifestações culturais como o Maracatu, o Bloco-afro do Carnaval baiano, a Congada, a Capoeira, a Culinária, o Tambor de Crioula; os Orixás do Dique de Tororó, em Salvador, entre outras, seguidas de textos explicativos. E em especial exibe imagens relacionadas especificamente ao Candomblé sob o subtítulo "Orixás, Voduns e Inquices" nas quais estão retratados, o "interior do terreiro"[11], os rituais sagrados; as divindades; e em particular o transe, momento de relação homem/divindade, que foram identificadas pelos internos como coisa do "demônio" instalando a situação de objeção à realização da atividades.

ENSINO DA CULTURA AFRICANA NO CONJUNTO PENAL DE EUNÁPOLIS

Era fundamental para nós da equipe pedagógica, perscrutarmos e intervirmos neste processo com vistas à valorização da história e cultura dos negros da qual fazem parte a maioria dos internos do CEP e do respeito à diversidade, condição *sine qua non* ao exercício da cidadania que passa pela afirmação da identidade. Concordamos com Kabenguele Munanga (1988, p. 12) ao afirmar que "além das divisões arbitrárias, vários fatores podem ilustrar o papel instrumentalista da sociedade colonizada, tais como a humilhação dos chefes, a desorganização das instituições sócio-religiosas".

Compreendemos que a intolerância é uma criação humana, um fenômeno sociocultural, um instrumento característico utilizado por uma sociedade colonizada e,

[11] O livro em discussão define terreiro como: "comunidades em que a cosmovisão africana mantém-se presente e viva, em que a reconstrução familiar clânica continua subsistindo e a vida comunitária revela os traços culturais. SOUSA, Manoel Alves de. *Brasil Afro-brasileiro*: cultura, história e memória. 3 ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010, p. 104.

identificamos a motivação da recusa dos livros pelos internos: por darem visibilidade aos sofrimentos na trajetória histórica dos negros e abordarem elementos do Candomblé no Brasil.

Diante da manifestação de intolerância religiosa praticada pelos internos, buscamos meios que nos permitissem o ensino da história da África e afro-brasileira de forma que os internos pudessem analisar essa temática, não a partir de estereótipos formados pelo processo de colonização, mas a partir de uma compreensão dessa história como sendo parte da história e da formação sociocultural brasileira, na qual eles também estão inseridos.

Apresentamos como metodologia a ser aplicada a problematização da atitude por eles praticada através de uma abordagem da estética negra, na perspectiva de educarmos o gosto para a aceitação do diferente através do ensino das relações étnico-raciais, voltando nossos olhares para valorização e respeito à diversidade no que se refere, em especial, à religião Candomblé, por entender que essa prática é um reflexo da discriminação racial sofrida pelos negros. Segundo Carlos Moore o racismo é um fenômeno estático que, “recuaria constantemente diante da educação, do crescimento econômico – o chamado desenvolvimento - da expansão dos conhecimentos científicos e das mudanças tecnológicas” (MOORE, 2007, p. 286-7).

Sabemos que os internos praticam capoeira na prisão durante as atividades de Educação Física e conhecem essa manifestação como atividade física desenvolvida, principalmente por negros. Portanto, não deveria ser difícil perceber o grau de cumplicidade destes para com a cultura negra, que não foi reconhecida. Partindo desse ponto de vista procuramos trabalhar o fortalecimento e incentivo à prática da capoeira, buscando compreender essa manifestação cultural não apenas como uma atividade física, mas como uma prática cultural do povo negro, criada a partir das lutas dos negros contra a escravidão.

Para além do fortalecimento da prática da capoeira, desenvolvemos outras medidas com o objetivo de ensinar a história da África e afro-brasileira. Entre estas medidas podemos citar o projeto “Literatura no Cárcere: diálogos plurais”, e o projeto do “curso preparatório para o ENEM”.

O projeto “Literatura no Cárcere” é uma ação desenvolvida por professores

preocupados com a questão do ensino das relações étnico-raciais em parceria com servidores públicos e privados que atuam no CPE, instituição na qual foi criado, no ano de 2014 um Anexo do Colégio Estadual Armando Ribeiro Carneiro em cumprimento ao estabelecido no Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional da Bahia (2015) e em observância ao Projeto Político Pedagógico (2016) com oferta da EJA para 250 internos devidamente matriculados.

O projeto tem como objetivo a valorização da produção literária dos internos do CPE. Este trabalho é desenvolvido em duas horas semanais no âmbito da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, com 28 internos do sexo masculino entre 20 e 30 anos de idade, em situação de privação de liberdade, de um contingente total de 729 presos, dos quais 150 cumprem penas em regime fechado, 47 no semiaberto e 532 no provisório[12]. Lembrando que estes números estão em constante mudança devido a rotina da prisão.

Para o curso preparatório para o ENEM, as aulas das Ciências Humanas foram focadas no estudo da cultura da população negra em suas diferentes particularidades. Como instrumentos metodológicos foram utilizadas fotografias e pinturas que representavam a cultura e o povo negro principalmente no Brasil, para proporcionar aos educandos uma visão das diferentes formas de expressão da população negra, e buscar compreender as origens dos estereótipos em torno de suas práticas culturais.

Paulo Freire (2000, p. 38) ressalta que devemos “como posso convidar meus filhos e filhas a respeitar meu testemunho religioso se, dizendo-me cristão e seguindo os rituais da igreja, discrimino os negros, pago mal à cozinheira e a trato com distância?” Então, será com o exercício, mostra de reconhecimento e diálogos constantes no espaço de convivência, que construiremos o reconhecimento, efetivas ações e mostras de respeito e orgulho pela cultura afro-brasileira.

[12] Na sociedade brasileira o agravamento dos problemas de segurança pública e o aumento crescente da população carcerária põem em evidência a importância de educação carcerária voltada para a socialização do preso. Atualmente são 306 pessoas presas para cada 100 mil habitantes, enquanto no mundo a média é de 144 para cada 100 mil. Disponível em: http://justificando.cartacapital.com.br/2016/04/26/populacao-carceraria-brasileira-cresceu-270-nos-ultimos-catorze-anos/ Acesso em: 20/07/2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa trajetória percebemos que a construção da identidade perpassa pela educação e a construção de compreensões e respeito dependem da percepção dos sentidos em busca do elemento intelectual desenvolvido por cada educando e, que estes precisam praticar essa relação étnico-racial e não só discutir em sala de aula.

Os resultados parciais evidenciam que a intolerância é uma criação humana característica de uma sociedade colonizada e pode ser revertida por meio da educação que busca a formação de identidade. Não obstante, na nossa realidade, sabemos que a maioria dos nossos estudantes, diferentemente de Abdias Nascimento, só descobriu o valor da leitura no ambiente prisional, no entanto sabemos que estes já passaram por outras escolas antes de serem presos. Essa realidade nos leva a refletirmos sobre que tipo de ensino está sendo praticado nas escolas de educação básica? Como são abordadas a história da África e afro-brasileira nas escolas? Ainda temos que lembrar que a Lei 10.639/2003 já estava em vigor quando estes estudantes passaram pela escola antes da prisão, se levarmos em consideração a faixa etária destes.

As ações adotadas buscaram contribuir e consolidar uma leitura de mundo, fortalecendo os laços de cooperação mutua, principalmente entre os internos e deste para com a família e, desta para com a sociedade. Afinal, não é só o interno que sofre discriminação por ser interno. Toda a família é envolvida na trama do preconceito, filhos de detentos nas escolas são discriminados e sofrem com isso, esposas, mães e parentes são ignorados e se tornam invisíveis em nossa sociedade.

Aproveitamos este espaço para lembrar as instituições públicas municipais, estaduais e federais de seu compromisso e responsabilidade social para com a pessoa do interno, até porque, nós decidiremos que tipo de cidadãos (hoje interno, amanhã liberto) ou mesmo que sujeitos queremos para serem nossos vizinhos, funcionários, amigos, colegas, irmãos ou fingiremos que essa liberdade nunca vai acontecer.

REFERÊNCIAS

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

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GENNARI, Emílio. **Em busca da liberdade**: traços das lutas escravas no Brasil. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica:** etnopesquisa-formação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MELLO, Maria Alba Guedes Machado. A EJA para os privados de liberdade: uma leitura crítica da normativa do Conselho Estadual de Educação da Bahia". In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 8, 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3094. Acesso em: 10/09/2017.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. In: **Revista Polyphonía**, v. 22, n. 1, 2011. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21212. Acesso em: 10/09/2017.

SEMOG, Éle; NASCIMENTO, Abdias. **O griot e as muralhas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil**. Educação". Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63) p 489-506, set./dez. 2007.

SOUSA, Manoel Alves de. *Brasil Afro-brasileiro*: cultura, história e memória. 3 ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.

Um olhar sobre a EJA a partir da experiência dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia: desafios e perspectivas

Amanda Jesus Lima*
Maiana Oliveira da Silva**

Resumo

O presente artigo destaca os desafios da Educação de Jovens e Adultos, a partir das experiências dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas. Desafios esses que perpassam pelo campo da política pública, quanto ao olhar dado pelo Estado a essa modalidade de ensino, em especial na formação de professores que adentra a questão da práxis desenvolvida no processo formativo do educando da EJA, bem como na maneira pela qual a gestão escolar percebe e atende esse sujeito na escola, além do espaço destinado aos alunos da EJA no Projeto Político Pedagógico e a sua materialização no cotidiano escolar. A pesquisa se baseia nas contribuições teóricas de Freire (2002), Pierro (2010), Nascimento (2013), que contribuem para compreensão do fenômeno estudado e propõem a construção de novos horizontes na consolidação da EJA.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Desafios; Processo Formativo.

Introdução

Os desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil advêm de um processo histórico de exclusão, no qual os sujeitos da EJA são vistos como pessoas marginalizadas no que se refere ao direito a uma educação de qualidade, socialmente referenciada, que seja capaz de formar o sujeito crítico, reflexivo e ativo para transformar a realidade que o circunda, sendo esta repleta de injustiças sociais, nutrida cada vez mais pelos interesses do sistema capitalista e conduzida pelos ideais neoliberais que visam justamente a mercantilização da educação no sentido de preservar as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade.

Diante disso, faz-se necessário o debate acerca dos desafios enfrentados por

*LIMA, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil ajlamanda396@gmail.com.

**SILVA, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil, maianasillva@live.com.

essa modalidade de ensino, uma vez que a mesma ainda não reconheceu na realidade da escola, a legitimidade apresentada nos documentos legais da educação. O processo de consolidação da EJA no cenário educacional é delineado por várias conquistas, uma vez que os indivíduos que a compõem são sujeitos que reexistem diariamente, principalmente quando retornam as salas de aula.

Assim, o artigo situa a discussão em torno da eficiência das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos, em como vem ocorrendo o processo de formação do educador que atua nessa modalidade, bem como qual o olhar da Gestão Escolar aos sujeitos da EJA em relação às propostas que são desenvolvidas visando uma formação integral e emancipadora para os mesmos. Além de identificar qual o espaço da EJA no Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas.

A eficiência das políticas públicas da EJA

No campo das políticas públicas no Brasil, a educação enquanto direitos de todos é uma conquista recente, considerando que a mesma só foi reconhecida como “dever do Estado” a partir da Constituição de 1988. Diante disso, a EJA foi institucionalizada na LDB 9.394/96, na década de 90 onde as políticas públicas institucionais sofreram forte influência do ideário neoliberal.

Assim, as políticas e ações governamentais se voltam para a promoção de uma educação para jovens e adultos que secundarizam a sua formação, apoiado no discurso técnico político que prioriza a educação dos alunos de ensino regular, para formação de mão de obra para o mercado.

Consequentemente, os objetivos e metas das propostas para Educação de Jovens e Adultos limitaram a redução dos índices de analfabetismo e elevação de níveis de escolaridade, com um caráter compensatório e de satisfação das necessidades de aprendizagem não adquirida, sem o comprometimento educacional que vise à formação holística do sujeito. Para isso, faz-se necessário a compreensão de que

> Para que as políticas públicas possam conferir materialidade a

> concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade (o que implica também articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam. (PIERRO, 2010, p. 954).

O que vemos diariamente no cenário brasileiro é a menosprezo pela atuação docente, pelas propostas desenvolvidas nas escolas. Por vezes, as instituições educacionais constroem grandes projetos para serem desenvolvidos para seus alunos, visando à aprendizagem significativa e interação da comunidade com a escola, mas que acabam sendo engavetados por vários fatores como a falta de verba/financiamento, a falta de preparo do professor em realizar as atividades, a necessidade de materiais específicos, laboratórios de ciências e informática desativados por falta de recursos, enfim, as políticas públicas educacionais devem ser eficientes, a fim de que atendam as reais necessidades dos alunos, professores, gestores, de todo o corpo que constitui a escola.

A formação do educador da EJA

Outro desafio encontrado nessa modalidade de ensino está relacionado à formação de professores para atuação na área, tendo em vista que se percebe um despreparo desses profissionais, provocado pela invisibilidade do público da EJA dentro dos cursos de formação de educadores de uma maneira geral, ficando o conhecimento e contato com a modalidade conferido aos projetos de extensão ou na superficialidade das disciplinas ofertadas.

O papel do educador da Educação de Jovens e Adultos é dialogar com o conhecimento trazido pelo educando, reconhecendo o seu processo histórico enquanto sujeitos de direitos, sujeitos em potencial conforme destaca Soares (2014), desconstruindo a visão de sujeitos diminuídos, compreendendo a pluralidade deste público, bem como estabelecendo uma relação de professor-aluno que melhor atendam as necessidades de aprendizagem desses alunos, papel que é construído a partir de uma formação inicial e continuada que prepare e valorize esse profissional, uma vez que

> É fundamental que o professor da EJA tenha a consciência da valorização do outro, é importante valorizar o conhecimento que este aluno possui, pois durante toda a vida o aluno adquire um vasto conhecimento do senso comum, daí a importância da valorização de suas experiências de vida, é claro sem se limitar a ele. (NASCIMENTO, 2013, p. 20).

Dessa forma, percebe-se que o educador da EJA deve estar preparado para a diversidade, deve ser libertado de preconceitos e barreiras, deve saber valorizar o que seu aluno jovem ou adulto traz consigo quando adentra a sua sala de aula, buscando a formação, não só científica, mas principalmente social e humana. E por isso que a formação desse educador não pode ser construída de qualquer forma, mas fundamentada, debatida e experienciada, a fim de que proporcione o atendimento legítimo das especificidades que essa modalidade de ensino nos apresenta. Assim nos faz perceber Freire (2002) ao nos afirmar sobre a luta contra a discriminação a qualquer diferença.

> Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... (p.17)

O educador deve ser capaz de captar a essência de seus alunos, independente de suas diferenças, fazendo com que a sua substantividade seja enaltecida e considerada em toda e qualquer proposta que desenvolva durante o seu fazer pedagógico para que esse mesmo fazer alcance uma práxis transformadora e que toque seus educandos significativamente, fazendo-os compreender que a transformação da sociedade a qual eles estão inseridos também encontra-se em suas mãos e que podem alcançá-la.

O olhar da Gestão Escolar para a EJA

Já em relação à visibilidade dos educandos da Educação de Jovens e Adultos na

gestão das escolas que ofertam essa modalidade de ensino, percebe-se um desvio de atenção que deveria ser dada à EJA, uma vez que na realidade de muitas instituições educativas, conforme nos coloca Pierro (2014), “é destinada à referida modalidade, o caráter supletivo à um sujeito diminuído que volta para repor uma escolaridade não realizada”.Assim sendo, é perceptível enquanto desafio a ser enfrentado pelos atores sociais que compõem a EJA, justamente a ausência do olhar das escolas para esses sujeitos.

Vale salientar que, quanto a Gestão Escolar, deve-se compreender que a mesma integra tanto o aspecto extraclasse, quanto intraclasse, pois há também a gestão escolar da sala de aula, essa desenvolvida pelos educadores, o que nos remete a qual concepção de EJA que os professores que estão nessa modalidade construíram em seu processo formativo, pois o que se vê nas instituições escolares é a oferta com um modelo inapropriada que não atende na maioria das vezes as necessidades educativas da diversidade presente na EJA.

Sabe-se o educador, durante a sua prática, deve compreender e dialogar com o conhecimento que os sujeitos da EJA trazem desde o primeiro instante que retorna a sala de aula, além de buscar nessa gestão da sala de aula, atender aos anseios desses sujeitos no que se refere à contribuição do professor nesse processo de construção desse ser inacabado e como nos traz Freire (2002), construir junto com ele a consciência desse inacabamento para tornar-se determinante nas transformações de nossa sociedade.

> Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (p. 22).

O ser humano precisa ser consciente do seu inacabamento enquanto ser, Freire nos traz justamente essa reflexão ao trazer que as ações que compreendem esse ser humano refletem em seu processo de construção, o que nos remete a forma em como a Gestão Escolar vem percebendo esses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

presentes na escola.

A presença da EJA no Projeto Político Pedagógico

Destaca-se enquanto análise das experiências vivenciadas nos estágios supervisionados do curso de Pedagogia (UESC), outro grande desafio, sendo esse relacionado à invisibilidade dos sujeitos da EJA nos projetos pedagógicos de algumas escolas. O que se percebe é que apesar da EJA integrar a Lei de Diretrizes e Bases da educação, o que é proposto na realidade das escolas, principalmente no que se refere ao considerar a EJA como modalidade de ensino que compõe o currículo da escola, é justamente a ausência dos aspectos que visam atender essa modalidade. Na maioria das vezes não há projetos propostos no PPP das escolas que contemplem a formação dos sujeitos da EJA, no sentido de atender as suas necessidades de aprendizagem e diversidade presente em cada sala de Educação de Jovens e Adultos.

Metodologia

A metodologia do trabalho é de caráter descritivo-interpretativo e se baseia no levantamento de reflexões sobre a EJA, a partir das experiências que tivemos nas instituições escolares durante os estágios supervisionados do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus – BA, através de observações e análise do Projeto Político Pedagógico das instituições lócus dos estágios, o qual apresenta a identidade das mesmas, identificando quais os caminhos propostos e percorridos pela Educação de Jovens e Adultos nessas instituições.

Faz-se necessário também enfatizar que as ações dos projetos de extensão e eventos que ocorrem durante os anos do curso também foram determinantes para o *despertar* do olhar de nós estudantes, a fim de que fôssemos para os campus de estágios com um olhar mais atencioso ao papel da Educação de Jovens e Adultos nas escolas, uma vez que na academia já percebemos alguns dos desafios dessa modalidade no cotidiano escolar.

Vale destacar a relevância das discussões para construção da fundamentação

teórica do presente artigo, uma vez que ao trazer os aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos, trabalhados no Curso de Pedagogia (UESC), percebe-se que os aspectos freirianos trazidos nos registros de Freire refletem a grande importância e relação que este autor estabelece com a EJA, fazendo com que os educadores que atuam nessa modalidade reflitam sobre sua prática e incida sobre os seus alunos sempre a busca pelo ser mais.

Resultados

Observa-se ao longo dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia (UESC) que não há uma materialidade das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos refletida nos programas de governo que geralmente configuram-se em propostas emergenciais e de curto prazo que evidenciam a desarticulação da promoção da EJA com as demais etapas e níveis da educação, a exemplo do financiamento destinado a EJA, que no próprio FUNDEB não está equiparado as demais etapas e modalidades.

Percebe-se que a EJA não é valorizada quanto deveria ser, e que as dificuldades em relação a aprendizagem dos alunos são justificadas pelo discurso de que eles mesmos já chegam na escola sem muita perspectiva, o que para o dizer docente, influencia na dinâmica de sua prática. No entanto, o que se verifica é o uso de metodologias inadequadas para o trabalho com o público da EJA, ou até mesmo pequenas adaptações com o uso do livro didático utilizado com as crianças do ensino regular.

Considerações Finais

Assim, nota-se que a Educação de Jovens e Adultos apresenta grandes desafios a serem enfrentados, os quais cabem aos educadores e educadoras transgredir as ideias que são postas, quanto à marginalização da EJA, além de construir em comunhão com os alunos a emancipação necessária à libertação das amarras opressoras dessa sociedade excludente e desigual, na qual estamos inseridos.

O que podemos constatar é que o projeto de valorização da EJA, enquanto modalidade de ensino e direito de todos, perpassa também pela conscientização daqueles que se envolvem com a mesma, pois muitos professores não se comprometem socialmente, politicamente e culturalmente para com o seu fazer docente, uma vez que ao estarem diante dos sujeitos que estão ali determinados a abraçar a oportunidade de estudar novamente, deveriam se comprometer a serem exemplos de luta e emancipação, fazendo com que seus alunos tornem-se sujeitos críticos, reflexivos para que voltem a sua realidade, transformando-a.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 25ª Ed, 1996.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de Jovens e Adultos Eja, na visão de Paulo Freire.** UTFP, Monografia de Especialização, Paranavaí-Paraná, 2013.

PIERRO, Maria Clara Di. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação:** Avaliação, desafios e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010 p. 939-959. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jul. 2018.

REDE MINAS. **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos** - 1º Bloco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vOyWBZuMHBQ&feature=youtu.be> Acesso em: 16 Jul. 2018.

TESSITURA DA EJA: DESAFIOS VIVENCIADOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Marisa Costa*
Verlania dos Santos Carmo*

RESUMO
O presente artigo tece relato de experiência dos desafios docente vivenciados na Escola Municipal Yves de Roussan, unidade escolar pertencente a Rede Municipal de Ensino de Salvador e que localiza-se dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE/CIA). As experiências diárias, fruto das vivências da professora M.S na modalidade de educação de jove
ns e adultos (EJA), com educandos em cumprimento de medida socioeducativa de internação possibilitou o seguinte problema: quais os desafios vivenciados pela professora do TAPIIA na escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade da Escola Municipal Yves de Roussan? O objetivo geral do trabalho visou: apresentar os desafios vivenciados na escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Dessa forma os objetivos específicos foram: 1) relatar as especificidades da escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade; 2) abordar aspectos positivos e negativos encontrados na escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade. A metodologia caracteriza-se como empírica, norteada pela abordagem qualitativa, tendo como procedimento técnico adotado na coleta de dados, relatos de experiências diárias realizados em sala de aula. A fundamentação teórica compõe-se de marcos legais que embasam a política educacional brasileira voltada para adolescentes em conflito com a lei e em privação de liberdade, bem como dialoga com pressupostos teóricos freirianos. Conclui-se que os desafios docente vivenciados na escolarização de adolescentes e jovens em privação de liberdade são bastante significativos, portanto de importância fundamental na ressocialização desses sujeitos.

Palavras-chaves: Escolarização; privação de liberdade; socioeducação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto do relato de experiência dos desafios vivenciados na escolarização de adolescentes em conflito com a lei e por conseguinte privados de liberdade. Os relatos de experiências foram vivenciados pela professora regente da

* Costa: Escola Municipal Yves de Roussan (Rede Municipal de Ensino de Salvador). Salvador/ Bahia/ Brasil. E-mail: marisa_costa_mc@hotmail.com

* Carmo: Escola Municipal Yves de Roussan (Rede Municipal de Ensino de Salvador). Salvador/ Bahia/ Brasil. E-mail: verlaniacarmo@gmail.com

turma do TAP IIA da Escola Municipal Yves de Roussan, unidade escolar localizada dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo CASE/CIA, na Rua Principal do Jardim Campo Verde, Estrada CIA/Aeroporto, s/n, Salvador-BA. A CASE/CIA, fundada no ano de 1998 é uma unidade de execução de medida socioeducativa de internação vinculada a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC) e esta, por sua vez, é o órgão responsável pela gestão da política de atendimento ao adolescente em cumprimento das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação no estado da Bahia, estando, por sua vez, atrelada à Secretaria da Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS). Atualmente, o Estado da Bahia possui quatro unidades de internação, na cidade de Salvador além da CASE/CIA, tem-se a CASE/Salvador, na Região Metropolitana de Salvador (RMS) conta com a CASE/ Camaçari e no interior do estado tem-se a CASE/ Feira de Santana.

A CASE/CIA atende somente adolescentes e jovens do gênero masculino de idade entre 14 anos e excepcionalmente até os 21 anos de idade, quando a liberação é compulsória. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069/1990) sinaliza no Art. 2º:

> Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade (BRASIL, 1990).

Quanto ao cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade é importante frisar que existe a internação provisória (IP) que são de 45 dias, e a internação que pode variar de seis meses a três anos, conforme preconiza o ECA (BRASIL, 1990). No Brasil, segundo pesquisa realizada em 2015 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), os adolescentes infratores (12 a 18 anos incompletos) totalizavam, em 2013, 21,1 milhões (11% da população brasileira). Destes, 51,19% eram homens e 48,81% mulheres; a maioria se declarou negro (58,92%), seguido de branco (40,45%); sendo que a maior parte moravam em áreas urbanas (82,16%). Ainda de acordo com o IPEA, os problemas do sistema socioeducativo são similares aos do sistema prisional: seletividade racial, massificação do encarceramento, superlotação, péssimas instalações, condições insalubres, assassinatos dentro de instituição, relatos de tortura (BRASIL, 2015).

De acordo com o IPEA (BRASIL, 2015) o recorte dos principais delitos

praticados pelos adolescentes e jovens brasileiros (homens e mulheres) no ano de 2013 em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade foram: roubo (10.051 - 39,90%), tráfico (5.933 - 23,55%), homicídio (2.205 - 8,75%), furto (855 - 3,39%), tentativa de homicídio (747 - 2,97). O estudo, ainda, apontou que em 2013, dos 10,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos, mais de 1 milhão não estudavam e nem trabalhavam; 584,2 mil só trabalhavam e não estudavam; e, aproximadamente, 1,8 milhão conciliavam as atividades de estudo e trabalho. Entre esses jovens que não se dedicavam inteiramente aos estudos, havia grande porcentagem de meninos negros e pobres. Dos adolescentes de 15 anos que trabalhavam, 85,8% recebiam menos de um salário mínimo. (BRASIL, 2015).

Conforme o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia com vigência entre 2015-2024 os dados estatísticos registrados oficialmente mostram que em Salvador os atos infracionais pelos quais os adolescentes mais foram apreendidos, no período de 2012 a 2014, foram os análogos aos crimes de roubo (28,90%), tráfico de drogas (21,86%), porte ilegal de arma de fogo (10,3%), furto (9,72,%), posse de drogas (4,65%) e lesão corporal (4,55%), já no interior do Estado tem-se a seguinte estatística: roubo (28,15%), tráfico de drogas (18,49%), homicídio (12,35%), porte ilegal de arma de fogo (7,63%), tentativa de homicídio (7,1%) e furto (5,41%). É importante trazer que a privação de liberdade nem sempre encontra-se em consonância com os preceitos dos direitos humanos, previstos nas legislações nacionais do ECA e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), uma vez que a medida socioeducativa de internação deveria ser vista como exceção e não como regra nas decisões judiciais.

Diante dos dados estatísticos, é importante frisar que até o primeiro semestre de 2018 a unidade socioeducativa CASE/CIA atendia 112 educandos da cidade de Salvador e interior da Bahia, desses 85 encontravam-se matriculados na Escola Municipal Yves de Roussan, instituição pertencente a Rede Municipal de Ensino de Salvador e que oferta desde 2009 escolarização na modalidade EJA por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 002/2016, celebrado entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a FUNDAC, cujo objetivo é assegurar educação básica aos adolescentes e jovens em conflito com a lei e em cumprimento de medida socioeducativa de internação, pois de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal

“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” (BRASIL, 1988). Levando-se em conta que a maioria dos adolescentes matriculados na Unidade Escolar Yves de Roussan encontram-se em distorção idade e série, a EJA apresenta-se como um forte aliado, pois permite a escolarização em tempos de aprendizagens de sujeitos historicamente negados e excluídos.

É importante frisar que, infelizmente, a privação de liberdade e o trabalho com adolescentes autores de ato infracional e em cumprimento de medida socioeducativa de privação ainda expõe medo e repugnação, um preconceito muitas vezes evidenciado por conta da mídia e de outros tantos aparelhos ideológicos existentes na atualidade, que buscam fomentar o discurso que “bandido bom é bandido morto” e que existe um “mito da impunidade dos atos infracionais”. Nesse sentido trazer à tona os desafios vivenciados na escolarização desses sujeitos apresenta-se como papel social de enfrentamento as diversas desigualdades atestados pela população, principalmente de baixa renda.

As inquietações enquanto docente enganjada com a escolarização desses educandos possibilitou o seguinte problema: quais os desafios vivenciados pela professora do TAPIIA na escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade da Escola Municipal Yves de Roussan? O objetivo geral do trabalho visa: apresentar os desafios vivenciados na escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Dessa forma os objetivos específicos são: 1) relatar as especificidades da escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade; 2) abordar aspectos positivos e negativos encontrados na escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade.

ASPECTOS TEÓRICOS

Conforme o ECA (BRASIL, 1990) no Art. 103 “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”, quanto as medidas socioeducativas o documento assim determina:

> Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá

> aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101. (BRASIL, 1990, p. 30).

A medida socioeducativa de internação constitui medida de privação de liberdade, sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em processo de desenvolvimento (BRASIL, 1990). Dos vários direitos legitimados o ECA (BRASIL, 1990) sinaliza no Art. 124 sobre um dos direitos dos adolescentes privados de liberdade, XI – "receber escolarização e profissionalização". Nesse sentido, conforme o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE 12.594/2012), a escolarização como elemento fundamental da medida socioeducativa não deve se tornar mero instrumento vazio de significados e de pouca significância para os adolescentes, partindo desse princípio, é pensar a EJA enquanto modalidade de escolarização e empoderamento, de adolescentes e jovens e não mais de menores como preconizava o extinto Código de Menores, Lei nº 6.697, de 1979 (BRASIL, 1979). Conforme a Resolução n° 3 de 13 de maio de 2016 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Art. 4º frisa sobre como um dos princípios da escolarização de adolescentes e jovens em privação de liberdade: "V - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada".

De acordo com Arroyo (2004) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9394/1996) a modalidade EJA construiu ao longo dos anos especificidade própria. A implantação da modalidade EJA no sistema municipal de ensino de Salvador surge em substituição ao Segmento de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) e encontra-se regulamentada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 41 de 10 de dezembro de 2013. Ressalta-se que recentemente foi aprovada a Resolução do CME n° 001 de 21 de janeiro de 2018 que dispõe sobre a regulamentação de diretrizes pedagógicas para atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas na rede de ensino municipal de Salvador. Após a completa implementação da resolução o currículo, os tempos pedagógicos e as equivalências de ano de ensino estarão atreladas a modalidade EJA, porém com as especificidades da escolarização em espaços de privação de liberdade. De acordo com o SINASE

(BRASIL, 2012, p.59) cabe as unidades de ensino “redirecionar a estrutura e organização da escola (espaço, tempo, currículo) de modo que favoreça a dinamização das ações pedagógicas, o convívio em equipes de discussões e reflexões que estimulem o aprendizado e as trocas de informações”. Nesse sentido é importante a sinalização de Nascimento (2010) sobre a socioeducação:

> A socioeducação compreende uma das vertentes constituintes da educação brasileira, ao lado da educação geral (formal/escolar) e da educação profissionalizante (cursos técnicos). Em seu bojo encontram-se intervenções que convergem para a preparação de adolescentes para o convívio social; no caso específico de adolescentes apreendidos pela lei, deve auxiliar o retorno em meio aberto para que atuem como sujeito de direitos e deveres e também como futuros profissionais. Para tanto, tenta promover condições psicopedagógicas para que os mesmos não reincidam em práticas de atos infracionais e, assim, não regressem a uma instituição prisional. NASCIMENTO (2010, p. 67).

Nesse ínterim, apresenta-se o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB nº 008/2015) que institui as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, o documento traz o diagnóstico, premissas e parâmetros para garantir a escolarização e educação profissional desses sujeitos nas escolas da rede pública, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas etapas, níveis e modalidades do processo educacional.

Conforme Oliveira e Santos (2017) as ideias freirianos contribuíram significativamente com o pensamento educacional, trazendo temas como a educação popular, a alfabetização de jovens e adultos, a pedagogia crítica libertadora, a educação indígena, e os sujeitos historicamente negados. Freire (2003) percebe a importância do trabalho pedagógico com temas geradores nesses espaços, frisando que esses possuem a função de impulsionar a troca de saberes por meio do diálogo, respeitando as diferenças de cada sujeito e suas visões de mundo próprias. Nessa perspectiva o objetivo da proposta é a superação de uma visão de mundo ingênuo para uma consciência crítica e objetiva que se assume como sujeito responsável diante da realidade sócio histórica comum a todos. Para o autor a prática educativa demanda a existência de sujeitos, que ensinam e aprendem em comunhão.

> Enquanto na concepção ‘bancária’ (...) o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora,

> vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2003, p. 71).

Conforme Pitano (2017) Freire acredita na capacidade que homens e mulheres possuem de superação, principalmente no que tange a exploração da classe baixa historicamente imposta pelas elites brasileiras. Nesse sentido, existe a possibilidade de transformação e libertação de opressores e oprimidos por meio de uma pedagogia humanista e libertadora. O papel desse sujeito histórico é fruto de um caminho de aprendizagens e estágios de consciência, um percurso jamais linear e, menos ainda, predeterminado, cujo desafio é a consciência diante do que ocorre no mundo e em sua realidade. O posicionamento político de Freire, em suas obras, evidencia-se contra qualquer forma de discriminação e a favor do humanismo, da ética, da bondade, “contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (FREIRE, 1996, p. 115).

Ainda, segundo Pitano (2017) Freire problematizava as condições históricas de opressão e desigualdade social fruto das relações colonialistas iniciadas no século XVI. Para o autor as relações colonialistas impostas pelos opressores aos oprimidos negava a homens e mulheres condições de se assumirem como sujeito de seu próprio mundo, numa manifestação nitidamente violenta. Violência que impede a humanização dos oprimidos, mas, que no entanto, também desumanizam os opressores, ambos seres inconclusos e aviltados na buscar do querer “ser mais”. Conforme Francisco e Onofre (2015, p. 272) “A pedagogia freireana é cingida por um processo formativo com ação ética e política, empenhada na luta contra a exclusão e a marginalização”

A questão dos adolescentes e jovens em conflito com a lei e em privação de liberdade gera uma série de posições, uma delas sintetiza que os mesmos necessitam de orientação, educação, projeto de vida, ou seja, um apoio mais eficaz e menos teórico. Nesse víeis os profissionais atuam como agente transformador no processo de reinserção dos educandos, ultrapassando o limite do mero atendimento objetivo e partindo para a pedagogia da presença, que se configura numa perspectiva de criação de vínculos, emancipadora e valorativa do sujeito (COSTA, 2001).

Pensar no ensino formal de adolescentes em privação de liberdade, sujeitos

historicamente negados e excluídos, é vislumbrar um processo educacional de forma emancipadora e libertadora, cujo bojo é a formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade. Freire ao definir homens e mulheres como sujeitos transformadores ou sujeitos sociais, apresenta o que preconiza o ECA (BRASIL, 1990) a respeito de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, diferentemente do extinto Código de Menores (BRASIL, 1979), de caráter punitivo e repressor que trazia a concepção de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social caracterizadas como em “situação irregular”.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia aplicada no desenvolvimento do trabalho caracteriza-se como empírica, norteada pela abordagem qualitativa, para Chizzotto (2003) a pesquisa qualitativa recobre um campo transdisciplinar envolvendo as ciências humanas e sociais, o procedimento técnico adotado na coleta de dados foi via relatos de experiências docente.

Considera-se a unidade de ensino Yves de Roussan como diferenciada, porquanto atende tão somente a modalidade EJA no turno diurno, num espaço localizado dentro de uma instituição de privação de liberdade, numa rotina diária, com tempos e proposta pedagógica que visam atender na sua plenitude o período de internação dos educandos. Nesse espaço a equipe escolar, além de compartilhar procedimentos e especificidades da socioeducação como preenchimentos de relatórios dos educandos a serem encaminhados as varas de execuções e participação em estudo de caso, trabalham em parceria com equipes multidisciplinar responsáveis, também, pela ressocialização e reinserção dos adolescentes na sociedade; assim tem-se agentes socioeducadores, assistentes sociais, psicólogos, assistente jurídico, terapeutas ocupacionais, educadores de medidas, enfermeiros, fisioterapeutas e instrutores de oficinas pedagógicas; num ambiente ora enriquecedor, ora tenso no que tange a atividade socioeducativa em locais de privação de liberdade.

As turmas em 2018 estão assim distribuídas: EJA I – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – (TAP IA, TAP IIA, IIB e TAP IIIA) e EJA II – 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – (TAP IVA, IVB, IVC e TAPVA, VB, VC).

Por sua vez, os TAP com duração de um ano letivo têm como equivalência: TAP I (1º ano), TAP II (2º e 3º anos), TAP III (4º e 5º anos), TAP IV (6º e 7º anos) e TAP V (8º e 9º anos). A organização dos planejamentos anuais e bimestrais das turmas são norteados pelos "saberes" da EJA organizados conforme as diretrizes da Rede Municipal de Ensino de Salvador. Já os componentes curriculares da matriz curricular da EJA I está organizada em língua portuguesa, matemática, natureza e sociedade; e a EJA II organiza-se da seguinte forma: língua portuguesa, artes, educação física, língua inglesa, matemática, ciências, história e geografia.

Ao longo dos quase dez anos de municipalização a unidade escolar já promoveu uma série de atividades educacionais: mostra pedagógica; apresentações teatrais; seminários temáticos; oficinas temáticas, participação em "atividades externas" (com autorização judicial) para a Caixa Cultural, cinema, teatro, museus, centro histórico de Salvador, etc. Em sala de aula as atividade apresentam um caráter lúdico como forma de "distencionar" o período de cumprimento de medida socioeducativa, nesse caso em muitos casos os alunos veem os professores como pessoas em que eles podem confidenciar problemas, angústias, necessidades, desejos.

Diante das diversas vivencias anteriores, foi tomado como recorte os relatos de experiência da turma do TAP IIA, cuja docente responsável, professora M.C, formada em Pedagogia, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestranda como aluna especial do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), já está há seis anos atuando como docente da EJA I na Unidade Escolar Yves de Roussan. Conforme relatos iniciais, a mesma esclarece que não recebeu formação específica, tanto acadêmica, quando da Rede Municipal de Ensino para atuar com adolescentes e jovens em privação de liberdade, segundo frisado, pela mesma, o aprendizado foi empiricamente se delineando no dia a dia da atuação em sala de aula e com apoio de outros professores e colaboradores da Unidade CASE/CIA.

A turma do TAP IIA é formada por alunos em processo de alfabetização em que atividades lúdicas focadas em história de vida, identidade e cultura da paz são importantes instrumentos metodológicos utilizados no avanço da aprendizagem educacional desses educandos. Salienta-se que os mesmos não têm autorização para

levarem atividades, livros e até mesmo cadernos para os espaços de convivência (alojamentos) por medida de segurança, todavia, caso seja necessário, solicita-se autorização da coordenação de segurança para que seja possível os alunos levarem materiais didáticos para auxiliar na aprendizagem. Vale sinalizar que os educandos da turma são assíduos, participativos e com grande interesse em seu processo de aprendizagem, possuem um bom relacionamento com a professora regente, não criando situações de resistências nas variadas atividades propostas.

Para a professora, os educandos carregam consigo uma série de estigmas, principalmente, os relacionados com a vivencia infracional anterior ao cumprimento da medida socioeducativa de privação de liberdade. O desafio inicial é proporcionar que eles compreendam a importância da escolarização na modalidade EJA, já que a grande maioria se encontra em distorção idade e série. O segundo desafio é possibilitar que esses alunos vejam tanto a escola, quanto o ensino, como algo fundamental para seu processo de ressocialização, já que a medida socioeducativa se configura como uma ação pedagógica e não simplesmente a retirada temporária deles da sociedade. O terceiro desafio é estimular a cultura escolar, pois os adolescentes e jovens adentram nas turmas arredios, e por vezes sinalizando de antemão “que não querem estudar”, “que não estudavam no mundão”, “que são ladrões e não adiantaria estudar” ou ainda que “estudam porque o juiz ao analisar seu relatório verifica a regularidade da frequência”. O quarto desafio é desmistificar os estereótipos negativos que esses educandos trazem de suas vivencias e interações anteriores, todavia, após processo gradual de aceitação ao cumprimento da medida socioeducativa e criação de vínculo com a professora, esses educandos tornam-se mais receptivos, participativos as diversas atividades propostas em sala de aula, passando progressivamente a terem frequência regular, demostrando, por conseguinte, bastante interesse em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a modalidade de educação de jovens e adultos para alunos em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade apresenta desafios que envolvem questões de gestão e pedagógicas. Um dos maiores desafios para os

educadores é perceber a educação como instrumento de ressocialização e reinserção desses educandos. Nesse sentido, as concepções freirianas são de extrema importância, ao se trabalhar com o público privado de liberdade, pois seus ideais são pressupostos que embasam a luta histórica e o enfrentamento as diversas formas de discriminação atestadas por esses sujeitos, que em muitos casos foram negados, tanto pelo poder público com a falta de políticas públicas educacionais sérias e consistentes, quanto pela sociedade excludente. Trabalhar em um espaço escolar atendendo adolescentes e jovens em conflito com a lei é uma experiência bastante acentuada, pois em muitos casos esses atores sociais são indivíduos em vulnerabilidade social, negados e por vezes invisibilizados pela sociedade que os estigmatiza simplesmente como “menores infratores”, “bandidos”, e/ou “pivetes”. Desconstruir esses constructos perversos das narrativas midiáticas hegemônicas é papel social da escola e fundamental para educadores consciente de seu papel social. Por fim, salienta-se que pensar em escolarização na socioeducação é preciso propiciar cursos de formação continuada cujo norte pauta-se pela educação de jovens e adultos, socioeducação e privação de liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 20 jun. 2018.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/ L8069.htm. Acesso: 20 mar. 2018.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/ 529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional – SINASE. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso: 28 jan. 2018.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei PL 4.530/2004. Aprova o Plano Nacional de Juventude e dá outras providências. Plano Nacional de Juventude. Brasília. 2004 Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=253927. Acesso: 25 abr. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação - Redalyc**. v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015_/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 24 mar. 2018.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CME – 41/2013. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador. In: **Diário Oficial do Município.** Salvador. 2013, n.5.996, p. 12.

_____. Resolução CME – 001/2018. Dispõe sobre a regulamentação para atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas na Rede Municipal de Ensino de Salvador. In: **Diário Oficial do Município.** Salvador. 2018, n.7.054, p. 13.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB – 8/2015. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Parecer Homologado. In: **Diário Oficial da União**. Brasília. 2015, seção 1, p. 42.

_____. Resolução CNE – 3/2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. In: **Diário Oficial da União**. Brasília. 2016, n 92, seção 1, p. 6.

COSTA, Antônio Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2 ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FRANCISCO, Julio Cesar; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação não escolar na Fundação CASA – SP: jovens em situação de privação de liberdade e construção de projeto de vida. **Revista HISTEDBR On-line**. n. 66, p. 267-277. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643714. Acesso em: 06 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

Fundação da Criança e do Adolescente. Salvador. 1991-2018. Disponível em: http://www.fundac.ba.gov.br/. Acesso em: 27 fev. 2018.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Ipea levanta perfil de adolescentes infratores no Brasil.** Disponível em: http://brasildebate.com.br/ipea-levanta-perfil-de-adolescentes-infratores-no-brasil/. Acesso em: 01 jul. 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A educação de Paulo Freire: andarilho da utopia em diferentes contextos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 1-19, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.43631. Acesso em: 02 jul. 2018.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire: uma pedagogia do sujeito social. Revista da Faculdade de Educação da UFG - **Inter-ação**. v. 42, n. 1, p. 87-104, 2017. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/43774/23208. Acesso em: 03 jul. 2018.

PLANO ESTADUAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA BAHIA (2015 – 2024) / Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CECA (Organizador). – Salvador: **FUNDAC/SJDHDS**. 2015. 174 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Termo de Cooperação Técnica n° 002/2016. Assegura educação básica nas escolas municipais Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan para atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e internação provisória. In: **Diário Oficial do Município**. Salvador; 2016, n. 6.557, p. 19.

ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO DOS ESTUDANTES NA EJA

Julita Lopes Carvalho*
Lays Lopes Carvalho**
Arlete Ramos dos Santos***

Resumo: O presente artigo pretende refletir sobre as razões que levam os alunos da EJA– Educação de Jovens e Adultos, abandonarem a escola com mais facilidade nas séries iniciais do que nas finais do primeiro tempo formativo, o que corresponde ao Ensino Fundamental nas séries regulares. Nesse texto não teremos como discutir resultados da pesquisa, pois ainda se dará, entretanto, optamos em priorizar uma análise da EJA partindo do seu histórico, para entende-la como um movimento social, e acrescentamos alguns aspectos que foram analisados sobre a legislação que veio a normatizar seu funcionamento. Inicialmente, faremos uma contextualização dessa modalidade de ensino, em sua relação com o trabalho no transcorrer da história, e as políticas educacionais originadas, principalmente, das lutas dos movimentos sociais para atender os alunos jovens e adultos. A intensão desse artigo é trazer à tona tensões e conflitos postos na busca pela compreensão das relações do processo de escolarização desse sujeito de direito, que não foi escolarizado no tempo certo, ficando excluídos na sociedade letrada, e também como as dificuldades e desafios perpassam nas nossas vidas enquanto educadores, que buscamos enfrentar essa demanda social, que está para além da sala de aula. Para tanto, serão considerados os seguintes pontos: 1. Breve histórico da EJA; 2. Garantias à Educação-final do século vinte aos dias atuais; 3. Possíveis caminhos para superação do fracasso escolar na EJA.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, alfabetização

---

* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Programa De Pós-Graduação Em Educação – PPGEd - Curso de Pós-Graduação em Nível de Mestrado Acadêmico em Educação. Endereço eletrônico: julita.lopeseducacao@hotmail.com

**Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Endereço eletrônico: layslopesc@gmail.com

*** Professora Adjunta do Mestrado em Educação da UESC-BA. Departamento de Ciências da Educação. Pós-Doutorado (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: arlerp@ hotmail.com

UM BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Do início da colonização até mais ou menos o final da década de 1970, quando se consolidou o processo de democratização no Brasil, a educação foi para poucos, excluindo-se a maioria da população, a qual nem sequer ingressava na escola, conforme cita Saviani:

> De acordo com estimativas relativas a 1970, cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetíssimo ou de

> analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina (Tudesco, 1981, p. 67). Isto sem levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a priori marginalizadas dela (SAVIANI, 2002, p. 3).

Para melhor entender o processo de escolarização pública que hoje é oferecido, principalmente aos adolescentes, jovens e adultos, é necessário nos reportarmos para o início da história da educação no Brasil. No período em que o país foi colônia de Portugal, a educação de jovens e adultos esteve presente através da escolarização dos povos indígenas e negros com a intenção de difundir a religião. A primeira constituição foi outorgada por Dom Pedro I em 25 de março de 1824, tendo a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Entretanto, o termo “cidadão” se restringia apenas aos homens livres ou libertos. Assim, a população oprimida continuava desassistida e marginalizada. Neste período a população no Brasil era de aproximadamente 14 milhões, sendo que cerca de 80% era analfabeta. No período do Brasil República, em 1.891, retira-se da constituição a gratuidade da instrução no texto legal e se estabelece que apenas as pessoas alfabetizadas podem votar. Em 1.920 o percentual de analfabetos no Brasil recua para 70% da população. Em uma nova configuração no cenário socioeconômico do Brasil, em 1.930, em pleno desenvolvimento industrial, a educação é vista com outro olhar, recebe atenção com o objetivo de qualificar minimamente os profissionais para a indústria, maior controle social e diminuir os índices de analfabetos.

A Educação de Jovens e adultos ganha formalização nacional na categoria de Ensino supletivo e em 1.930 ainda havia 62% de analfabetos no Brasil, no período do governo de Getúlio Vargas. Logo depois, a constituição de 1.934 estabelece em seu artigo 150, ser competência da União fixar Plano Nacional de Educação extensivo a todos os níveis de escolaridade. Em 1945 se estabelece que a frequência no ensino primário é obrigatória, extensivo às pessoas adultas. Com as medidas adotadas em 1934, as legislações da EJA começam a tomar forma por volta de 1.937. Mas mantêm um caráter pragmático e alinhado às demandas e necessidades da indústria nacional. Nesse período foram deflagradas duas campanhas nacionais relevantes de alfabetização em massa (Nunes, 2010) com a finalidade de levar a educação de fato aos brasileiros analfabetos dos centros urbanos e rurais: a Campanha nacional de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação

Rural (CNER).

O período de 1956 a 1964, dos governos de Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros, é marcado pelas iniciativas populares e governamentais as quais se caracterizavam como promissoras à educação de Jovens e adultos. Surge nova pedagogia de alfabetização de adultos, tendo Paulo Freire como referência. Era o surgimento de uma proposta nova e diferenciada na educação para atender os jovens e adultos, pois propunha um ensino contextualizado, partindo do conhecimento que esses indivíduos já possuem, tornando o aprendizado mais significativo e atraente. Foram anos marcados por ações em que a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação básica. Em 1.958 é realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo objetivo foi discutir o problema da educação de adultos em seus múltiplos aspectos. Em 1961, a Primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) é aprovada, lei nº4.024/61. Foi uma conquista na história da Educação no país. O governo finaliza com a Criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em 1964.

No período do governo Militar, era prioridade o desenvolvimento econômico, e para resolver o problema do analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, em 1967. É importante que se perceba que nesse momento político que vivia o pais, tais campanhas se revelam com características peculiares: neutralizar movimentos contrários ao regime militar, manter a população sobre controle, com hábitos e costumes alicerçados na moral e nos bons costumes. Esse movimento foi um projeto de alcance nacional, mantido pelo governo, com um modelo de ações centralizadas, desde sua organização, orientação e supervisão pedagógica à produção de material didático.

A década de 1.970 inicia com ideias neoliberais que tomam conta do país e a lei nº 5.692 é criada para regulamentar o ensino supletivo, proposta de ensino que visava atender os jovens e adultos, mais precisamente em 1.971. O parecer do Conselho Federal da Educação nº 699 e o documento Política para o Ensino Supletivo surgem em 1972 com nova roupagem a velhas ideias. Era um ensino aligeirado para indivíduos que precisavam minimamente da conclusão dos estudos para serem inseridos no mercado de trabalho. Dos anos 1980 a 1985 o país vivencia a retomada da liberdade

democrática. Contudo, era mais uma conquista advinda da luta popular. Foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Esta, em seu artigo 208, inciso I, determina que é dever do Estado garantir a todos, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade certa, uma educação básica obrigatória e gratuita. Neste contexto, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar. Ainda, está estabelecido no artigo 205 da Constituição que: 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 (BRASIL, 1988).

Ocorre que a garantia do direito à escolarização antecedeu a sua efetivação, e sua realização plena não se efetivou de fato, e vem se perpetuando. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, em virtude da influência das políticas neoliberais e com a exigência de suprimento do mercado de trabalho, a educação poucas vezes tem sido lembrada como uma formação necessária para o exercício da cidadania. Nesse contexto, mais um governo chega ao poder, através do voto direto, o presidente Fernando Collor de Melo, que governou de 1990 a 1992. Em seu primeiro ano de governo, extinguiu a Fundação EDUCAR. Se configura a política da descontinuidade mais uma vez, e que se arrasta pelo país, governo após governo, num dissimulado descaso com a educação, em especial com a de jovens e adultos. A união transfere para os municípios a responsabilidade dos programas de Alfabetização e se implementa o Programa Nacional de alfabetização e Cidadania (PNAC).

O período é marcado pela globalização, isto é, abandono do modelo fordismo/taylorismo na educação. As novas tecnologias exigiam novas habilidades dos trabalhadores. Por isso, era preciso pensar num modelo de educação que atendesse a esse novo mercado de trabalho. O presidente é deposto através do Impeachment e o país mergulha em mais uma crise política, financeira e educacional. Já a década anterior destacou-se como uma década de luta, de mobilização dos educadores pela busca da universalização da Escola Pública, pela garantia de uma educação de qualidade para todos, mas os desdobramentos mostraram que não atingiram os objetivos esperados, no que se refere à qualidade e desempenho.

Conforme Saviani (2002), no contexto vivenciado, em que se intensificava a

organização em busca da universalização da escola pública, esperava-se que a educação de fato garantisse um ensino de qualidade a toda a população brasileira, o que não aconteceu. Nos anos de 1990, a política neoliberal assumida pelos governantes da época foi marcada por um período de embaraço e ceticismo por parte dos educadores ao perceberem que as políticas educacionais reconheciam a importância da Educação, mas transferiam, em parte, a responsabilidade do financiamento da Educação à iniciativa privada. Após mais de duas décadas, as avaliações continuam pontuadas nos baixos níveis de aprendizagem dos alunos da EJA, na pouca valorização e profissionalização dos professores dessa modalidade de ensino, ou seja, algumas conquistas dos anos 80 ficaram reduzidas ao acesso do aluno na escola, ainda que sem condições adequadas para seu atendimento.

As taxas de reprovação no Ensino Fundamental, no período diurno aumentaram, na maioria das séries. Já as taxas de evasão diminuíram no mesmo período. Em contrapartida, no ensino noturno, os índices de reprovação diminuíram, enquanto os de evasão aumentaram, e pouco se tem feito no sentido de frear esses indicadores.

O período em que tomou posse o vice-presidente Itamar Franco (1993-1994), após o impeachment de Fernando Collor, mais um momento de descontinuidade se configura na Educação brasileira. Abandona-se o PNAC e institui-se o Plano Decenal da Educação para Todos, 1993-2003. Este visava erradicar o analfabetismo em 10 anos. O plano fomentava a discussão sobre o futuro da EJA. Como qualificar os trabalhadores para atender as demandas do sistema globalizado, neoliberal e enfatizado, do mercado de trabalho? Como tornar o estudo atrativo para jovens que chegam à EJA com menos idade que nos anos anteriores? Não diferente das modalidades anteriores, a Educação é pensada mais uma vez como um modelo de educação que atenda a demanda do capitalismo. É a negação clara dos direitos de cada indivíduo. Cada governo age como se houvesse descoberto a pólvora no campo educativo; aspirando aparentar interesse pela educação no país com planos velhos arrumados de novos. Sempre desfazendo das políticas anteriores e criando novas políticas para se promover. Cabe aqui, para maior entendimento sobre direito à educação, as palavras de Sérgio Haddad:

> Signatário dos tratados internacionais, o Brasil tem o dever de respeitar, proteger e promover os direitos humanos, entre eles o direito à educação. O

> dever de respeitar significa que o Estado não pode criar obstáculos ou impedir o exercício do direito humano à educação. O dever de proteger exige que o Estado resguarde o direito para evitar que terceiros (pessoas, grupos ou empresas, por exemplo) impeçam o seu exercício. Por fim, o dever de promover é a principal obrigação ativa do Estado e refere-se às ações públicas que devem ser adotadas para a realização e o exercício pleno dos direitos humanos (HADDAD,2003).

Entendemos que, enquanto os governantes não idealizarem a educação como direito humano e incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena, o país não avançará para patamares maiores no campo educacional e social. E pior, continuaremos a ser um país de arranjos políticos, campanhas eleitoreiras e programas estanques para remediar o que está posto. Assim, dizer que algo é direito humano é dizer que deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Um indivíduo melhor escolarizado, tem maiores condições de lutar pelos seus direitos, de exercer melhor sua cidadania, portanto, tem melhores condições de defender os outros direitos (saúde, habitação, melhores condições de vida, participação política, e outros.).

Na década de 1990, a política neoliberal assumida pelos governantes da época foi marcada por um período de perplexidade e descrença por parte dos educadores ao perceberem que as políticas educacionais reconheciam a importância da Educação, mas transferiam, em parte, a responsabilidade do financiamento da Educação à iniciativa privada. Processo este que vem acontecendo em vários setores ao longo desses anos, não apenas na educação, agravando cada vez mais a situação do país, desde o ensino de nível básico até o ensino superior, incluindo a formação profissional. Assim, a educação básica, nos últimos anos, vem sendo acometida de intensos ataques na estrutura financeira-organizacional dos sistemas de ensino e das escolas, e concepção curricular (CNTE, 2017). Contudo, não tem sido garantia de melhoras na qualidade da educação.

Após mais de duas décadas, e as avaliações continuam pontuando baixos níveis de aprendizagem dos alunos em geral. Pouca é a valorização e profissionalização dos professores, ou seja, algumas conquistas ficaram reduzidas ao acesso do aluno na escola, ainda que sem condições adequadas para seu atendimento, principalmente os da EJA. As taxas de reprovação no Ensino Fundamental no diurno aumentaram, já as

taxas de evasão diminuíram no mesmo período, na maioria das séries, o que resulta em estudantes com distorção idade-série, ou seja, alunos que provavelmente serão abarcados pela EJA. Em contrapartida, no ensino noturno, os índices de reprovação diminuíram, enquanto os de evasão aumentaram e pouco se tem feito para frear esses indicadores negativos. O discurso que prevalece de um governo para outro é o de reduzir a educação a seu aspecto funcional em relação ao desenvolvimento econômico, à formação de mão de obra qualificada para atender tão somente ao mercado de trabalho.

2. Garantias à Educação – Final do século XX aos dias atuais

A educação como um direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado. Novamente a educação vivencia a falta de reconhecimento ao direito de equidade educativa no período do Governo FHC (1995-2002). Este governo é marcado pelo recolhimento orçamentário e repasse de fundos mínimos para as escolas. Entretanto, no governo do presidente, Fernando Henrique Cardoso, é enfraquecido o Plano Decenal de Educação para Todos. Nesse ínterim, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). A Lei assegura a EJA em seu segundo capítulo, o direito de funcionamento como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando e ofertando àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. Ainda em seu Artigo 37, parágrafo I, garante que

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 2003).

A partir daí mais uma conquista para a EJA que passa a ser compreendida como modalidade de ensino em âmbito nacional. Apesar de tudo, a política para esse público ainda não havia sido efetivada de fato. Criou-se então o Programa Alfabetização Solidária **([2]PAS),** o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador **([1]PLANFOR)** e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária **([3]PRONERA).** As Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) devem ser observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, que estabelece

> Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio[...] (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000).

Com governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) o sistema educacional foi assumido com ações articuladas e integradas, em colaboração com os entes federados da União, Estados e Municípios para ampliar e democratizar o acesso à educação em todos os níveis. Assinalou empreendimentos voltados para as políticas públicas de EJA com maior compromisso (FERNANDES; FURTADO,2017, p. 153). Em seu governo, muitas políticas educacionais foram implementadas, tais como: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), para os municípios com analfabetismo igual ou superior a 25%, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens, Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério(FUNDEF), que depois passa a FUNDEB, e Criação dos Institutos Federais de Educação.

Com a promoção no campo da educação, surge a preocupação com políticas para o controle e a diminuição das desigualdades sociais, na sua proposição, a articulação da educação profissional com a educação básica e com instruções estratégicas, a educação de jovens e adultos. Surge então o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revoga o decreto nº 2.208/97, promove reforma na Educação Profissional, em consonância com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/96. Prevê embasamento legal para a articulação e a integração entre o ensino técnico e o ensino médio de diferenciadas maneiras de ofertas e sistematização. O que se percebe é que a educação, num período muito curto de tempo, passou por muitas mudanças e que, quando um programa novo ou tendência educacional ainda não era incorporada pela maioria dos professores e demais profissionais da educação, outra já era apontada

como a solução para o quadro educacional que se configurava.

É importante lembrar que foi a partir do século atual que a EJA começou a ganhar tímida força e visibilidade, bem como ações que vieram efetivar de fato essa modalidade de ensino. É intensa a luta por uma melhor Educação. A história da educação do país nos conduz a melhor entendimento desse segmento enquanto luta social e sobre a sua efetivação.

Apesar de todo avanço, é bom que se saiba que a Educação no Brasil sempre foi pensada para atender determinada parcela da sociedade, não a totalidade, apesar de leis conterem em sua redação tal direito, o que acontece na prática, é a negação desse direito. Importantes leis e documentos que foram criados ou revisados, como PNE-Plano Nacional de Educação PNE(2014-2024), BNCC-Base Nacional Comum Curricular e outros, pensaram em uma organização educacional para atender da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que propusesse uma educação equiparada aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo, todavia este último especificamente, foi elaborado sem levando as especificidades da EJA.

2.1. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Políticas Públicas

O Ministério da Educação se mobilizou de forma articulada com Estados e Municípios e instâncias representativas do setor educacional, direcionando o seu trabalho em torno de um plano de forma inédita, O Plano Nacional de Educação-PNE(2014-2024). Cada meta do PNE serviu de referência para o Planejamento Estratégico Institucional e o Plano Tático Operacional, envolvendo todas as secretarias e autarquias na definição das ações, dos responsáveis e dos recursos em todo país.

O PNE gerou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. As primeiras metas foram pensadas para garantir o direito a educação básica com qualidade, e assim promover a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Ainda um segundo grupo de metas foram refletidas a respeito especificamente da redução das desigualdades e da valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. Um terceiro bloco de metas ainda, trata da valorização dos

profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Vale ressaltar que são apenas duas as metas específicas que tratam da educação de jovens e adultos no PNE, são as metas 9 e 10, se referindo a alunos com 15 anos ou mais, tratam da erradicação absoluta do analfabetismo e uma educação profissional integrada, nos ensinos fundamental e médio. Diz assim o texto:

> Meta 9- Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. E a Meta 10- Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (PNE, 2014, p. 34).

De acordo com o Plano, a EJA deve ter assegurado aos seus egressos o direito da continuidade dos estudos e inserção no mundo produtivo, com as mesmas condições que são oferecidas aos alunos que concluem o ensino fundamental e médio, nos cursos seriados. É certo que conquistas já foram feitas pela educação básica nos últimos anos, através da criação de políticas públicas, mesmo que ainda tímidas no Brasil. O governo tem feito um certo esforço no sentido de garantir acesso, permanência a todas as crianças na escola regular. Porém, no que diz respeito ao ensino da EJA, ainda estamos engatinhando. Apesar dos avanços ocorridos, os indicadores apontam que reprovação e, principalmente evasão e abandono são alarmantes nas escolas brasileiras.

As estatísticas são um sinal de alerta para os investimentos que tem sido feito e para o trabalho pedagógico desenvolvido, sendo preciso um contínuo olhar voltado para esse grande desafio da ação educativa: a melhoria da qualidade de ensino, a garantia ao acesso, a permanência e o sucesso do aluno no ensino noturno. Maiores destaques passaram a ter os sujeitos da ação educativa, sobre os olhares das ciências, como a sociologia, a antropologia e a historiografia. Quanto mais se romper com visões tão restritivas, mais elemento teremos para configurar as especificidades da EJA, que por décadas, foram vistos apenas como pessoas de trajetórias truncadas, alunos problemáticos, defasados, que não conseguem aprender e por isso desistem fácil. O que se observa é que esses indivíduos não vêm apenas com marcas das lacunas escolares, das trajetórias mutiladas, mas de uma sociedade como um todo, que os põe à margem. Sua vulnerabilidade se vê na exclusão social e cultural, vivenciando tempo

de vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, a baixa autoestima, a falta de perspectivas, o desemprego entre outros problemas.

3. Possíveis caminhos para superação do fracasso escolar na EJA

A mudança de olhar sobre os sujeitos da EJA nas políticas públicas e educacionais precisa ser substancial, pois assim fará com que os cidadãos de direito negado, os mais básicos como a sobrevivência, possibilite uma nova configuração da juventude na sociedade. Não se trata de secularizar o direito ao ensino básico. Trata-se de não separar esse direito das formas concretas com que é negado e limitado, no que diz respeito à vulnerabilidade e precariedade de sua trajetória até a vida adulta. Ao nosso entendimento, Educação não é uma questão de boa vontade, de filantropia, de voluntariado, de sacerdócio docente para resolver os problemas de pouco investimento e desajustes educacionais, como imaginam muitos dos que estão no poder, que tem a dominação e que tem interesse que esta continue assim sendo conduzida.

A escola não pode continuar sendo vista como uma fábrica aligeirada de mão-de-obra a serviço da sociedade. É preciso que o termo “Todos pela Educação” tão difundido pelo governo realmente se torne uma realidade na educação brasileira. Que o governo não se ocupe e se equipe apenas com instrumentos de avaliações, com resultados da educação mostrados por estas, forçando assim que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda do mercado e organizações.

É fundamental que se ampliem os investimentos em educação, que os recursos sejam suficientes para tratar a educação com seriedade, sem a precarização que temos visto dentro em nossas escolas. Com maiores investimentos, teríamos escolas mais bem equipadas, ambientes estimulantes e promotores da educação, diminuindo consequentemente os índices de fracasso escolar. Quando a linha condutora de todos os documentos já pensados e elaborados para a EJA passar a ser uma medida de impacto que proporcione imediatamente mudanças na situação das escolas com materiais adequados aos jovens e adultos, com um novo ânimo aos professores, através de formações continuadas, estes passarão a desenvolver suas atividades com mais entusiasmo e dedicação. O êxito dos sujeitos será resultado de um trabalho

pedagógico desenvolvido com muito mais seriedade, por profissionais bem preparados e com remuneração à altura de sua importância social, que acreditam na relevância do papel que desempenham na coletividade.

Referências Bibliográficas

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 35ª edição, Campinas, SP. 2002, p. 3.
BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao>. Acesso em 28/07/2018.

NUNES, Claudio Pinto. (org.) **Educação escolar:** sentidos atribuídos por estudantes trabalhadores. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, (PNE) – Brasília - Atualizada em: 1/12/2014.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos** (Tradução do artigo). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-nstitucionais/educacao-para-a-cidadania/educacao-para-a-democracia/textos>. Acesso em: 27 de mai. de 2018.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos**. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em: 27 de mai. de 2018.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PERCEPÇÕES SOBRE AVANÇOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

LIMA, Lisângela Silva [14]
MENEZES, Janaina de Oliveira [15]
SANTOS, Arlete Ramos dos [16]

RESUMO: Este artigo faz parte de uma pesquisa maior que se encontra em andamento com o objetivo analisar os impactos das Políticas Públicas Educacionais no Plano de Ações Articuladas - PAR em municípios da Bahia, Itabuna, Ilhéus e Vitória da Conquista. Para este texto o recorte está nos resultados preliminares sobre a Educação de Jovens e Adultos do município de Itabuna -Bahia com o objetivo de contribuir com uma educação popular como fundamento estruturante na formação de pessoas jovens, adultas e idosas. A metodologia aplicada é o materialismo histórico dialético partindo da totalidade do fenômeno investigado. A abordagem é de cunho quanti-qualitativa de natureza exploratória, com a utilização dos instrumentos de coletas de dados como: revisão bibliográfica, análise documental e análise de entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que a EJA, como campo político de formação e investigação, necessita comprometer-se com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de preconceito e descriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto no processo educativo dentro do contexto escolar quanto para além dele.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Plano de Ações Articuladas –PAR; Educação Popular.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa[17] em andamento

---

[14]Mestranda em Educação pela UESC; Especialista em Educação de Jovens e Adultos – UESC; Especialista em Gestão Escolar – Vasco da Gama; Professora efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo- UESC/ CEPECH.

[15] Mestra em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica de Salvador (UCSal). Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Professora da rede municipal de Itabuna. Membra do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (GEPEMDEC) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

[16] Pós- doutora em Movimentos Sociais pela UNESP; Doutora e Mestre em Educação pela FAE/UFMG; Profª. Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz; Coordenadora do Centro de Estudo e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais Diversidade Cultural e Educação (UESC), com registro no CNPQ.

[17]O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE. Ele busca colocar à disposição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica.

intitulado: “O Plano de Ações Articulados - PAR e as políticas educacionais em municípios da Bahia. Nesse texto optamos por descrever os dados sobre a Educação de Jovens e Adultos-EJA, evidenciados inicialmente, apenas no município de Itabuna-BA.

O município de Itabuna localiza-se no Sul do Estado da Bahia, em uma região denominada Costa do Cacau. Possui uma área total de 432,244 km² e está localizada a 426 quilômetros da capital da Bahia. É a quinta cidade mais populosa do estado, com uma população de 204.667 (duzentos e quatro mil, seiscentos e sessenta e sete) habitantes, conforme contagem populacional de 2010, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística– IBGE. A estimativa de 2014, desse mesmo Instituto, estipulou uma população de 218.925 (duzentos e dezoito mil, novecentos e vinte e cinco) habitantes.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sofrido modificações em suas concepções e práticas desde a década de 50. As considerações e lutas sobre a democratização do acesso do jovem e adulto à alfabetização e escolarização ganharam contornos por força das experiências da educação popular e dos movimentos sociais.

Não se pode dizer que esse campo de estudo não apresente reflexos de disputas e embates ideológicos no seu aspecto prático. Há os que defendem a educação de jovens e adultos como instrumentalização para o trabalho, como cursos profissionalizantes de caráter estritamente técnico. Outros defendem que se deva oferecer qualificação mínima a fim de incluir os sujeitos jovens e adultos no mundo da alfabetização e da instrução.

Embora reconheçamos as duas vertentes como condicionantes do processo de escolarização de adultos no Brasil, percebemos, a partir de uma perspectiva mais abrangente, que a educação é condição indispensável, acima de tudo, para garantir cidadania aos sujeitos adultos, propiciando-lhes condições de crítica e intervenção no mundo. Por outro lado, a não escolarização dessas pessoas demonstra a ausência de compromisso político com a classe trabalhadora no sentido de oferecer as condições acimas citadas. Desse modo, a EJA deve ser reconhecida como educação popular, sendo direito de todos e dever do Estado.

Não obstante, as abordagens sobre a educação de jovens e adultos no Brasil

contemplam, principalmente, os processos de alfabetização e de elevação dos níveis de escolaridade voltados para a classe trabalhadoras à qual, ao longo da história foram negadas inicialmente, as condições de acesso e, em período mais recente, de permanência na escola. Tal processo de negação de direito constitui uma das mais claras expressões das fortes assimetrias de poder que configuram as relações entre o capital e trabalho no país e exemplificam a permanente subalternidade do Estado aos interesses e demandas das classes dominantes.

O ensino ficou restrito à alfabetização ou à qualificação profissional para atender à necessidade do mercado. Não são portanto, superadas efetivamente as características de uma educação cujo caráter de assistência ao desfavorecido, de construção de hegemonia e exercício de controle social, ou de atendimento a demandas pontuais do capital, se sobrepõe, nitidamente, ao princípio ético-político de educação como direito de todos.

Nesse sentido, esse trabalho se insere na perspectiva de manter aceso o debate sobre a EJA, seus sujeitos, suas características e suas condições de realização no sentido de fomentar as discussões necessárias ao embate para permanência duradoura dessa modalidade de educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Plano de metas e plano de ações articuladas (PAR)

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE. Ele busca colocar à disposição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica. A proposta do referido Plano, segundo o documento é implementar o novo regime de colaboração entre os entes federados sem ferir lhes a autonomia, respeitando especialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, para assegurar à melhoria dos indicadores educacionais (BRASIL, 2007).

De acordo com nosso estudo, podemos definir o PAR como base nos documentos analisado como um conjunto de ações multidimensionais subdivididas em quatro áreas: Gestão Educacional; Formação de Professores e de Profissionais da Educação; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, gerados a partir de um amplo diagnóstico da situação educacional dos municípios, com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, visando o cumprimento das metas do programa, Compromisso Todos pela Educação.

Para SARI (2009, p.101), esse contexto de adesão ao PAR pode ser apreendido da seguinte maneira,

> a adesão ao Compromisso é, hoje, requisito para o apoio suplementar e para as "transferências voluntárias" da União às redes públicas de educação básica; quer dizer, a previsão é de que a assistência da União tida como "voluntária" (em oposição aos programas educacionais universais e transferências previstas em lei) seja direcionada às redes escolares públicas com índices mais baixos e que se comprometam com as metas do Compromisso e do PAR.

Sendo assim, vale salientar que esta política educacional manteve uma discussão acerca do Pacto Federativo e as relações entre os entres federados. Para Saviani (2009, p. 24), essa proposta de melhoria da educação visa responsabilizar principalmente os gestores municipais pela qualidade do ensino, assegurando-se apoio técnico e financeiro da União com eventual colaboração do Estado.

Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

São recentes as discussões sobre o ensino público no Brasil, especialmente no que trata da democratização. A concepção de Estado como provedor do serviço público ainda enfrenta resistências. Os primeiros movimentos nesta direção são dos educadores da Escola Nova cujo ápice se deu em 1930 com o "Movimento dos Pioneiros da Educação Nova". Entre suas principais lutas estavam a institucionalização e ampliação da escola pública e laica.

Desde o movimento da Escola Nova outros documentos legais foram buscando definir o papel do Estado na garantia do direito de acesso ao ensino público. Com a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, assegura a educação de jovens e

adultos como um direito de todos e dever do Estado.

A oferta dessa modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 está garantida conforme se observa no artigo 37, onde prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Diante disso, não se pode perder de vista que o histórico da EJA no Brasil perpassa a trajetória do próprio desenvolvimento da educação e vem institucionalizando-se desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa, servindo como elemento de aculturação[18] dos nativos (PAIVA, 1973). A EJA representa histórico de tensões entre os vários projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação.

A partir de 1920, segundo Haddad e Di Pierro (2000), há uma grande movimentação popular pela ampliação do número de escolas e da qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que se lutava pela implementação de políticas públicas para educação de jovens e adultos. Na Revolução de 1930 com as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira. Por meio da criação do Plano Nacional de Educação instituído na Constituição de 1934, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

Nos anos 1960, a denominação Educação de Adultos é substituída por Educação Popular, cujo foco eram as dimensões sociais e políticas contidas nas propostas desenvolvidas por segmentos sociais sob inspiração dos estudos de Paulo Freire. Em 1967, o governo cria a Fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. Por quase 20 anos, o MOBRAL se manteve no cenário nacional, propondo a alfabetização em função do desenvolvimento social, pressupondo que, para integrar o analfabeto à sociedade, eram necessárias, apenas, as habilidades

[18]A absorção de uma cultura pela outra, onde essa nova cultura terá aspectos da cultura inicial e da cultura absorvida. "Através das crianças os jesuítas buscavam atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos" (PAIVA, 1973, p. 165).

de ler e de escrever.

No final da década de 1970, o MOBRAL sofreu mudanças no que concerne aos seus objetivos iniciais, posto que eram cada vez mais evidentes os sinais de seu fracasso em resolver a questão do analfabetismo no país. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, foi implantado o ensino supletivo que se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”, podendo abranger a alfabetização, a aprendizagem, a qualificação e a atualização.

Em 1988, a Constituição Federal, a partir de pressões da sociedade por escolas e educação de qualidade, amplia a educação básica obrigatória e gratuita para jovens e adultos como dever do Estado. A educação de jovens e adultos, em forma de supletivo, passou a ser um direito público, sendo-lhe ofertada obrigatoriamente. Foi um marco na história do país, pois, a partir de sua promulgação, tivemos um Estado democrático de Direito com princípios fundamentais, direitos sociais e liberdades individuais dos cidadãos. Tal cenário configura-se como conquista para esses sujeitos, apesar da expressão “não tiveram acesso na idade própria” ser muito questionável, pois escamoteia a responsabilidade do Estado na garantia dos direitos sociais nas épocas anteriores.

Em 2000, mediante o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorreu a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000.

Vale salientar que muitos avanços foram alcançados na segunda metade do século passado, no entanto nos deparamos mais recentemente com retrocessos que justificam preocupações por parte de pesquisadores da área. Um deles se refere a ausência da referida modalidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Não há nesse documento nenhuma referencia à EJA enquanto modalidade de educação do ensino regular.

A diversidade e a educação popular como fundamento estruturante da formação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Vivemos em um mundo cada vez mais global em que cresce a reivindicação do direito à pluralidade e no qual as manifestações dos povos refletem o afastamento da unirreferencialidade e a valorização da diferença enquanto aspecto inerente à constituição dos sujeitos (CANDAU, 2005). Foi, portanto, sendo construída a concepção de pais multicultural, no qual os diversos grupos reivindicam singularidade.

Tais reivindicações influenciaram as relações sociais incluindo as relações na escola e as práticas pedagógicas, exigindo um movimento de ressignificação dos conceitos de pluralidade e de diferenciação. Este é um dos principais desafios postos a sociedade e a legislação: a garantia do direito universal à educação, de forma contextualizada e diferenciada, considerando toda a diversidade social, cultural e econômica dos grupos socialmente excluídos presentes no nosso país.

Pensar em uma educação que contemple estas diferenciações (étnica, de gênero, de geração, de raça, religiosa, pessoas em situação de rua, pessoas em privação de liberdade, ciganos, de diferentes orientações sexuais, de afrodescententes, pessoas com deficiência, comunidades quilombolas, populações de campo, dentre outros) implica pensar em categorias que se entrelaçam em alguns momentos e se distanciam em outros. Este desafio implica a construções de novos conceitos no campo teórico, novas formas de interpretar a realidade no campo cultural e novas políticas públicas e legislações.

A EJA enquanto área de atuação da educação abrange, quase sempre, essas realidades apresentadas acima. Estamos falando de sujeitos jovens, adultos e idosos, com todas as identificações religiosas, culturais, de moradia, de trabalho e outras.

No entanto, mais recentemente outra característica tem se mostrado mais evidente na EJA. Um fenômeno que tem enfrentado e que traz outro significado para e EJA. Por conta da diminuição da idade mínima para ingresso na EJA, assegurado por meio da Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010, que apresenta no Parecer CNE/CEB nº 23/2008, a Câmara de Educação Básica definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, especificamente no que concerne aos

parâmetros de duração e idade dos cursos para a EJA. Tratando especificamente da idade de ingresso, em que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB, que aponta essas mesmas idades mínimas para a realização dos exames ditos supletivos.

Desse modo, um número cada vez maior de alunos adolescentes e jovens tem se matriculado nessas turmas, o que tem trazido desconforto aos sistemas de ensino, uma vez que foge a antiga imagem da EJA de adultos e idosos.

Apesar disso um desenho mais significativo tem forma na EJA, que é a educação de caráter popular. A educação da classe trabalhadora. A educação de pessoas que não tiveram acesso à escola em idade apropriada por estarem, em sua grande maioria, deslocados da condição de aluno para condição de trabalhadores, fato que, em nossa sociedade é incompatível dada as condições adversas que o trabalho encerra e ao mesmo tempo sua natureza central na produção da vida. Desse modo temos duas condições que delineiam o mapa da EJA: a diversidade de sujeitos e de experiências de vida e a educação popular.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesse trabalho está intimamente relacionada com o materialismo histórico dialético por compreender que importante se faz o estabelecimento de um enfoque que se relacione à necessidade de obter uma aproximação com sujeitos que desvelem a essência de suas experiências, que possibilite a participação dos participantes, buscando entendê-los numa totalidade concreta.

Em termos gerais, o materialismo histórico dialético é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

Essa pesquisa teve caráter quanti-qualitativa, de natureza exploratória. Segundo

Bogdan e Biklen (1982), essa metodologia envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto. Para análise dos dados, estes terão como referência a metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1997, p. 20). E, ainda, conforme descreve Lakatos (1991, p. 101), para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontra-se sempre em vias de transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Nosso trabalho foi desenvolvido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal no município de Itabuna-Bahia, inicialmente, realizamos a revisão bibliográfica e análise documental referente a Educação de Jovens e Adultos do referido município, observando os princípios, objetivos e fundamentos previstos na Proposta Política Pedagógica da EJA, logo após, análise dos dados coletados nos questionários aplicados com os profissionais atuantes na modalidade.

ANÁLISES DOS RESULTADOS

A Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade do Ensino Fundamental na rede municipal acontece em turnos do diurno e noturno, em unidades escolares organizadas por nucleação de forma a atender a demanda de alunos oriundos de bairros aproximados, conforme demanda apresentada a cada ano.

Conforme os dados municipais verificam-se que anualmente o quantitativo de alunos frequentando as turmas de EJA tem diminuído, embora, no caso dos alunos do campo, tenha ocorrido oscilação e não uma diminuição gradativa. O quadro a seguir revela esse movimento.

Quadro 1 - Matrícula da EJA na Rede Municipal de 2009 à 2015.

Nº de Matrícula	Nº de Escolas do PROEJA I e II		Nº de Alunos PROEJA I		Nº de Alunos PROEJA II		Nº Total de Alunos
	Campo	Urbano	Campo	Urbano	Campo	Urbano	

2009	05	28	88	1.672	-	1.269	3.029
2010	05	28	69	1.385	-	1.661	3.115
2011	07	24	95	1.174	-	1.345	2.615
2012	05	22	61	680	-	1.282	2.023
2013	04	23	50	739	-	1.271	2.060
2014	05	21	70	566	-	1.101	1.737
2015	06	18	66	550	-	981	1.531

Fonte: Secretaria Municipal da Educação – Itabuna, 2015.

Porém, comparando com dados da taxa de analfabetismo no município conforme tabelas a seguir, apesar de ter ocorrido uma diminuição de uma década para outra, ainda se percebe um quantitativo significativo da população com 15 anos ou mais na condição de analfabetos, o que aponta o desafio desta modalidade de ensino em alcançar aqueles que ainda se encontram fora da escola ou que passam por ela sem a consolidação do processo de alfabetização.

Quadro 2 – Taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos no município de Itabuna

ANO	MUNICIPAL	NACIONAL
2010	10,09%	9,37%
2000	14,19%	12,84%
1991	22,18%	19,33%

Fonte: Ministério da Saúde – DATASUS, dados do município.

Quadro 3 – População acima de 15 anos alfabetizada e não alfabetizada no município de Itabuna

ANO	NÃO ALFABETIZADA	ALFABETIZADA
2010	15.854 analfabetos	141.249 analfabetos
2000	19.707 analfabetos	119.191 analfabetos
1991	25.834 analfabetos	90.655 analfabetos

Fonte: Ministério da Saúde – DATASUS, dados do município.

No que se refere aos rendimentos escolares anuais, os dados do Censo Escolar revelam grande índice de evasão em turmas do EJA, sendo que em 2014, de um total de 1.737 alunos matriculados, 871 evadiram, representando uma perda de 50% dos alunos durante o ano letivo. Na maioria dos casos, o abandono ocorre como contingência de vida imposta a sujeitos privados de condições satisfatórias para permanecer na escola diante da chance renovada de voltar a estudar, por necessidade

de manter a própria subsistência e a da família, além da carga horária extensa até então de 6 anos para concluir o curso. O trabalho, então, acaba por interferir decisivamente, afetando sua frequência, sua pontualidade, levando-o a desistir do esforço.

Outros fatores que influenciam na evasão podem ser percebidos pela própria fala dos educandos na pesquisa por amostragem realizada em 2013, pois quando questionados revelaram motivos como horário de retorno para casa (diante do problema da violência na comunidade), cansaço pelo dia de trabalho, conciliar escola e filhos, etc. A evasão se constitui assim, um dos grandes problemas que o município enfrenta, necessitando de novas iniciativas de combate, inclusive por meio de parcerias com outras instituições.

Quadro 4 - Movimento e rendimento da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Itabuna nos anos de 2010 a 2017.

Ano	Matrícula Total	Aprovados	Evadidos	Transferidos	Retidos	Falecidos
2010 – PROEJA I 2010 – PROEJA II 2010 – TOTAL	1.449 1.663 3.109	744 – 51% 583 – 35 % 1.326 - 43%	656 -45% 1.031 – 62% 1.685 – 54%	33 – 2% 21 – 1% 54 – 1.7%	14 – 1.5% 28- 1.7% 42 – 1.3%	2 – 0.5% - 2 – 0.07%
2011 – PROEJA I 2011 – PROEJA II 2011 – TOTAL	1.148 1.301 2.449	594 – 52% 542 – 41,5% 1.136 - 46%	503 – 44% 672 – 51,6% 1.175 – 48%	42 – 3.6% 36 – 3% 78 – 3.2%	5 – 0.4% 48 – 3.7% 53 – 2.5%	4 – 0.3% 3 – 0.2% 7 – 0.3%
2012 – PROEJA I 2012 – PROEJA II 2012 – TOTAL	740 1.337 2.077	382 – 51.6% 538 – 40% 920 – 44%	336 – 45% 708 – 53% 1.044- 50%	12 – 1.7% 42 – 3% 54 – 2.8%	8 – 1% 46 – 3.4% 54 – 2.8%	2- 0.3% 3 – 0.6% 5 – 0.4%
2013 – PROEJA I 2013 – PROEJA II 2013 – TOTAL	789 1.271 2.060	433 – 55% 469 – 37% 902 – 44%	331 – 42% 670 – 53% 1001 – 49%	8 – 1% 28 – 2% 36 – 1%	17 – 2% 100 – 8% 117 – 6%	- 4 – 0.3% 4 – 0.3%
2014 – PROEJA I 2014 – PROEJA II 2014 – TOTAL	636 1.101 1.737	354 -55% 402 -36.5% 756 – 43.5%	271 – 43% 600 – 54.5% 871 – 50%	6 – 1% 18 – 1.6% 24 – 1.5%	5 – 1% 81 – 7% 86 – 5%	- - -
2015 – PROEJA I 2015 – PROEJA II 2014 – TOTAL	615 986 1.601	308 -50% 318 -32% 626 – 39%	282 – 46% 536 – 54% 818 – 51%	7 – 1% 32 – 3% 39 – 2%	17 – 3% 99 – 10% 116 7%	1 - 0.1% 1 – 0.1% 2 – 0.1%
2016 – PROEJA I 2016 – PROEJA II 2014 – TOTAL	514 861 1.375	254 -49,5% 290 - 34% 544 – 39,5%	233 - 45% 496 – 57,5% 729 – 53%	9 – 2% 30 – 3,5% 39 – 3%	18– 3.5% 43- 5% 61 - 4,5%	0 – 0.0% 2- 0,2 2 – 0.1%
2017 – PROEJA I 2017 – PROEJA II	670 972	271 – 40,5% 263- 27%	288 – 43% 494– 51%	3– 0,5% 34 – 3,5% 37 –	107 – 16% 180	1 – 0.1% 1 – 0.1%

2014 – TOTAL	1.642	534 – 32,5%	782 – 47,5%	3%	– 18,5% 287– 17%	2– 0.1%

Fonte: Inep/Censo Escolar Data: 20/04/2018.

De uma maneira geral o perfil dos educandos da EJA no município revela que o jovem, o adulto e o idoso são sujeitos motivados pelo ideal de ascensão social e profissional, com perspectiva de uma melhoria na sua qualidade de vida. Estiveram de alguma forma distantes do sistema escolar, mas ainda acreditam na escola como oportunidade para construir conhecimentos. Dessa forma, os jovens, adultos e idosos são pessoas às quais não foram dadas as condições concretas de vivenciar os processos de escolarização, sendo sujeitos que nunca estudaram ou estudaram pouco. Esses educandos são, em sua maioria, trabalhadores, desempregados, aposentados, sujeitos do mercado informal, do mercado formal ou profissional autônomo.

Ressalta-se que os jovens, adultos e idosos buscam a escola para aprender a ler e escrever, dominar conhecimentos científicos e históricos, produzir conhecimento e, por meio de todos esses instrumentos, conseguir lidar com determinadas situações do cotidiano com maior autonomia. Reconhecem que tais instrumentos da cultura letrada oferecem a possibilidade de melhor compreensão para atuar no mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos em sua especificidade traduz os anseios de um público, que se distingue dos demais, específico em seus propósitos, mas diferenciado cultural e historicamente. Com este público, a sala de aula torna-se lugar de encontro para uma diversidade de expressões singulares e comuns, considerando as experiências que cada educando possui, além da sua visão cristalizada sobre a realidade.

Na busca por entender como se relacionam as condicionantes apresentadas torna-se importante aproximar-se da concepção dialética da educação. Nesta perspectiva a educação é reflexão sobre a ação e ação a partir da reflexão, em um movimento constante e que considera o sujeito situado historicamente (Pimenta, 2008). O homem e seu mundo são indissociáveis porque ao ensinarem e aprenderem

modificam a realidade e se modificam instaurando um processo de constante revisão de ações e de concepções.

Considerar a educação como processo dialético implica reconhecer que também na educação de Jovens e adultos a relevância que é dada a prática é sustentada pela teoria e realimentada por esta. Neste sentido a relação entre teoria e prática é indissolúvel. Surge, portanto uma unidade entre estes dois aspectos do conhecimento, a práxis. Existe um lado que é teórico implicado em uma prática, que apenas artificialmente podem ser isolados entre si.

Nas práxis a atividade redimensiona a teoria e a prática constantemente, transformando-se transformando a realidade. Na busca por explicitar melhor o conceito podemos distingui-lo da atividade, na medida em que nem toda atividade é práxis, mas toda práxis é atividade, contudo uma forma específica e distinta das outras. (Vásquez, 1968). O autor ainda distingue a práxis produtiva – agir sobre a natureza; a práxis criadora – agir

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição do Brasil** 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 01.04.2018.

_____Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2016.

_____. Lei nº 2.320, de 18 de junho, com vigência entre 2015-2024. **Plano Municipal de Educação – PME.**

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 01. 04. 2018.

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

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ITABUNA. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999. 7-38
PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola. 1973.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, reimpressão, 1993 (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, volume 6).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

VASQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA OS PRIVADOS DE LIBERDADE: O QUE SE PODE PENSAR DIANTE DISSO?

Erlaine Vilela*
Gerson Passos*

O sistema penitenciário vem se estabelecendo, criando um vínculo que associa educadores que buscam promover um processo de ressocialização com os privados de liberdade. Muitos desses presos não terminaram o seu ensino regularmente, e por isso, se faz necessária uma educação, que é primordial para todo ser, seja ele, livre ou não. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a educação prisional brasileira, fazendo uma conexão entre a mesma e a Educação de Jovens e Adultos. Utilizando-se das políticas públicas existentes no país, foram feitas análises e discussões acerca dos avanços e retrocessos que a educação para os privados de liberdade apresenta, estabelecendo uma pesquisa exploratória, com cunho bibliográfico. Baseando-se em teorias que abordam sobre o tema, o presente trabalho analisou várias literaturas, buscando o rigor metodológico, tendo a imparcialidade diante do tema. Ficou claro que as políticas públicas existentes são de importância para a educação dos detentos. Entretanto, há dificuldades para a implantação de uma educação de qualidade, que visa as questões humana e social dos presos.

Palavras – Chave: Educação. Privados de liberdade. Sistema penitenciário. Prisão.

1 INTRODUÇÃO

Desde muito tempo, o sistema penitenciário vem se estabelecendo, de certa forma, criando um vínculo que se associa unidade prisional, agentes penitenciários e educadores, estes que buscam promover um processo de ressocialização com os privados de liberdade.

Sabe-se que a prisão é vista com preconceito, pois está sempre ligada ao processo de punição e de manutenção da delinquência. Foucault (2004, p. 225) destaca que a prisão é a chave da transformação do infrator ocasional em delinquência. Em decorrência disso, muitos autores destacam que o sistema prisional não foi criado como forma de punição, e sim como um meio disciplinar e reintegrador dos criminosos.

Foucault (1987, p. 196) diz que a prisão se fundamenta na “privação de liberdade”, salientando, assim, que esta liberdade é um bem pertencente a todos da mesma maneira.

É sabido que muitos desses privados de liberdade são jovens e que ainda não terminaram o seu ensino regular, e por isso, se faz necessária uma educação voltada para esses seres sociais, que, apesar dos problemas com a justiça, têm o direito firmado em estudar que está garantido na Constituição Federal (1988) no artigo Art. 205. “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Assim sendo, a educação é primordial para todo ser, seja ele, livre ou não.

Ressalta-se até aqui que o compromisso de uma educação voltada para os direitos humanos, perpassa pela construção da cidadania em relação ao indivíduo e da democracia em relação à sociedade. (ROCHA, 2001).

Sabe-se que nos últimos anos, a EJA vem conquistando importantes avanços, seja no campo normativo, seja no campo teórico e no da mobilização em prol de uma educação de qualidade para todos.

Para Cunha Júnior (2012, p. 39), “fomentar a EJA sob a ótica da aprendizagem ao longo da vida é papel crucial para garantir a busca da equidade e da justiça social, em conjunto com a manutenção da democracia e da dignidade humana”.

Reconhecendo a diversidade do público que compõe a Educação de Jovens e Adultos, compreende-se que essa modalidade de ensino atende vários seres sociais, sempre levando em consideração a diversidade sociocultural. Nesse contexto, Haddad (1987) destaca que:

> os balanços da literatura sobre a educação de jovens e adultos no Brasil mencionam que, até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais sob a condição e o rótulo genérico de ‘alunos’ (HADDAD, 1987, 2002 *apud* DI PIERRO, 2005, p. 1.120).

Destaca-se aqui que essa diversidade sociocultural é importante para o melhoramento dessa modalidade de ensino. Porém, sabe-se que essa diversidade não acontece por completa, e segundo Di Pierro (2005), apesar dos grupos que ganharam visibilidade até o momento, o reconhecimento dessa diversidade ainda não é suficiente para abarcar a totalidade dos sujeitos que compõem a EJA.

Nessa perspectiva, o presente artigo se objetiva em discutir a educação prisional brasileira, fazendo uma conexão entre esta educação e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizando-se das políticas públicas já existentes, além de mostrar algumas análises e discussões acerca dos avanços e retrocessos que a educação de jovens e adultos privados de liberdade tem apresentado.

2 A EDUCAÇÃO DO PRIVADO DE LIBERDADE

Tratar o tema da educação nas prisões no âmbito das políticas de educação de jovens e adultos (EJA) é, sem dúvida, um ganho para esta temática (AGUIAR, 2008). Seguindo esse contexto, destaca-se que as políticas públicas de educação são legitimadas a partir da previsão legal nos planos nacional e internacional, e por isso, as pessoas privadas de liberdade têm o direito humano à educação.

Nesse sentido, conforme Graciano (2005), o direito humano à educação é classificado de distintas maneiras como direito econômico, social e cultural. Também é tomado no âmbito civil e político, já que se situa no centro das realizações dos demais direitos. Assim sendo, o direito à educação também é chamado de direito de síntese, ao possibilitar e potencializar a garantia dos outros.

Seguindo essa linha de pensamento, no Brasil, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, que define, em seu artigo 37, a modalidade de educação EJA como aquela destinada “a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

A Lei está regulamentada na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I, segundo a qual todos os cidadãos e cidadãs têm o direito ao “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”.

A educação de privados de liberdade no sistema prisional integra a chamada Educação de Jovens e Adultos (EJA). E, por isso, a LDB/96 determina também que os sistemas de ensino devem assegurar cursos e exames que proporcionam oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho

de jovens e adultos, além de prever que o acesso e a permanência devem ser viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos.

É sabido que a prisão não diminuiu a criminalidade, pelo contrário ela tem muitas chances de aumentá-la. Foucault (1987, p.196) diz que: conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa quando não inútil. E, entretanto não "vemos" o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão. [...] depois de sair da prisão, se tem mais chances que antes de voltar para ela.

Nesse sentido, a educação deve servir como porta para ressocialização. Além disso, a Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210 de 1984, prevê a educação escolar no sistema prisional nos artigos 17 a 21. O artigo 17 estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso. O artigo 18 determina que o ensino de primeiro grau (ensino fundamental) é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa. O artigo 21 estabelece a exigência de implantação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984).

Segundo Mazukyevicz (2011, p. 58),

> a Lei de Execução Penal é o instrumento normativo orientador da execução das penas e medidas de segurança no país, regulamentando tanto a jurisdição penal dos juízes e tribunais de justiça ordinária, quanto à atuação dos órgãos penitenciários da natureza administrativa.

Nesse sentido, se fez a Lei de Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões, em 2009, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça do Brasil, legitimando a educação escolar nas prisões, norteando, pedagogicamente, a oferta de educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Entretanto, a educação para os privados de liberdade é uma educação superficial, porque o sistema prisional está organizado pelo Estado, e muitas vezes, o mesmo não investe nessa modalidade de ensino. É percebível a realidade prisional brasileira, bastante heterogênea, devido a forma de autonomia de cada governo, ou por questões políticas, ou por questões socioculturais. Além disso, cada unidade prisional tem suas especificidades, sua gestão e o senso comum em torno de colocar a

educação como um direito a ser implementado na realidade prisional. Maeyer (2006, p. 24) ressalta que:

> A situação legal dos internos influencia a organização de turmas. As pessoas acusadas de um crime, mas ainda não sentenciadas têm maior dificuldade (ou menor motivação) de entrar em turmas fixas. [...] Em alguns países, a frequência às aulas é obrigatória, organizada pelo estado com professores qualificados, que foram treinados para adaptar seus métodos educacionais ao especial contexto da prisão. Na maior parte dos países, entretanto, a educação é uma opção e compete com a possibilidade de trabalhar. [...] A criação de programas de educação técnica leva à organização de atividades produtivas que, por um lado, permitem desenvolver habilidades técnicas para o mercado de trabalho, mas, por outro, prejudicam as atividades educacionais ou alteram a dimensão social dos programas educacionais. [...] A superlotação na prisão é uma realidade desfavorável à organização de sessões educacionais. A superlotação afeta os programas, principalmente nos países do sul.

Desse modo, a educação prisional não é prioridade, pois, o direito à educação das pessoas privadas de liberdade não vem sendo garantido em nosso país.

Destaca-se que o principal motivo para a não garantia desse direito está o da superlotação das prisões. Sabe-se que a superlotação é um problema agravante, como salienta Maeyer (2006).

Além da superlotação, outro fator que agrava a situação de educação prisional é o conceito que muitas pessoas, em principal os educadores, têm de ambiente penitenciário. Sabe-se que a prisão é um lugar de pessoas que cometeram atos criminosos, e muitas vezes, o educador, por não ter formação para tal clientela deixa de desempenhar o seu papel transformador e acaba firmando o fracasso do privado de liberdade, que por sua vez tem seu direito de ressocialização negado.

Apesar de a educação ser direito de todos, a realidade do sistema prisional não permite que os profissionais envolvidos priorizem os programas educativos para os privados de liberdade. Mas, por incrível que possa parecer, para muitos presos, a educação também não é prioridade, pois este educando carrega consigo uma história de fracasso que acaba refletindo diretamente na construção do seu conhecimento, ou pelo simples fato de achar que a escola não tem importância alguma na vida de um ser, que muitas vezes essa teoria é reafirmada na própria escola.

Apesar de parecer que a educação não é uma prioridade para os privados de liberdade, não significa que eles não sejam capazes de reconhecer o real valor da educação, bem como da escola. Independentemente do motivo alegado pelos presos

para frequentarem a escola, seja de passar o tempo, poderem sair da cela por algumas horas, ou mesmo ter benefícios imediatos, como material escolar, a escola nas prisões é sempre vista como positiva (SANTOS, 2007; LEME 2007).

Nesse sentido, Onofre (2007) sinaliza que nos espaços de privação de liberdade a educação deve ser entendida na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos e, portanto, ao longo da vida. Assim, a educação deve ser prioridade, independente, para quem quer que seja, pois todos têm direito à educação.

Onofre (2007) reitera:

> Sendo o processo de educação contínuo, é preciso repensar o significado dado à (re)educação do aprisionado. Trata-se de um processo de educação que se modifica em sua natureza, em sua forma, mas que continua, sempre, processo educativo (p. 26).

Assim sendo, a educação é o ponto de partida para a ressocialização. E Maeyer (2013, p. 47) destaca que aprender ao longo da vida significa "[...] deixar momentaneamente seu estatuto provisório de detento para se inscrever em uma perspectiva mais a longo prazo sem acrescentar um julgamento social ao julgamento penal [...]".

Releva-se então que não se trata de desenvolver uma educação exclusiva para os privados de liberdade, mas também não pode ser essa mesma educação que já os exclui.

Maeyer (2013, p. 39) afirma:

> A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu caminho de ação, a saber, o eu-aprisionado, mas aprisionado por um certo tempo.

Salienta-se, portanto, que as políticas públicas, que já existem, se promovam realmente, engajando-se em uma educação para privados de liberdade traçada nos verdadeiros ideais de educação, tendo como centros do processo educativo o homem e a sua vida, onde o aprender a ler, a escrever e interpretar atravessem o movimento de (re)estruturação da cidadania e da dignidade desses seres sociais.

3 METODOLOGIA

O presente artigo denota uma pesquisa exploratória, com cunho bibliográfico, baseando-se em vários teóricos que buscaram investigar e explicar sobre a educação de jovens e adultos privados de liberdade.

Segundo Gil (1987, p. 19), pesquisa é “um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo, proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Sendo assim, o estudo realizou um levantamento bibliográfico, e, segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 57), as pesquisas bibliográficas fundamentam-se em estudos já publicados.

> A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc. até meios de comunicação orais: radio, gravações, em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

A realização desta pesquisa se deu através de revisão bibliográfica, observando-se literaturas, tais como artigos científicos, monografias, revistas eletrônicas, teses de mestrado e de doutorado, nos quais contemplavam direta ou indiretamente sobre o assunto. Assim sendo, a pesquisa utiliza o método qualitativo, pois possibilita a coleta e a análise dos dados que aborda o tema. O método qualitativo é “largamente interpretativo e preocupado com o modo pelo qual o mundo social é interpretado, entendido, experimentado e produzido” (MASON, 1998, p.4).

Desse modo, a coleta de dados se baseou em respostas concluídas por teóricos, analisando, inicialmente, através de técnica de pesquisa, descrevendo objetiva, sistemática e qualitativamente, e posteriormente, utilizando o processo de categorização das respostas, buscando sempre o rigor metodológico, tendo imparcialidade diante do tema.

4 RESULTADOS

A educação para os privados de liberdade é um direito firmado em lei, e que deve ser cumprido, porém sabe-se que isso acontece ou de forma superficial, ou

simplesmente é inexistente, e como consequência a ressocialização e a reinserção social dos presos não acontecem. Muitos, em principal a sociedade, veem a educação para os presos como uma regalia, um privilégio, um benefício, e até mesmo uma recompensa para diminuição da pena. E isso não deve se tornar prioridade para que educadores deixem de exercer sua função como professores, pelo simples fato de a sociedade ter seu auto julgamento diante dos privados de liberdade.

Sabemos, por lei, que é direito de todos, sejam eles livres ou não, ter educação, uma instrução gratuita e é um direito humano fundamental que deve ser assegurado pelo Estado. Isso se figura esse entrelaça aos Direitos Humanos, visto que a Resolução 45/111 da Declaração Universal dos Direitos Humanos destaca que a educação nas prisões deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana (GRACIANO, 2010).

Segundo Onofre (2011, p. 276), o encarceramento, ainda que considerado um castigo justificado, não pode levar consigo a privação dos direitos humanos, entre os quais se configura o direito à educação, muitos são pessoas não alfabetizadas e, em mundo dominado por mensagens escritas, o saber ler e escrever é considerado conhecimento básico de todos e ferramenta essencial para o progresso educacional, sendo assim a alfabetização é, portanto, um dos meios para combater a exclusão de participação na sociedade.

Sendo assim, após análise minuciosa dos dados, entende-se que a educação na modalidade EJA para os privados de liberdade não está configurada corretamente, com as políticas públicas, e nem em concordância com as leis existentes. Faz-se necessário concluir que deve haver menos preconceito por parte da sociedade, pois a mesma é mediadora para estabelecer o ‘melhor julgamento’ para esses seres sociais, fazendo com que pessoas engajadas com o projeto EJA nas prisões, façam um trabalho insuficiente, ou por questões culturais, ou por questões sociais, como, o medo ou preconceito por exemplo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para os privados de liberdade deve ser um direito reconhecido por

todos, em principal, pela sociedade em geral. A questão que visa o pré-julgamento da sociedade diante do preso estabelece certa dificuldade por parte do educador prisional. Este fica no impasse entre querer seguir o que a sociedade determina como correto ou desempenhar o seu papel com a devida competência. A sociedade não pode ser a mediadora e tampouco intervir nas leis existentes no país. Educação é direito de todos, e esse direito deve ser atendido, compreendido e exercido por todos.

Fica evidente que a EJA para os privados de liberdade não ocorre de acordo como deveria ser exercido. As políticas públicas existem para que promovam melhorias no ensino, porém não é somente aparato legal por parte delas. A sociedade, os agentes penitenciários, os educadores, o diretor geral da prisão e o próprio Estado devem estar engajados em prol de uma educação que reintegre socialmente esse ser social, estabelecendo uma ressocialização digna e humana, como afirma a CF/88 no Art. 1º que “tem como fundamento no inciso III - a dignidade da pessoa humana”.

Conclui-se, então, que as dificuldades para implantação de uma educação de qualidade nos presídios do Brasil, com o intuito de transformar (e humanizar) o ser social privado de liberdade, são muitas. Apesar das dificuldades, existem políticas públicas em prol de uma educação que visa não só o cunho político-social, mas a questão humana de estabelecer a verdadeira ressocialização que todo preso precisa. Uma ressocialização voltada para a reinserção no mercado de trabalho, no convívio familiar e na sociedade.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Viviane de Araújo. **Caje: retratos de um cotidiano de conflitos.** 169 fls. Dissertação (mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

BRASIL. Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em: 17 de dez. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 14 de dez. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União.** Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Acesso em: 15 de dez. 2017.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. **Saberes Construídos pelos professores nas práticas docentes da Educação de Jovens e Adultos.** 114. fls. Tese (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial out. 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir, nascimento da prisão**. 28 ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

GRACIANO, Mariângela (Org.) **Educação também é direito humano**. São Paulo: Ação Educativa. Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, 2005.

GRACIANO, Mariângela (Org.). **Educação nas prisões: um estudo sobre participação da sociedade civil.** Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, 2010.

HADDAD, S. (Coord.). Ensino supletivo no Brasil: estado de arte. Brasília, DF: REDUC, 1987 apud DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, Ed. Especial, out. 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEME, José Antônio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras: uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (Org.). **Educação escolar atrás das grades.** São Paulo: EdUFSCar, 2007.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania. Brasília, n. 19, 2006.

MAEYER, M. D. **A educação na prisão não é uma mera atividade.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.1, p.33-49, jan./mar. 2013.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage Publications, 1998.

MAZUKYEVICZ, R.S.N.S. **Que pode a educação na prisão?**. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2011.

ONOFRE, E. M. C. **Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?** In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). *Educação escolar entre as grades.* São Carlos: EdUFSCar, 2007, p.11-28.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Reflexões em torno da Educação Escolar em Espaço de Privação de Liberdade.** In:YAMAMOTO, Aline (org). et al. **Cereja discute:** Educação em prisões. São Paulo: AlfaSol: Cereja, 2011.

ROCHA, José Cláudio. **A Participação Popular nos Conselhos Municipais de Educação da Bahia**. Salvador: UFBA, 2001.

SALLA, Fernando**. A retomada do encarceramento, as masmorras High Tech e a atualidade do pensamento de Michel Foucault**. Cadernos da FFC, v.9, nº1, 2000.

SANTOS, Silvio dos. **A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos***.* In: ONOFRE, Camarosano Elenice Maria (Org.). *Educação escolar atrás das grades*. São Paulo: EdUFSCar. 2007.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALFABETIZADORES QUE ATUAM NO PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO - TOPA NO MUNICÍPIO DE RUY BARBOSA: VENCENDO DESAFIOS

Jaciara de Oliveira Sant´Anna Santos[19]
Marcolino Sampaio dos Santos[20]
Niltânia Brito Oliveira[21]

RESUMO
Neste trabalho, buscamos analisar a prática pedagógica dos alfabetizadores que atuam no Programa Todos pela Alfabetização - Topa no município de Ruy Barbosa e como suas práticas pedagógicas possibilitaram superar obstáculos presentes no processo de alfabetização de jovens e adultos. O presente artigo originou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com seis alfabetizadores de turmas, durante oito meses do programa Topa. Como procedimentos foram utilizados, além da análise de documentos, a observação de aulas e entrevistas semiestruturadas com os alfabetizadores. O presente estudo envolveu seis turmas com sujeitos de Alfabetização em EJA, seis professores de sala de aula, sendo 2 da zona urbana e 4 da zona rural, tendo como critério de escolha as maiores turmas. O programa TOPA, atende pessoas a partir dos 15 anos de idade que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizadas na idade certa. A proposta pedagógica valoriza a experiência de vida e os conhecimentos dos alfabetizandos, possibilitando, a partir daí, o acesso à leitura e à escrita. O estudo desenvolvido neste artigo está fundamentado teoricamente em: Brandão (2002,2003); Gadotti (2011,2013,2014); Freire (1983,1996,2001, 2013); Cagliari (2008); Soares (2003); Veiga, (2005). As análises dos dados evidenciaram que a prática pedagógica dos alfabetizadores dos pesquisados estava diretamente relacionada com a concepção de alfabetização do programa, sendo uma prática comprometida, reflexiva e mediadora do conhecimento. Constatamos também que a formação e a experiência em EJA, são fatores determinantes para a boa prática.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização de jovens e adultos; Formação docente; Prática Pedagógica.

Introdução

A prática pedagógica do alfabetizador de Jovens e Adultos no programa Topa é o tema central deste estudo dialogando com os processos de formação. A EJA é caracterizada como uma modalidade de ensino com fins e objetivos educacionais

[19]Professora do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, campus XX, Brumado, Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Políticas e Práticas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas GEPHEJA/UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: jaciarasantanna@yahoo.com.br.
[20]Professor do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, UNEB, campus XX, Brumado, Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH/DCIE/UESB/BA, com registro no CNPQ. E mail: marcokerigma3@hotmail.com
[21] Professora da Faculdade Maurício de Nassau – UNINASSAU, Vitória da Conquista. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH/DCIE/UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: africa.niltania@gmail.com.

específicos, destinada a atender um público de alunos jovens, adultos e idosos com uma defasagem de escolaridade e/ou descompasso série/idade.

A alfabetização de jovens e adultos não é um ato apenas de ensino-aprendizagem, é a construção de uma perspectiva de mudança. Durante boa parte do século XX, considerava-se que uma pessoa estava alfabetizada quando sabia escrever seu nome e ler algumas palavras ou pequenas frases. Acreditava-se que, em alguns meses, com a aprendizagem de letras, sílabas e palavras, as pessoas estariam aptas a usar a escrita em seu cotidiano e, posteriormente, dar prosseguimento aos estudos. A escrita está presente em boa parte das situações de convívio e interação.

A alfabetização é uma etapa indispensável na formação intelectual do aluno. Segundo Soares (2002, p. 31), "[...] alfabetização é a ação de alfabetizar" e alfabetizar por sua vez "é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever". Durante muito tempo, pensou-se que, codificar e decodificar o código eram o suficiente para caracterizar um indivíduo como 'alfabetizado' e que o educador era o único responsável por transmitir para o aluno o conhecimento sobre o código alfabético.

Afirmamos que atualmente o processo de alfabetização deve ultrapassar a codificação e a decodificação. O aluno precisa apropriar-se da leitura e da escrita, e fazer uso destas nas mais diversas situações da sociedade. Sabemos ainda, que o alfabetizando não aprende apenas na escola. Ao iniciar sua vida escolar o discente já possui um conhecimento de leitura de mundo, através de jornais, revistas, livros, rótulos, outdoors, televisão, etc. É com base nessa perspectiva, que o alfabetizador tem a função de mediador desse conhecimento, através de práticas de alfabetização que estimulem a leitura e a escrita, de maneira que aconteça a aprendizagem efetiva na a vida dos alunos.

O Programa Todos pela Alfabetização – TOPA, constitui-se como política pública do Estado da Bahia, que dispõe de recursos do Governo Federal, abrange todo o estado e teve como meta, quando foi lançado, a redução em 50%, no período de quatro anos (2007 - 2010), do analfabetismo na Bahia. Sua implantação se dá por meio de assinatura do Termo de Adesão para firmar parceria, com prefeituras, entidades, Organização Não-Governamentais, organizações da sociedade civil com a Secretaria do Estado da Bahia. A proposta do Programa Todos pela Alfabetização é atingir as

camadas mais carentes da sociedade brasileira. A Bahia tem sido considerada campeã nordestina de analfabetismo, com 2,5 milhões de pessoas analfabetas. O que não tem justificativa, pois o Estado é o maior e mais rico da região Nordeste, por isso, a meta do Programa TOPA, quando foi criado era de alfabetizar quase 1 milhão de baianos em um período de quatro anos de (2007-20100).

A proposta da pesquisa tem como objetivo analisar a prática pedagógica dos alfabetizadores que atuam no programa Topa no município de Ruy Barbosa e como suas práticas pedagógicas possibilitaram superar obstáculos presentes no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Trata-se de uma pesquisa fundamentada no método de pesquisa qualitativo e bibliográfica. Buscando analisar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores através das observações de aula para compreender ações educativas no contexto do processo alfabetizador. Interpretando e analisando as ações educativas no processo de alfabetização e letramento dos jovens e adultos. Os Sujeitos da pesquisa foram seis turmas 2 da zona urbana e 4 da zona rural, tendo como critério de escolha as maiores turmas e seis professoras de turmas do Topa do município de Ruy Barbosa. Também foi utilizada a entrevista semiestruturada.

Vencendo os desafios na prática alfabetizadora do TOPA

A EJA representa um dos maiores desafios na educação por atender um público que aparenta enfrentar problemas sociais de inclusão. Dada à especificidade dessa clientela, é muito importante a formação dos profissionais que atuam no programa.

Nesta perspectiva o município procurou selecionar os alfabetizadores com formação e experiência na alfabetização, pois um dos grandes desafios encontrado por alfabetizadores da EJA é mostrar para os sujeitos desse programa que só ler e escrever não serão suficientes; que os mesmos devem sair desse programa sabendo ler, escrever, compreendendo informações, produzindo seus próprios textos, formulando novas ideias e conceitos. Cagliari relata que pra que isso aconteça:

> É preciso conversar a respeito do que significa aprender a ler e a escrever, o que se faz com que esses conhecimentos, em que sentido a vida das pessoas

> se modificam depois que aprendem a ler e escrever, quais as previsões de uso desse conhecimento pelo resto da vida, fora da escola (CAGLIARI, 2008, p. 107).

Diante do exposto, afirmamos que a EJA exige dos seus professores uma atitude protagonista no seu cotidiano, pautada no dialogo, pois é um aliado importante para o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que o dialogo não é importante apenas para o desenvolvimento cognitivo, como também para o desenvolvimento da linguagem e socialização. Ensinar, nessa perspectiva exige um professor:

> [...] coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança num mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mais de um momento importante que precisa ser autenticamente vivido (FREIRE, 1996, p. 24).

Nesse sentido, a importância do fazer pedagógico no processo ensino aprendizagem na perspectiva de favorecer o surgimento de atores autônomos, críticos e criativos na sociedade local e planetária. Assim, uma educação de qualidade está diretamente condicionada ao fato do professor compreender que o seu fazer pedagógico é também determinante para desenvolver o intelecto dos alunos e por via de consequências as dimensões sociais**.**

Salientamos que na concepção democrática, de educação, o professor trabalha com objetivos explícitos e preocupa-se com o desenvolvimento do aluno, “partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também ensinar), a relação aluno/professor torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem” (Gadotti, 2011, p. 74). O professor se preocupa com a formação do aluno, sendo que ambos têm um papel ativo na sala de aula.

Nessa perspectiva, a ação educativa desenvolvida pelo TOPA é associada à constante troca de conhecimentos, uma vez que todos envolvidos nesse processo vivem em contextos diferenciados e, ainda que sejam considerados não alfabetizados, carregam consigo conhecimentos adquiridos ao longo de suas vivências no meio coletivo.

Vale destacar que a concepção de alfabetização pautada em Paulo Freire ultrapassa a ideia de que esse processo se reduz a uma técnica de decodificação. Estar alfabetizado implica conhecer a linguagem nos diferentes sentidos que essa

possa assumir-nos diversos textos e contextos da vida humana. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido pela maioria das alfabetizadoras buscava pautar na concepção freireana, procurando explicitar que não há conhecimento pronto e acabado.

Segundo Freire:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.
> Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.
> Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (FREIRE, 2013 d, p.100),

Portanto, o Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) optou por uma concepção de educação popular. Considerando a importância específica que tem na EJA e na Educação Popular o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes que os alunos trazem para as salas de aula, a reflexão sobre a questão dos conteúdos a serem trabalhados assume uma dimensão que lhe é específica e que vimos discutindo já há algum tempo (OLIVEIRA, 2009). Assim, a aproximação das vidas dos sujeitos, das suas histórias, de seu contexto social, é fundamental na criação de trabalhos dialógicos, construídos em espaços humanizados, não hierárquicos, nos quais o cuidado se manifeste.

Salientamos que um fazer pedagógico voltado a educação popular reúne um saber, um pensar e um agir na perspectiva da humanização tanto no individual como no coletivo. Um saber que está além da compreensão das letras e dos números e da codificação ou decodificação de símbolos, mas um processo de produção de conhecimentos, de instrumentalização de sujeitos que junto com sua visão de mundo, suas experiências e movimento de vida, constroem uma postura crítica e propositiva junto à coletividade. Desta forma para Brandão:

> A educação popular lida com rostos que tornam o seu rosto, entre tantos outros, popular. Ao escolher ir aos que ficaram à margem, ao convocá-los ao círculo de diálogo e não à monotonia das carteiras em filas silenciosas, o educador desta escolha aprende a viver a sua realidade. Ao dizer aos seus estudantes que

> digam o que pensam para que daí algo se construa da maneira mais solidária possível, o educador popular aprende a lidar, com o mistério do outro [...] (BRANDÃO, 2002, p. 43).

Nota-se que a partir do momento em que a Educação de Adultos passa a ser entendida na perspectiva da Educação Popular, os professores e professoras devem compreender os acontecimentos do meio popular para, então, pensar nos conteúdos e procedimentos didáticos que serão trabalhados com os grupos populares. Desta forma, não é possível dissociar a prática educativa da prática política.

Assim sendo, a educação cumprirá uma função social ao buscar desenvolver um processo de conscientização política e social, a partir da leitura de mundo feita pelo próprio educando, com a mediação do educador. Essa conscientização é essencial para a valorização do ser humano e para a transformação da sociedade.

Metodologia

Inicialmente, queremos reforçar que o envolvimento com o tema de pesquisa advém da nossa experiência no processo, enquanto professores formadores e coordenador de área do Programa Todos pela Alfabetização - TOPA, nas unidades formadoras: UNEB, UESB e Instituto Imborés.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo. Inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico, Gil (2008, p. 32) afirma:

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Percebe-se então a pesquisa bibliográfica como fonte de embasamento para as análises de campo realizadas possibilitando a contextualização, bem como, o confronto teórico x prática associando-os e distinguindo-os num contexto atual.

Os sujeitos desta pesquisa são (06) seis professores alfabetizadores atuantes no Programa Todos pela Alfabetização-TOPA, no município de Ruy Barbosa. À faixa etária e o tempo de atuação na educação possuem variações (de 26 e 40 anos e entre 05 anos a mais de 16 anos respectivamente), e todas, além do TOPA, também atuam no ensino regular em turmas que variam entre Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo professoras efetivas do município. O estudo envolveu duas turmas da zona urbana e quatro da zona rural, tendo como critério de escolha as maiores turmas.

Também foram utilizadas as observações in loco de suas práticas de sala de aula, com o uso da ficha (16) do programa. Para verificar se o objetivo proposto foi alcançado, tanto do ponto das observações como na visão dos sujeitos da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas para coletar dados sobre a prática pedagógica na perspectiva freireana. As entrevistas foram elaboradas e realizadas dentro de uma ótica semiestruturada. Tal escolha trouxe consigo a vantagem de facultar ao entrevistador o aproveitamento do inusitado e do improviso, característicos dos contatos humanos, prestando-se como roteiro orientador passível de alterações e reforços. Foram conduzidas de modo a proporcionar aos entrevistados a possibilidade de discorrer livremente sobre sua experiência docente, conhecimentos e experiência pessoal a respeito de tópicos relacionados aos objetivos da pesquisa.

Resultados

A formação é um processo essencial à prática na EJA, entretanto experiências têm demonstrado que a produção do conhecimento na EJA tem mais sentido político.

Para analisar os dados da pesquisa foram os utilizados os relatórios e as fichas de acompanhamento dos alfabetizadores dos registros da prática pedagógica, durante os oito meses do programa.

Nas observações, verificamos que os alfabetizadores possibilitavam aos alunos, práticas que os levem a serem protagonistas no processo de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem compreende a construção de conceitos por parte do sujeito que aprende e não por uma recepção passiva de informações.

É importante perceber que, na construção de práticas de alfabetização, para

> levar os alunos a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a compreender os princípios que o constituem, é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos (BRASIL, 2012, p. 31).

É notório que quando o olhar do alfabetizador é voltado para as diferenças de aprendizagem encontradas em sala de aula, torna-se possível reavaliar a prática pedagógica e repensar ações que visem à melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Assim, construir uma nova prática pedagógica na alfabetização de jovens e adultos, é produzir seus novos paradigmas pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos da aprendizagem e requer um educador na perspectiva de Freire (2001), que afirma que ensinar exige entre outros aspectos: "[...] rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criatividade estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco; crítica sobre a prática; consciência do inacabamento competência profissional e generosidade." Todos esses tópicos precisam está presentes e ativos na prática pedagógica de um docente que trabalha nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos.

Os dados obtidos durante a entrevista com as seis alfabetizadoras e a observação in loco de sua prática de sala de aula revelaram que durante as aulas, os alfabetizandos eram estimulados a manifestarem suas dúvidas sobre os conteúdos estudados. Verificamos também que os professores-alfabetizadores, logo no início da aula valorizavam as conquistas de cada um dos alfabetizandos. Essa prática era reforçada pela fala dos alfabetizandos.

Tomando com referência a concepção freireana, o ser humano está em processo contínuo de formação e deve "ser o sujeito da sua própria educação", (FREIRE, 1983, p. 28), portanto um ser de relações contínuas, que estabelece em cada contato com o outro, novas possibilidades de descobrir a si e ao outro, chegando à conclusão que enquanto sujeito, uma pessoa precisa se relacionar, daí a aceitação de sua limitação. Assim, entender a prática pedagógica significa compreender que esta se processa de forma intencional, fruto da construção humana. Essa prática pedagógica é definida, por Veiga (2005) como uma dimensão da prática social orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos e que pressupõe uma relação íntima entre teoria e prática.

Nas observações constatamos também que os temas geradores, estavam voltados para os problemas da realidade dos alunos, tais como: desemprego, seca, agricultura, violência, trabalho, meio ambiente.

> As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão de mundo [...] a ser abertos e aprofundados com os diálogos dos educandos em tornos aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior do trabalho do círculo. (BRANDÃO, 2003, p. 39 - 40).

Ressaltamos que a problematização do mundo através do tema gerador visa a oportunizar, nesse sentido, a construção de um conhecimento inovador, capaz de captar o dinamismo da realidade e as transformações intrínsecas ao processo dialético.

Quanto às entrevistas, as alfabetizadoras relataram da felicidade de estarem atuando no programa, principalmente pelo apoio da secretaria de educação que disponibiliza todo material didático. Nos relatos das profissionais também aparecem alguns indícios advindos das orientações teóricas da formação inicial e continuados da unidade formadora UESB e sua influência na prática docente.

Para as alfabetizadoras, ação coletiva das coordenadoras, gestora local bem como a formação foram essenciais para a superação dos obstáculos, pois o trabalho em equipe facilita a prática diária, proporciona um novo olhar sobre uma mesma questão e fortalece as ações desenvolvidas

Segundo uma das Alfabetizadoras:

> A formação do professor é de extrema importância para atuação com jovens e adultos, os mesmos precisam muito de pessoas altamente preparada, pois o ensino para esses alunos precisa ser diferenciado, precisa-se partir da realidade que eles vivem, de sua história e necessidades. (Alfabetizadora A)

No depoimento acima descrito pode-se perceber a importância dada à formação e ao trabalho partindo da realidade, saberes e cultura do educando. Assim, fica evidente a educação de jovens e adultos não pode ser relegada ao segundo plano.

Portanto, não foram esgotadas todas as discussões necessárias a uma prática pedagógica transformadora na Educação de Jovens e Adultos, pois existe um longo caminho a se percorrer.

Considerações Finais

O presente artigo traz contribuições que permitem salientar o quanto à experiência freiriana pode ressignificar a prática pedagógica na Educação, principalmente na alfabetização de Jovens e Adultos.

Foi possível comprovar, durante as observações, trabalhos significativos no programa, das seis alfabetizadoras. Duas alfabetizadoras atuam na Educação de Jovens e adultos há mais de dez anos. Em todas as turmas observadas, percebemos o trabalho sério e comprometido, mesmo de duas que não tem formação em magistério.

Para as alfabetizadoras o planejamento quinzenal é essencial para ressignificação da prática, bem como a disponibilidade da gestora local, que tem conhecimento do funcionamento do programa, apoiando os coordenadores e contribuindo também com orientações nos planejamentos. Todos coordenadores são funcionários efetivos da Prefeitura Municipal de Ruy Barbosa com experiência em alfabetização.

Constatamos também**,** práticas pedagógicas alicerçadas nas leituras de Paulo Freire, contribuindo para formar um sujeito mais dinâmico, que compreenda a coletividade como um princípio para a transformação pessoal.

Desse modo, foi possível verificar a importância da formação das alfabetizadoras, bem como a atuação pedagógica das mesmas durante todo período do programa**,** o que reafirmamos a necessidade de considerar como fundamental a qualificação desses profissionais, pois só assim o programa pode alcançar os seus reais objetivos como política voltada ao amplo reconhecimento do valor da educação e do ensino de jovens e adultos como estratégias de promoção de equidade educativa e social.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O que é o método Paulo Freire.** 24. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

_____. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir; Romão, José E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12 edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; Alves, Maria Elenir (org). **TOPA:** Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Inês B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos.** Petrópolis/RJ: DP et al., 2009, p. 96-106.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 9.ed.Campinas, SP: Papirus, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DO EDUCADOR PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SILVA, Matheus Machado *

Resumo: Nesta presente pesquisa se releva a contribuição do educador Paulo Freire através de sua pedagogia para a modalidade de ensino EJA. O objetivo geral da pesquisa se trata de analisar as multifacetadas contribuições que o educador Paulo Freire legou á EJA.O referencial teórico utilizado na presente pesquisa fundamenta-se em consultas bibliográficas realizadas. É impossível abordar a temática de Educação de Jovens e Adultos sem fazer menção ao nome de Paulo Freire que sempre direcionou um olhar especial ao oprimido. Pode-se perceber nitidamente a importância da perspectiva freireana para a EJA tanto em um período histórico quanto na atualidade. A pedagogia freireana necessita ser reavivada de minuto em minuto.

Palavras-chave: Educação libertadora; EJA; Paulo Freire.

Introdução

Nesta presente pesquisa se releva a contribuição do educador Paulo Freire através de sua pedagogia para a modalidade de ensino EJA. Percebe-se que a educação libertadora e construtivista tão sonhada por Freire ainda também é o sonho dos educandos na atualidade. Sem sombra de dúvidas o maior expoente da EJA no Brasil se trata do educador Paulo Freire. Abordar-se-á também a importância do “Método Paulo Freire” na alfabetização de jovens e adultos destacando a sua inesquecível experiência em Angicos. Um termo o qual Freire bastante utilizava e durante a pesquisa se notou nitidamente a importância deste principalmente no ensino de Geografia se trata da leitura do mundo. Para o saudoso educador a leitura da palavra deveria vir acompanhada da leitura do mundo.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1986, p.11).

A temática da pesquisa é considerada relevante por valorizar o horizonte freireano que esteve presente tanto na história da EJA quanto também em seu desenvolvimento atual. Apesar de Paulo Freire infelizmente não estar mais vivo fisicamente, a sua perspectiva pedagógica não morreu se encontrando assim em plena vivacidade. Valorizar o horizonte freireano é apostar em uma educação verdadeiramente democrática, progressista e libertadora. Apesar dos multifacetados empecilhos que tentam impedir que a perspectiva freireana continue atuante como, por exemplo, as metodologias tradicionalistas infelizmente ainda utilizadas em sala de aula percebe-se que tal perspectiva vem ganhando maior destaque e sendo mais valorizada.

O objetivo geral da pesquisa se trata de analisar as multifacetadas contribuições que o educador Paulo Freire deixou de legado á Educação de Jovens e Adultos atuando ativamente nesta desde um período histórico. Entre os objetivos específicos podem elencar-se os seguintes: Constatar a eficácia da perspectiva freireana quando aplicada em âmbito educacional, Incentivar os educadores á valorizarem os princípios freireanos em suas metodologias didáticas caminhando assim para uma inovação, Sugerir a realização de outras pesquisas como esta e Valorizar os conceitos freireanos e sua importância para a EJA.

O presente trabalho intentou valorizar em suma a importância do olhar freireano direcionado tanto para a EJA quanto para o sistema educacional em geral. O construtivismo é o caminho ideal para que venha á ocorrer transformação no sistema educacional. Através do horizonte freireano os educandos aprendem não somente por transmissão de conteúdos, mas também por meio da vivência da própria realidade. Não se ensina e nem tampouco se aprende somente transferindo conhecimento. Na perspectiva freireano o educando é compreendido como um cidadão crítico e consciente transformador da realidade, ou seja, construtor da sua própria história. O saber deve ser construído de forma construtivista, portanto é imprescindível a interação dialógica entre educandos e educadores.

> Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo

> contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE P. R. N, 2005, p.14).

O método criado por Freire intentava promover libertação por meio da aprendizagem. Para o educador Paulo Freire o espaço geográfico é revelador da realidade. Nas aulas o professor deve estimular sempre seus alunos à curiosidade lhes dando liberdade de questionar, dialogar, argumentar. De nada adianta uma mera mecanização mecânica do conteúdo explanado. É necessário aventurar-se no mundo do conhecimento e também na educação libertadora. A prática pedagógica apregoada por Freire é comunicativa, dialógica, interativa. Não somente ocorre compartilhamento de saber, mas sim também valorização do vivido. É preciso respeitar a autonomia do educando e também a realidade vivenciada por este. A leitura da palavra deve vir acompanhada da leitura do mundo, ou seja, a aprendizagem da vida deve vir acompanhada da aprendizagem escolar. Esta presente pesquisa aposta na Pedagogia da Libertação como um caminho ideal para que aprendizagem venha á ocorrer além dos muros da escola.

> A opção pela Pedagogia da Libertação traz um sério desafio ao professor que pretende organizar os conteúdos e elaborar material didático para o ensino pedagógico. Se, temos como grande objetivo no ensino de determinada disciplina dotar nossos alunos de capacidade suficiente para perceber a espacialidade particular de cada sociedade, devemos entender as manifestações paisagísticas como grandes “sintomas” a esclarecer os rumos de determinada comunidade ou sociedade (FERREIRA DO VALE e MAGNONI, 2012, p.107).

É impossível abordar a temática de Educação de Jovens e Adultos sem fazer menção ao nome de Paulo Freire. Seus relevantes estudos sempre foram voltados ao injustiçado, ou seja, ao oprimido, o que é nitidamente estampado em uma de suas maiores obras “Pedagogia do Oprimido”. Por vir de família pobre, Freire sempre abraçou a causa dos desprovidos. Paulo Freire sempre ferrenhamente defendeu a educação libertadora combatendo a educação bancária compreendendo o educando como um sujeito construtor da sua própria história. O método tradicionalista e o autoritarismo por parte do educador não lhe agradavam nem um pouco. Na perspectiva

freireana professores e alunos trocam experiências ocorrendo assim uma aprendizagem mútua entre estes. Freire nos convida á lutar incansavelmente por transformação educacional e justiça social.

A educação deve ser encarada como um ato de conhecimento, político, ético e estético. Freire utilizou-se bastante do termo “dodicentes” para fazer alusão ao fato que o docente em sua formação também é discente. Falar de Paulo Freire não é uma missão fácil levando-se em consideração suas vastas contribuições em conteúdos teoréticos e também práticos. Em seu livro “Pedagogia do Oprimido” surge o termo “educação bancária” onde Freire caracteriza esta como um rompimento á perspectiva humanística. Este tipo de educação aliena e manipula os discentes e não realmente os ensina. A educação libertadora opõe-se á educação bancária. O conhecimento não deve ser vendido e sim compartilhado.

Fundamentação Teórica

Freire (1987) compreende a educação como um ato legitimamente político e libertador. A teoria freireana compreende o conhecimento como algo inacabado, ou seja, encontra-se em processo de construção. Devido á esse contínuo processo de construção a perspectiva freireana pode vir á ser classificado como construtivista. Um dos conceitos freireanos que serão tratados no desenvolvimento desta produção textual se trata da autonomia. A autonomia possibilita a emancipação dos indivíduos combatendo ás multifacetadas tipologias de opressão que os oprimem. Através do horizonte freireano enxerga-se o educando inserido em sua realidade desempenhando ativamente o seu papel na sociedade se tratando assim de um ser conscientizado e crítico.

Ana Maria de Araújo Freire (2015) enfatiza a importância do diálogo freireano. Na pesquisa intentou compreender melhor o referido conceito que se aplica tanto á perspectiva freireana quanto á própria EJA. Em sala de aula se não ocorre diálogo, sem sombra de dúvida também não ocorre aprendizagem. O diálogo se trata de um dos principais passos para caminha rumo á uma educação transformadora. O diálogo proporciona conhecimento e respectivamente transformação. O diálogo freireano

aposta em um futuro melhor, ou seja, um mundo mais democrático e socialmente justo. Outros termos freireanos como política, autonomia, ética, estética, cidadania, conscientização, etc. também serão melhor compreendidos no desenvolvimento desta produção textual. Os Círculos de Cultura criados por Freire se tratavam de espaços de diálogo.Freire (1983) se utiliza bastante do termo interação dialógica.

Freire (1986) faz alusão á leitura do mundo. O método freireano apregoava que a leitura do mundo deveria vir acompanhada da leitura da palavra. Buscou investigar na pesquisa a importância da leitura do mundo para o processo de ensino-aprendizagem. Na atualidade se percebe que os educadores utilizando-se de métodos tradicionalistas priorizam a leitura da palavra desprezando assim a leitura do mundo. Não basta ensinar á ler e á escrever, ou seja, não basta ler somente a palavra. É preciso ler o mundo. Luckesi (2007) assim também como Freire defende a importância da leitura do mundo.

Di Rocco (1979) enfatiza a importância da participação de Freire no Congresso de Educação de Adultos ocorrente em 1958 no Rio de Janeiro. Neste congresso se deu os primeiros passos para a fundamentação do método freireano resultando assim também no surgimento do MEB. Freire também foi o responsável pela criação do Movimento de Cultura Popular criado em 1960 no Recife. Percebe-se que a atuação de Freire na EJA iniciou-se em um período histórico sendo seus princípios ainda exacerbadamente valiosos tanto para esta modalidade educativa quanto para o sistema educacional em geral.

Gadotti (2013) releva a experiência desenvolvida pelo educador Paulo Freire em Angicos onde em 45 dias foram alfabetizados 300 trabalhadores. Angicos não se tratou meramente de uma experiência de alfabetização, mas sim de uma experiência de transformação social apostando em uma educação libertadora, ou seja, uma pedagogia direcionada ao oprimido. Ouvia-se em Angicos um clamor incessante por justiça social. Sem sombra de dúvidas se Freire não desenvolvesse ao longo dos anos todo esse trabalho não existiria a modalidade EJA.

Metodologia

Intentando a realização da presente pesquisa realizou-se um levantamento

bibliográfico referente á perspectiva freireana e a sua respectiva atuação na Educação de Jovens e Adultos. Foram consultadas várias obras escritas por Freire como “A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam”, “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa, etc. Também foram analisados artigos e obras de outros autores que também contemplam a perspectiva freireana como Ferreira do Valle e Magnoni, Gadotti, Ana Maria de Araújo Freire, etc. O referencial teórico utilizado na presente pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva dialética que compreende a realidade sócio-histórica dos indivíduos intentando assim inovação e transformação social.

Resultados

O educador Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife. Filho do militar Joaquim Temístocles Freire e de Edeltrudes Neves Freire, carinhosamente apelidada de Dona Tudinha. Freire tinha três irmãos: a educadora Stela Neves Freire, o funcionário público Armando Neves Freire e o militar Temístocles Neves Freire. Temístocles e Armando abandonaram os estudos e começaram a trabalhar bem jovens para que o irmão Paulo pudesse continuar seus estudos. Apesar de vir de uma família de classe média, com a ocorrência da crise de 1929, Paulo Freire vivenciou na pele a fome e a pobreza. Tal fato o levou á combater em toda a sua vida a injustiça social criando até um método de alfabetização intentando combater as desigualdades sociais e o analfabetismo no Brasil. Freire sempre foi admirado por professores, pedagogos, políticos, etc. O pai de Freire faleceu quando ele tinha apenas trezes ano de idade e Dona Tudinha se viu viúva com quatro filhos para sustentar enfrentando assim dificuldades extremas. A infância de Freire foi marcada por intenso sofrimento, porém nada impediu a sua incessante busca por conhecimento.

> Começou a leitura da palavra, orientado pela mãe, escrevendo palavras com gravetos das mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu, na Estrada do Encanamento, 724, no bairro da Casa Amarela, como tanto gosta de lembrar e de dizer. Aos 10 anos de idade foi morar nas vizinhanças da capital pernambucana, em Jaboatão, uma cidadezinha 18 quilômetros distante de Recife que, para Paulo, tem sabor de dor e de prazer, de sofrimento e de amor, de angústia e de crescimento. Nela, Paulo, aos 13 anos de idade, experimentou a dor da perda de seu pai, conheceu o prazer de conviver com os amigos e

> conhecidos que foram solidários naqueles tempos difíceis, sentiu o sofrimento quando viu sua mãe, precocemente viúva, lutar para sustentar a si e a seus quatro filhos, fortaleceu-se com o amor que entre eles aumentou por causa das dificuldades que juntos enfrentaram, sofreu a angústia devido às coisas perdidas e às provações materiais, espantou-se com o crescimento de seu corpo, mas, sem deixar que o menino o abandonasse definitivamente, permitiu que o adulto fosse conquistando espaço em sua existência. À medida que via seu corpo crescer, sentia também sua paixão pelo conhecimento aumentar (GADOTTI et al, 1996, p.28).

Paulo Freire faleceu em São Paulo no dia 2 de maio de 1997 aos 75 anos. Escreveu relevantes obras como “Pedagogia da Autonomia: Dos saberes necessários á prática educativa”, “Pedagogia da Esperança” e “Pedagogia do Oprimido”. Recebeu o apelido carinhoso de “andarilho da esperança”. É um dos maiores nomes da educação brasileira sendo considerado o brasileiro mais homenageado da história. Tem como seus maiores discípulos o educador Moacir Gadotti e sua filha Madalena Freire. Em 1964 com a ferrenha ditadura foi exilado para a Bolívia retornando ao Brasil somente em 1980, ou seja, 16 anos depois. Foi ferrenho defensor da educação libertadora. Foi casado pela primeira vez com a educadora Elza Costa Freire e a segunda com a educadora Ana Maria de Araújo Freire.

É impossível abordar a temática de Educação de Jovens e Adultos sem fazer menção ao nome de Paulo Freire. Seus relevantes estudos sempre foram voltados ao injustiçado, ou seja, ao oprimido, o que é nitidamente estampado em uma de suas maiores obras “Pedagogia do Oprimido” Por vir de família pobre, Freire sempre abraçou a causa dos desprovidos. Em 1958 no governo de Juscelino Kubitscheck de Oliveira o referido presidente convocou vários grupos de todos os estados brasileiros relacionados ao campo educacional para exporem suas vivências no Congresso de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro. O grupo que mais se destacou no relato de experiência foi o do estado de Pernambuco liderado pelo educador Paulo Freire sobre o qual abordaremos bastante neste presente capítulo. O grupo de Freire propunha um movimento educacional direcionado para a Educação de Adultos criticando fortemente as condições físicas das escolas que de acordo com ele eram precárias além de um material didático inconsistente e professores extremamente mal qualificados. Apesar de na atualidade os professores contarem com maior capacitação

profissional, as condições físicas das escolas serem até razoáveis e os materiais didáticos de qualidade ainda se percebe algumas falhas. A educadora Gaetana Maria Jovino Di Rocco em sua obra “Educação de Adultos- Uma contribuição para seu estudo no Brasil” releva a atuação de Freire como presidente da Comissão de Cultura Popular em Recife estimulando a valorização da cultura popular e o surgimento do MEB.

> A Comissão de Cultura Popular era presidida pelo educador Paulo Freire, então professor da Universidade de Recife, e tinha um caráter de pesquisa, valorização e aprimoramento da cultura popular considerando e conservando as peculiaridades e diversidades regionais e socioculturais, diferenciando-se essencialmente das demais iniciativas de alfabetização e educação de adultos anteriores e posteriores. Acompanhando esta perspectiva e a fundamentação no método Paulo Freire, surge o Movimento de Educação de Base, sendo uma iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) através de convênios e recursos do Governo Federal nas gestões de Jânio e João Goulart. O MEB funcionou através da instalação de escolas radiofônicas principalmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país, mudando a direção política do seu trabalho a partir dos governos militares pós-64 (DI ROCCO, 1979, p.89).

Em 1960 Paulo Freire funda em Recife o MCP sendo este o primeiro movimento de cultura popular existente no Brasil. Inspirando-se em seu pensamento o prefeito Djalma Maranhão criou em Natal a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Com a experiência realizada em Angicos sua fama se espalhou além fronteiras como o educador do povo. Freire também coordenou o PNA intentando alfabetizar politicamente cinco milhões de alfabetizandos adultos. Devido através desse projeto de alfabetização os alfabetizandos serem estimulados á enxergar a realidade que os cerca identificando as mazelas sociais que os oprimiam e também a lutarem por transformação a elite se tornou opositora do PNA vindo assim este á ser extinto. Freire em seu método de alfabetização não se restringiu somente ás palavras formadas, mas sim também a criação de novas valorizando a realidade do educando e a constante interação dialógica entre professor e aluno. Constantemente perseguido e ameaçado no Brasil, Freire se asila na Bolívia. Freire recebeu em toda sua vida vários prêmios e tem seu nome registrado em várias instituições, acampamentos e assentamentos do MST, o qual era profundo defensor e admirador, etc.

Em 1963 o saudoso educador Paulo Freire realiza uma experiência de

alfabetização em Angicos criticando ferrenhamente o modelo educacional tradicionalista intensamente influenciado tanto pela Psicologia do Desenvolvimento quanto pelo Behaviorismo. Em 45 dias foram alfabetizados 300 trabalhadores. O método freireano pode ser caracterizado como legitimamente revolucionário. Os educadores Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader Medeiros Britto em sua obra “Dicionário e educadores no Brasil” caracterizam com ricos detalhes o “Método Paulo Freire”. Tal método valorizava a realidade do educando sendo este construtor da sua própria história, ou seja, um indivíduo crítico e consciente transformador da realidade.

> As principais características do método Paulo Freire são bem conhecidas. A equipe de alfabetizadores começava a investigar os meios de vida e a linguagem falada na localidade em que se realizariam os trabalhos de alfabetização. Do conhecimento assim obtido sobre a cultura e o “universo vocabular” da população, extraíam-se as “palavras geradoras”, selecionadas sobre um duplo critério de riqueza silábica e de riqueza de “conteúdos existenciais” para os participantes. As sessões iniciais do processo de alfabetização eram dedicadas à discussão das denominadas fichas de cultura. Durante o diálogo desenvolvido com base nestas imagens, o grupo era conduzido a refletir sobre o homem como criador de cultura, isto é, como construtor de seus modos de vida. Durante as discussões, os coordenadores procuravam conduzir a reflexão do grupo para a apropriação crítica das determinações das condições de vida da população local. A busca dessa “conscientização” era o objetivo fundamental do processo (FÁVERO e BRITTO, 1999, p.441).

A experiência de Freire em Angicos não se tratou simplemente de um método de alfabetização, mas sim também de uma profunda transformação pedagógica. O método freireano não apregoava que o educando somente deveria aprender á ler e á escrever, mas sim também apregoava a importância da interação dialógica entre educador e educando. Em Angicos se ouvia ao longe o clamor dos injustiçados e oprimidos que clamavam de forma incessante por justiça social. Percebe-se que em toda a perspectiva freireana o oprimido ocupa lugar central em tal debate. Em Angicos eram realizados os inesquecíveis círculos de cultura onde por meio de interação dialógica o aprendizado fruía eficazmente. Nesses diálogos participavam domésticas, operários, serventes, pedreiros, trabalhadores rurais, carpinteiros, etc. A alfabetização não era compreendido meramente como um ensino da leitura e da escrita, mas sim também como um ato legitimamente político. Moacir Gadotti analisa a experiência do educador

Paulo Freire em Angicos da seguinte forma:

> Conceber Angicos simplesmente como uma experiência de alfabetização de 300 trabalhadores rurais, ou como a aplicação de um novo e efetivo método "psicossocial" de alfabetização, não é entender Angicos. Angicos foi a fermentação de um processo de mudança pedagógica mais vasta e mais profunda, além de anunciar também a possibilidade de mudanças políticas e sociais também de ampla cobertura e de profundidades abissais no Brasil e na América Latina. Angicos foi a voz dos nordestinos clamando por justiça social, por solidariedade, por democracia. Angicos supera Angicos. Angicos foi um projeto de cultura popular que imaginou e concebeu um projeto nacional de educação para a uma sociedade democrática com justiça social (GADOTTI, 2013, p.61).

Os círculos de cultura não deveriam ter sido extintos em âmbito educacional. Em Educação Ambiental os círculos de cultura se tratam de uma possibilidade pedagógica e dialógica fantástica levando-se em consideração que esta exige profundo diálogo valorizando a coletividade. O diálogo facilita e muito o surgimento da transformação social. Deve-se assim possibilitar a criação de novos significados. O oprimido necessita vencer a situação que o oprime, ou pelo menos lutar para vencer esta. Através dos círculos de cultura os indivíduos não eram somente alfabetizados, mas sim também politizados. Nestes círculos educadores e educandos aprendiam juntos construindo assim um ciclo verdadeiramente construtivista. A realidade passava assim á ser problematizada.

Outro termo que sempre ressoava na boca e na escrita de Freire se tratava do diálogo. As rodas de conversa ou círculos de cultura sobre as quais sempre Freire retratava em suas obras usavam e abusavam do diálogo obtendo resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. O diálogo freireano trazia consigo um enorme desejo de transformação social, o que infelizmente ainda se enseja na atualidade. A palavra de acordo com Freire era a essência do diálogo. O diálogo estabelecido entre professor e aluno alude á uma perspectiva construtivista no processo de ensino-aprendizagem. A viúva do educador Ana Maria de Araújo Freire explana da seguinte forma sobre a essência do diálogo freireano:

> O diálogo freireano se faz à semelhança da maiêutica socrática, superando-a, porque nega o idealismo da busca socrática. O diálogo

> freireano não procura descobrir o pré-existente, o já pronto, coberto apenas pelo véu que o "ignorante" deve descobrir. O diálogo em Paulo se faz pela pergunta que requer reflexão, mas que jamais abandona a intuição sentida, a observação acurada, os sentimentos vividos e a emoção presente e exposta eticamente na busca da realidade que nós mesmos, seres humanos, vimos construindo há milênios. O diálogo freireano procura desvelar a verdade que está na relação subjetividade-objetividade, nunca na objetividade mecanicista ou na subjetividade delirante do subjetivismo – ambas alheias à história do momento das perguntas que precisam ser feitas, que trazem, portanto, os conhecimentos e os mitos, as crenças e os valores do passado; os desejos e os afetos e os sonhos utópicos do presente preparando-nos para o futuro melhor e mais bonito (FREIRE, A. M. A, 2015, p.297).

O método criado por Paulo Freire ainda é utilizado no Brasil e também em todo o mundo. É impossível abordar a temática de alfabetização sem aludir á Freire. Através do seu método, o educador Paulo Freire convida o alfabetizando adulto á se enxergar um indivíduo que vive em determinada sociedade produzindo nesta e também consequentemente a transformando, ou seja, fazedores de cultura. Freire enxergou tanto a educação como a alfabetização como atos legitimamente políticos. Através de práticas políticas o alfabetizando era estimulado á atuar como cidadão crítico e consciente transformador da realidade em que vive. O método freireano valorizava em suma a realidade do alfabetizando. O "Método Paulo Freire" trazia consigo um caráter vivamente revolucionário. Gadotti (1996) explana enfaticamente o motivo o qual o método freireano pode vir á ser classificado como revolucionário.

> É revolucionário porque ele pode tirar da situação de submissão, de imersão e de passividade aqueles e aquelas que ainda não conhecem a palavra escrita. A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos pólos oprimido-opressor, antes, pretende re-inventar, em comunhão, uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do mando, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade (GADOTTI et al, 1996, p.40).

O MOBRAL utilizava-se exacerbadamente do método de alfabetização freireano, porém o deformava. O método freireano valorizava a realidade do educando de forma progressita enquanto que o MOBRAL atendendo aos interesses do governo e da elite impunha de forma ditatorial e tradicionalista os conteúdos desprezando assim a realidade vivenciada por estes. Percebe-se que a perspectiva freireana e o MOBRAL travaram um legítimo confronto pedagógico, pois suas perspectivas apresentavam

exacerbada heterogeneidade entre si. Em 1967 o governo lançou o MOBRAL apregoando em um plano meramente teórico a defesa da perspectiva freireana, portanto em plano prático desprezou tão valorosos princípios sendo inevitável assim o seu fracasso e desaparecimento.

> Acreditamos que o "método" de Paulo Freire e o MOBRAL baseiam-se em filosofias e metodologias totalmente opostas - enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades, e a partir destes pontos ocorre o trabalho com os conteúdos de ensino, no segundo, houve uma massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos (HORIGUTI, 2009, p. 04).

Para Freire a leitura da palavra deveria vir acompanhada da leitura do mundo. Infelizmente na pesquisa de campo realizada se observou pelo relato dos alunos que muitos professores somente valorizam a leitura da palavra desprezando a leitura do mundo, o que é lamentável. Não se ensina somente com frases prontas, ou seja, o aluno deve ser levado á construir suas próprias frases. Realizar um leitura sem valorizar a realidade do educando é inaceitável. Esta desconexão entre leitura da palavra e leitura do mundo leva á uma alienação inevitável. O educador Cipriano Carlos Luckesi assim como Freire também valoriza essa interconexão contínua e constante entre leitura da palavra e leitura do mundo.

> A leitura, para exercer o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo automático de decodificação de símbolos. Deste modo, ressaltando toda modalidade de leitura, podemos assegurar que tanto lê aquele que conhece os signos linguísticos quanto o "não letrado", que lê a natureza (LUCKESI, 2007, p.23).

O legado que Paulo Freire deixou para a EJA é imensurável. A perspectiva educacional de Freire não envelhece, ou seja, continua viva na atualidade. Em 2012 ele foi nomeado pelo Congresso Nacional patrono da educação brasileira. Na atualidade o sistema educacional e a própria EJA enfrentam profundas dificuldades para dar prosseguimento ao legado de Freire trazendo a educação popular em sua vivacidade constituinte para o cenário educacional fazendo com que assim os alunos se tornem cidadãos críticos e conscientes lutando incansavelmente por democracia e justiça

social. Infelizmente ainda se preocupam muito mais com o ensino do que com a aprendizagem.

Considerações Finais

Pode-se concluir que os objetivos do trabalho foram alcançados, pois no desenvolvimento da produção textual foi realizada uma análise sobre as principais contribuições do educador Paulo Freire para a EJA. Pode-se perceber nitidamente a importância da perspectiva freireana para a EJA tanto em um período histórico quanto na atualidade. A pedagogia freireana necessita ser reavivada de minuto em minuto. Foi relatado através desta pesquisa biografia de Freire, os principais momentos históricos em que participou na trajetória histórica da EJA e a respectiva importância dos conceitos freireanos como diálogo, leitura do mundo, etc. no processo de ensino-aprendizagem. É impossível abordar o tema de alfabetização sem aludir á Freire. Espera-se que demais pesquisas possam surgir á partir desta valorizando assim em suma o horizonte freireano que intenta transformar o oprimido através da sua própria realidade.

Referências Bibliográficas

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil – Da Colônia aos dias atuais.** Rio de Janeiro: EDUFRJ, 1999. 1008p.

FERREIRA DO VALE, José Misael Ferreira; MAGNONI, Maria das Graças Mello. **Ensino de Geografia, desafios e sugestões para a prática educativa escolar.** Bauru: Revista Ciência Geográfica, 2012. p.102-110.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire.** Campinas: Caderno Cdes, 2015. p.291-298.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam.** São Paulo: Editora Cortez, 1986. 49p.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. 184p.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005. 54p.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Ana Maria Araújo Freire; CISESKI, Ângela Antunes; TORRES, Carlos Alberto; GUTIÉRREZ, Francisco; GERHARDT, Heinz-Peter, ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. **Paulo Freire: Uma biobibliografia.** São Paulo: Editora Cortez, 1996. 739p.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois.** Angicos: Revista de Informação do Semiárido, 2013. p.47-67.

HORIGUTI, Angela Curcio. **Do mobral ao PROEJA: Conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas.** Bento Gonçalves: Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201051103752984angela_curcio_horiguti%E2%80%A6.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: **A didática em questão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p.25-34.

Sociologia em sala de aula: Relato de experiência em estágio supervisionado em educação para jovens e adultos

Valéria Soares Martins[22]*

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Santa Cruz. Realizado no Colégio Estadual Eduardo Catalão - CEEC, com o acompanhamento das aulas de sociologia na turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA. A partir da observação da sala de aula pudemos perceber a dinâmica escolar e os processos de aprendizado oportunizados durante a disciplina de sociologia, a fim de planejar uma aula conforme temática estabelecida pela docente supervisora. Pela dinâmica da EJA e do próprio ensino da sociologia, fazia-se necessário entender qual a postura do professor de sociologia em sala de aula e como desenvolver a visão crítica do aluno da Educação de Jovens e Adultos a partir das aulas de sociologia. Conclui-se que embora a EJA possua uma dinâmica que se difere do ensino médio regular, a disciplina de sociologia, bem como o processo didático-metodológico da docente refletem o caráter político de oportunizar uma visão crítica dos estudantes, tal qual proposto pela disciplina.

Palavras-chaves: Sociologia, Educação de Jovens e Adultos, Relato de experiência, Estágio Supervisionado.

Introdução

O ensino da sociologia ainda é, de certa forma, recente no país e nos currículos escolares (SILVA, et al. 2009). Enquanto disciplina do ensino médio a sociologia nem sempre é ministrada por profissionais formados na área, um aspecto importante para a atuação da docente que irá ministrar a referida disciplina, pois influencia na forma como a disciplina será abordada em sala de aula e no despertar ou não do interesse do alunado para os conteúdos sociológicos.

Na perspectiva da disciplina de sociologia, podemos perceber que a realidade docente é posta como um desafio. Embora nos últimos anos a sociologia enquanto disciplina escolar tenha sido encarada também como um objeto de pesquisa (de forma

[22] Graduanda em Ciências Sociais pela UESC, Ilhéus/Ba - Brasil, valeriasmartins3@gmail.com

que aumentou material de apoio aos profissionais da área), ainda convivemos com a realidade de ter poucos licenciados em Ciências Sociais atuando na disciplina dentro das escolas de ensino médio. Essa realidade demonstra certo nível do sucateamento da educação pública, que não valoriza os profissionais da educação permitindo-os a permanecer em sua área de formação. Pelo contrário, impulsiona-os a assumir uma disciplina para o qual não está apto. Dessa forma, fica a cargo da ética profissional desenvolver um trabalho eficiente, de forma que o alunado não seja prejudicado em seu processo de aprendizado dos conceitos sociológicos.

Nesse sentido, o período de estágio é fundamental e cumpre com pelo menos um dos objetivos que se propõe: o de auxiliar o estudante estagiário na decisão de permanência ou não na docência, uma vez que ao adentrar o espaço da sala de aula nos deparamos com uma realidade que tende a parecer distante e damos conta de que estamos aprendendo a ser professores no papel de estudantes (BARREIROS, GEBRAN, 2006). Essa imersão no ambiente escolar auxilia-nos na reflexão da prática docente, desde a construção da identidade à práxis pedagógica.

No colégio em que foi realizado o estágio essa realidade se faz presente. Observando a metodologia e a didática da professora de sociologia e a relação desta com os alunos, pode-se perceber que o conteúdo da disciplina foi trabalhado de forma satisfatória, mas não sem algumas dificuldades. Por ser uma turma de Educação de Jovens e Adultos, as aulas ocorrem numa outra dinâmica, fazendo com que o conteúdo seja pouco aprofundado durante a aula. Entretanto, isso não significa dizer que os debates ocorridos em sala de aula não tenham sido qualificados, pois o foram. Pode-se observar que num quadro geral os estudantes alcançaram os objetivos propostos pela docente ao ministrar o conteúdo.

Para a realização deste trabalho algumas perguntas foram fundamentais para que chegássemos a essa análise: qual a postura do professor de sociologia em sala de aula? Como desenvolver uma boa relação com os discentes a fim de envolvê-los no conteúdo ministrado? Como desenvolver a visão crítica do aluno do ensino médio através das aulas de sociologia? A partir disso temos as análises interpretativas presentes nesse artigo.

A sociologia na sala de aula: diálogo com a educação de jovens e adultos

O CEEC está localizado no bairro da Conquista, no município de Ilhéus/Ba. O colégio tem funcionamento nos três turnos, onde atende o ensino médio no período matutino e vespertino e educação de jovens e adultos no turno da noite. A turma acompanhada é composta por trinta estudantes que estão na faixa etária dos vinte aos vinte e cinco anos. “Escolheram” a EJA porque a rotina diária do trabalho não permitiu que permanecessem estudando durante o dia. Diante desse quadro a EJA aparece como alternativa viável para retomar e/ou não abandonar os estudos. Na turma mista não há predominância de gênero, e homens e mulheres se fazem presente em números semelhantes.

A modalidade de educação para jovens e adultos representa a garantia de um direito daqueles que por motivos diversos precisaram se afastar do ensino regular, mas não desistiram de obter o diploma e dar continuidade aos estudos. Para o educador Sérgio Haddad,

> A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas (HADDAD, 2007, p.8).

Por serem jovens, todas as aulas ocorreram em clima de descontração, com muitas brincadeiras e risadas ao longo da noite. Esse fato, por vezes, gerou pequenos incômodos, uma vez que a constante conversa paralela não permitia que a docente avançasse no conteúdo planejado. Entretanto, a experiência permitiu que a mesma conseguisse capturar a atenção dos alunos, transformando a conversa paralela em debates sobre o tema desenvolvido em sala de aula.

Um fato interessante de ser analisado foi a recepção dos estudantes a minha presença em sala de aula. No primeiro dia de observação uma das alunas questionou-me qual o objetivo dos meus estudos, em suas palavras, perguntou se eu estava estudando para seguir carreira docente. Ao responder afirmativamente, escutei dela: “*corajosa*!”, dito de forma jocosa. Esse fato teria passado despercebido (já que não é a

primeira vez que ocorre, beirando a “normalidade”) se no mesmo dia não tivesse ocorrido outro dialogo, dessa vez com a docente da disciplina. Ao solicitar silêncio para que pudesse continuar ministrando o conteúdo, a professora me fala, em tom de brincadeira, a seguinte frase: “*Tá vendo o que professora passa? Tem que fazer por amor, viu? Essa profissão só se for por amor!”.*

Essa concepção de que a docência é uma profissão “menor” demonstra a realidade de desvalorização da educação em nosso país. De um lado, estudantes que não enxergam a profissão como um futuro, chegando a tratar jocosamente aqueles que a escolhem, e do outro a docente, que após anos de exercício, compreendeu que para permanecer precisa apela para o sentimento humanitário (amor pela educação, pelo próximo, etc.) uma vez que não existem outras recompensas satisfatórias (salário, estrutura) para a permanência na profissão.

A conotação de dificuldade dada ao “por amor” dito pela docente pode também ser entendida como um posicionamento político encarado pela mesma. Embora reconheça as dificuldades encontradas na profissão que escolheu, permanece atuando de forma ética e satisfatória. Se levarmos em consideração a resolução 09/2001 do Conselho Nacional de Educação que aborda algumas competências da profissão docente, podemos inferir que a professora de sociologia atende aos pré-requisitos esperados na profissão que segue.

O CNE/CP 09/2001, citado pelas autoras Barreiro e Gebran (2006) ressalta que “não basta a um profissional ter conhecimento sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.” As autoras ainda continuam afirmando com base no parecer que “a aquisição das competências pelo professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, articulada com o fazer, e todo o fazer articulado com a reflexão” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 72).

De acordo com as autoras e com base na observação da relação da professora com seus alunos e do processo didático-metodológico desenvolvido por esta, podemos perceber que a mesma encara a disciplina de sociologia com a seriedade e leveza que a mesma necessita, uma vez que esta ciência, ao ser trabalhada no ensino médio, necessita ser contextualizada de forma que o alunado possa compreender e enxergar os conceitos no seu dia-a-dia (OLIVEIRA, 2014).

A contextualização não é uma tarefa fácil, pois necessita que o profissional esteja sempre em formação, ou seja, que a pesquisa esteja aliada com o exercício da docência, de forma que novos aspectos e métodos possam ser utilizados e assimilados no fazer docente. Oliveira (2014) afirma que um dos desafios da docência é de aspecto cognitivo e traduz-se na

> necessidade que esses professores têm de descontruir saberes *científicos* e *históricos*, construir novas leituras e interpretações no campo do conhecimento histórico e superar as *lacunas* da formação inicial docente e incorporá-las como uma nova identidade profissional (OLIVEIRA, 2014, p. 85, grifos do autor).

Por trazer para a sala de aula uma variedade de materiais e não permanecer no método de "depósito de informações" a docente articula os saberes científicos da sociologia com a dinâmica rápida e contemporânea da juventude, corroborando com o que os autores Barreiro e Gebran (2006) ressaltam ao afirmar que

> O professor – como sujeito que não apenas reproduz, por ser também sujeito do conhecimento – pode, por meio de uma reflexão crítica, fazer do seu trabalho em sala de aula um espaço de transformação. É na ação refletida e no redimensionamento de sua pratica que é possível, ao docente, ser agente de mudanças, na escola e na sociedade. Nessa perspectiva a sua formação se concretiza pelo repensar a pratica, sobre a realidade, bem como pela construção da identidade pessoal, ética e politica (2006, p. 89).

No sentido em as autoras colocam pode-se observar que ao instigar os estudantes acerca do seu cotidiano a fim de demonstrar a sociologia em sua prática, a professora tende a não observar os alunos como "vasilhas" receptoras do conhecimento, e os trata de forma a coloca-los em um patamar de produtores de um conhecimento, modificando assim a lógica bancaria de educação pontuada por Paulo Freire, onde o educador apresenta-se enquanto narrador do conteúdo. Segundo Freire,

> A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1987, p. 33).

As aulas da professora, em sua maioria das vezes, se encerram com a mesma

guardando os livros didáticos na biblioteca (infelizmente os alunos não possuem autorização para levá-los para casa) enquanto é ajudada por algum estudante que precisam de alguma informação.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada durante o acompanhamento das aulas de sociologia no ensino médio, na modalidade EJA. Os sujeitos de pesquisa foram os alunos e a docente da referida disciplina.

A pesquisa de cunho qualitativo trabalha com o universo dos significados e concebe o conhecimento como um processo construído a partir das interações cotidianas dos sujeitos com o meio social. De acordo com André (2013), a atuação dos sujeitos transforma a realidade e são por ela transformados de uma forma cíclica.

Considerada por Barreiro e Gebran (2006) como uma importante estratégia para apreender o cotidiano escolar, e principalmente para refletir sobre o trabalho docente, a observação da sala de aula foi um dos processos metodológicos adotados, pois necessita envolvimento prolongado e intenso, importantes para cumprir com o objetivo do estágio. O mesmo envolveu um projeto de intervenção na disciplina sociologia com o objetivo de trabalhar conceitos sobre trabalho e suas transformações em diferentes épocas. O tema foi sugerido pela docente supervisora, uma vez que já estava no planejamento da unidade.

Em cada semana, durante a observação das aulas, procurei fazer relatórios sobre os acontecimentos, analisando quais relações foram estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa e a disciplina da sociologia, perpassando pela metodologia e didática adotada pela docente em exercício e as respostas obtidas pela mesma na relação com os alunos.

Para análise dos dados focamos no aporte teórico crítico fornecido pela disciplina de estágio supervisionado, apoiando-nos em Barreiro e Gebran (2006), Souza (2017) e Freire (1987) que auxiliaram a olhar criticamente os procedimentos recolhidos durante o estágio.

Resultados

A aula ministrada como intervenção ocorreu no dia treze de junho e teve o caráter expositivo-dialogado sobre a temática “As metamorfoses do trabalho”. O objetivo da aula era auxiliar os estudantes na compreensão das diferentes formas de trabalho na sociedade e a suas transformações ao longo dos anos. Dispondo de duas aulas de cinquenta minutos cada, iniciamos retomando a discussão iniciada pela professora nas aulas anteriores, solicitando aos alunos presentes que me explicassem o significado de “trabalho” para eles. Nessa atividade foi interessante observar que a função do trabalho foi resumida em sobrevivência e independência, sem deixar espaço para outras funções e para a ideia de que o mesmo pudesse ser analisado como um conceito sociológico.

As duas palavras resumo de “trabalho” serviram como base para que pudéssemos desenvolver a teoria a partir da visão do sociólogo Karl Marx. Abordando o conceito de solidariedade mecânica e orgânica pudemos perceber as transformações sociais e a dinâmica da sociedade sendo modificada a partir do trabalho desenvolvido por determinada classe em determinado tempo. O fato de ser uma turma de jovens adultos, que em sua maioria já desenvolveu alguma atividade remunerada, facilitou o processo de contextualização, mantendo-os interessados no debate levantado durante a aula.

Como parte da metodologia adotada, utilizamos o datashow para a apresentação de um vídeo com o poema “Eu, etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade. O poema é sugerido no próprio livro didático dos alunos, que serviu de base teórica para a fundamentação desta aula, uma vez que era o material mais acessível naquele momento. A partir da apresentação e leitura do poema, apresentei e discuti os conceitos de “alienação” e “fetichismo da mercadoria”. Levando em consideração a dinâmica do consumo atual, onde nada é para durar, percebemos durante a aula como estes conceitos estão presentes em nosso dia-a-dia.

Consideramos que a intervenção cumpriu com o objetivo proposto, pois os estudantes puderam refletir sobre suas próprias praticas à medida que íamos discutindo o tema. Este também é o propósito da sociologia enquanto disciplina escolar: discutir

problemas sociais a partir da realidade dos estudantes com o objetivo de desenvolver a capacidade crítica e analítica sobre o mundo.

Conclusão

Concluímos a experiência refletindo sobre os desafios postos a atuação docente e o ensino da sociologia bem como a importância da didática para uma boa relação ensino-aprendizagem. Consideramos que este estágio nos proporcionou uma reflexão acerca da didática estudada no ensino superior e a que aplicamos (ou exibimos) ao ministrar uma aula ou roda de conversa.

Percebeu-se a partir desta experiência que o conceito de educação é amplo, cabendo diferentes formas e metodologias no ato de ensinar. Este ato político, tal qual nos diz Freire, não deveria ser restrito as salas de aula, pois pudemos perceber que a teoria deve ser exercida na prática e necessita estar sempre em análise, para que não voltemos nossa prática docente ao método bancário.

Entender que a formação continuada do docente é fundamental nesse processo é o ponto de partida, pois entre o planejamento e a aula real existem algumas possibilidades, tal qual afirma Souza (2017), “é durante o estágio que o licenciando acompanha os múltiplos momentos em que uma aula é concebida, principalmente o hiato entre o plano de aula e a execução da atividade docente” (SOUZA, 2017, p. 41). Não podemos confirmar que todos os discentes alcançaram o objetivo proposto pela intervenção, mas consideramos a atividade satisfatória. Enquanto militante de movimento social aprendi um ditado que sustentará as práticas pedagógicas que adotarei, visando a desconstrução dos preconceitos e a construção do pensamento crítico: é trabalho de formiga, todo dia um pouquinho.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, n.

40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BARREIRO, Iraílde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

FREIRE, Paulo. “A concepção ‘bancária’ da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica”. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 33-43.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos**: um balanço de experiências de poder local. Editora Global e Ação Educativa. Outubro de 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação antirracista**: tensões e desafios para o ensino de sociologia. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-89, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SILVA, Luciana Fiorelli. et al. Metodologias do ensino de sociologia na educação básica: aproximações com os fundamentos pedagógicos. In: **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de sociologia.** SETI. Londrina, 2009. pg 15-35.

Eixo 2. Educação no Campo

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS DA BAHIA: avanços e perspectivas[23]

Luciene Rocha Silva, UESB/SEC-BA
Arlete Ramos dos Santos, UESC/UESB-BA
Marizéte Silva Souza, UESC/SEC-BA
Siomara Castro Nery, UESC-BA

Resumo: Este artigo apresenta resultados de um projeto em andamento intitulado "As políticas públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia", com o financiamento da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a participação de bolsistas da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB). Tomamos como ponto de partida o entendimento de que os Movimentos Sociais impulsionaram conquistas relativas às políticas públicas que contribuíram para a melhoria da educação do campo em municípios da federação. Nessa perspectiva, realizamos análise de políticas públicas conquistadas pelos Movimentos Sociais do Campo, a partir dos anos de 1990, e suas contribuições para a qualidade da educação campesina no que concerne aos municípios baianos de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista. A metodologia utilizada consta de pesquisa bibliográfica sobre autores que investigam o tema, bem como de fontes documentais como as legislações referentes à temática em questão e a proposta para a Educação do Campo nos municípios mencionados. Após as leituras e análises realizadas, constatamos que as mobilizações organizadas pelos movimentos sociais resultaram em conquistas significativas para a educação do homem do campo. Apesar disso, no que tange aos municípios pesquisados, essa luta agora se desdobra num esforço para consolidar as propostas - já asseguradas inclusive nas legislações municipais- em efetivas mudanças que tornem a educação ofertada em escolas do espaço rural numa educação socialmente inserida e que atente para a promoção dos sujeitos por ela envolvidos.

Palavras-chave: Educação do campo; Movimentos sociais; Políticas públicas.

Introdução

As discussões sobre as Políticas Públicas para a Educação do Campo têm movimentado grandes estudiosos no cenário nacional, resultando em lutas e conquistas a partir de 1990, no Brasil. Trata-se de importante reflexão na área da Educação Básica do Campo, que chama a atenção da sociedade e dos movimentos sociais, com perspectivas e concepções diferentes sobre a temática, devido aos cenários complexos pela ausência de políticas públicas direcionadas a essa realidade social e, ainda, por seus vestígios históricos sobre a negação de direitos aos sujeitos campesinos.

[23] Artigo apresentado originariamente no CIBEPOC/2017 – Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo, realizado em Catalão-GO.

A política neoliberal traz um novo paradigma com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento sócio econômico na América Latina a partir dos anos de 1980. A sua chegada ao Brasil, a partir da década de 1990, produziu grandes transformações a nível político, econômico, social e cultural na sociedade brasileira. No conjunto dessas transformações verifica-se a flexibilização das leis trabalhistas, a privatização das estatais, a competitividade entre as empresas nacionais e internacionais, a abertura de fronteiras ao capital estrangeiro, o estímulo ao consumo, o individualismo social, a fragmentação política dos movimentos sociais e a política de descentralização do aparelho estatal sobre os diversos setores sociais, principalmente na educação, dentre outros fatores (GENTILI, 2007). Outro reflexo dessa política foi a grande mobilidade social entre os povos do campo. Santos (2013, p. 66) elucida que "[...] com a mudança política a partir da década de 1980, a meta governamental era impulsionar a migração dos povos do campo para a cidade, favorecendo os latifundiários que teriam acesso a terra, com preços abaixo do mercado, para facilitar as instalações das empresas multinacionais no campo".

O sistema educacional no Brasil absorveu estas intenções políticas do neoliberalismo e por meio delas, implementou políticas públicas e programas de governo para assegurar suas metas e definições estabelecidas para os sistemas de ensino, conforme as leis do mercado, provocando grandes transformações no chão da escola, tanto no campo, como na cidade. A nova Lei de Diretrizes e Bases, o financiamento da educação, a descentralização dos recursos e da gestão educacional, a nova visão de escola e aluno (considerados como empresa e clientes), são indicadores que refletem o novo modelo de desenvolvimento econômico, que orientava a política do Estado e, consequentemente, os demais setores da sociedade (GENTILI, 2007). Nesse contexto, a Educação do Campo originária desse novo modelo econômico resulta das lutas dos movimentos sociais. É também nesse contexto que os movimentos sociais filtraram, na essência dessa conjuntura, as possibilidades de lutas para a melhoria dos povos do campo, através de uma nova proposta para a educação rural, como prática social, vinculando a luta por terra, trabalho e educação como direito, numa perspectiva de igualdade social. (ARROYO, CALDART & MOLINA, 2004).

Os autores supracitados, bem como Santos (2013) defendem que uma

sociedade democrática tem como princípio básico a igualdade social. O direito social, portanto, deve ser distribuído de forma igual para todos os cidadãos. Estes cidadãos sociais, por sua vez, devem exigir do poder público, órgão instituído pela sociedade civil, ações políticas que assegurem os seus direitos, visando uma vida plena, digna e com mais qualidade. Muitos desses direitos básicos têm se distanciado a uma parte da sociedade, principalmente aos que vivem no meio rural. Grandes lutas sociais foram travadas pelos movimentos sociais do campo e da cidade para assegurar direitos como o princípio da igualdade social e a educação pública de qualidade, garantidos pela legislação nacional.

Chauí (2008) afirma que a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Para a autora (ibid. p. 53), "a sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, a ampliação de direitos existentes e a criação de novos direitos". No entanto, a ausência desses direitos aos cidadãos relegados à sorte, que ainda sentem-se excluídos, ainda é uma realidade. Os princípios da igualdade, da justiça social e da democracia devem ser respeitados e assegurados a todos os cidadãos, independente da sua condição social, o que por muito tempo ficou distante da vida dos camponeses.

As lutas dos movimentos sociais, suas denúncias e reivindicações por políticas públicas, por direito à terra, trabalho e educação vislumbram amenizar as demandas sociais, ainda não atendidas em sua plenitude, pelo poder público. Dessa maneira, as políticas públicas sociais e educacionais devem dar respostas às situações de vulnerabilidade sociais e de ausência de direitos, aos cidadãos para sua convivência social. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 10), evidenciam "que as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição sem rumos. E as políticas para o campo ainda mais". Para eles, [...] a escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, consequentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas décadas no reconhecimento da garantia do direito à educação básica.

A política, em seu sentido amplo e geral, é uma ciência que tem como finalidade o cumprimento de um bom governo. Propõe o bem estar dos governados e de seus governantes, e, para que cumpra a sua finalidade, a política possui normas que

garantirão a prática dos seus objetivos. Seguindo essa lógica, esses mesmos autores (ibid. p. 14) defendem como princípios: Uma política pública que para os diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos. Fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter da população, destas políticas e sua articulação com um projeto de país e de campo.

Diante desse contexto, compreende-se por políticas públicas, na visão de Teixeira (2002), aquelas que indicam diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; são regras e procedimentos que intermediam as relações entre o poder público e a sociedade. Como “poder” o autor expressa uma ideia que indica uma relação social que envolve vários atores, com interesses e projetos diferenciados e até contraditórios, que exigem mediações sociais e institucionais para que se possa obter o consenso. Tais consensos geralmente se transformam em políticas públicas. (TEIXEIRA, 2002, p. 02).

E, por Educação do Campo define-se aquela que é realizada no meio rural e está voltada, não apenas para a escolarização dos sujeitos sociais do campo, mas, sobretudo, para a formação humana. Uma educação que se volta para o trabalho, a cultura, o jeito de ser e de conviver, as relações com o outro e, principalmente, aquela que procura fortalecer a identidade do homem e da mulher do campo. Uma educação voltada não só para o mercado de trabalho, mas para a vida social. Que seja protagonizada pelos homens e mulheres que vivem no campo. (CALDART, 2004).

O Marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB, Lei nº 9.394/96, quando afirma em seu artigo 28 a possível adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário escolar, para atender às condições climáticas de cada região. Com base nesse contexto, as políticas públicas educacionais vistas como direito, voltadas para a Educação do Campo começam a tomar fôlego no cenário nacional, a partir da década

de 1990.

A partir de 1997, ano da gênese das discussões sobre o tema “Educação do Campo”_oriundo do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), realizado em Brasília e, logo após em 1998, 2004 e 2015 com a realização das respectivas Conferências para a Educação Básica no Campo, além de outros encontros com a mesma finalidade, envolvendo a participação de intelectuais acadêmicos, organismos internacionais, da sociedade civil e órgão do governo Federal como, o Ministério da educação (MEC), a Unesco e as Universidades Federais e Estaduais, entre outros. Posteriormente, as mobilizações sociais se intensificaram e incorporaram a luta pela Educação do Campo, por intermédio das ações e reinvindicações dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, em harmonia com outros movimentos urbanos. (SANTOS, 2013, p. 67).

Estas mobilizações do campo e da cidade tinham como bandeira de luta a defesa dos seus direitos sociais, articulando ao direito a terra, com exigências do direito à educação. Nesse cenário, pela primeira vez na história da educação brasileira, verifica-se o protagonismo do trabalhador rural, enquanto sujeito de direito. Um protagonismo que vai intensificar a correlação das forças antagônicas e hegemônicas no país, devido aos interesses distintos das classes sociais opostas. Em consequência desse protagonismo, o conceito de Educação do Campo e de lutas por políticas públicas começa a aparecer no cenário nacional. (MOLINA; FREITAS, 2011, p, 18).

Ao longo de uma história, com quase vinte anos de luta, sem contar com outras dezenas de anos de muito silêncio, de conflitos e denúncias sobre as ausências de políticas públicas para o meio rural, que ficaram para trás, constata-se a existência de avanços quanto às políticas públicas educacionais direcionadas à Educação do Campo. Dessas lutas, desde a sua gênese até o momento atual, como resultado positivo, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo, que reconhecem e legitimam as lutas, levando em consideração as suas especificidades, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as Resoluções CNE/CEB nº 1/2002, CNE/CEB nº 2/2008, o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo e o Decreto nº 7.352,

de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Essas são legislações que orientam e normatizam a Educação do Campo, intermediadas por seus sistemas de ensino estaduais e municipais. (SANTOS, 2013, p. 67).

Dentre os marcos legais conquistados, destaca-se o Decreto n° 7.352/2010, que elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, superando os limites existentes em sua execução apenas a partir de programas de governo, sem garantia de permanência e continuidade. Do conjunto dos artigos que o compõem, destaca-se o que constitui o pilar estruturante, os objetivos principais de determinada certificação, conforme o dispositivo:

> Art.1º. A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 21).

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002), foi vista como grande conquista para os movimentos sociais do campo, entretanto, provoca grandes reflexões entorno da expressão “Educação Básica”, uma vez que os camponeses passaram a entender que a palavra “Básica” não cabia mais nessa nomenclatura da legislação, por conscientizar-se que o homem e a mulher do campo não se limitariam apenas à Educação Básica, era mais que necessário seguir em frente com os estudos profissionais e acadêmicos, assim como fazem os homens e as mulheres que vivem em área urbana. Sugerem, portanto, a mudança de nomenclatura do termo para “Educação do Campo”, em 2004, que ocorreu, por meio da II Conferência Nacional sobre Educação do Campo. (SANTOS, 2013, p. 68).

Além das conquistas no campo da legislação, outras ações públicas formativas foram se aproximando e trazendo mais benefícios aos cidadãos camponeses. As demandas mais urgentes na área da Educação e do trabalho passaram a ser atendidas por alguns programas de formação técnica e profissionalizante, de forma inicial e continuada. Dentre eles, destacam-se o Programa de Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às

Licenciaturas em Educação do Campo (PRONACAMPO). Embora esses programas enfrentem dificuldades em sua execução, especialmente no que diz respeito à quantidade e à moradia, eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo.

As políticas públicas conquistadas até o momento pelo trabalhador rural organizado, como já foi salientado é resultado das lutas travadas contra o modelo de desenvolvimento imposto pelo sistema capitalista que vislumbra a expulsão do homem do campo e desertificação do espaço rural para subsidiar a política agroexportadora dos latifundiários. Nesse contexto, a Educação do Campo vincula-se à construção de um desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico, que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terras no Brasil e também, que esteja associada a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de outro projeto de sociedade. Dessa forma, a Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade constituída por elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas, que estão cada vez mais acentuadas com a chegada do agronegócio nas áreas rurais. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

No tocante à formação, essa temática adquiriu relevância e ocasionou importantes discussões a partir do final da década 1970 e início dos anos 1980 quando o Brasil vivia o clima da reformulação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas. Essa formação passou, assim, do treinamento do técnico em educação -- década de 1970-- à formação do educador - década de 1980 -- para desembocar na formação do professor-pesquisador -- década de 1990, (PEREIRA, 2000). Esse contínuo de concepções para a formação do professor se reflete no modo como o trabalho docente se realiza na escola.

No que diz respeito à formação de professores que atuam na educação do campo, é importante considerar que “até a década de 1990 do século XX, de acordo

com a legislação brasileira vigente naquele momento, [o trabalho docente] ainda não incluía os saberes e identidades dos camponeses" (SANTOS & SOUZA, 2016, p. 212). Ainda segundo as referidas autoras, um tratamento mais específico passou a ser desenvolvido a partir de 2002, com a Resolução n.º1 do CNE/CEB. Desde a sua criação, 1988, o PRONERA tem sido o programa que contempla a formação inicial e continuada dos professores, ao passo que as especificidades da educação do campo passaram a ser atendidas para a formação dos programas pedagógicos e para a formação dos docentes.

Em 2007, surge o PAR (Plano de Ações Articuladas) – criado pelo governo federal como parte do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação BRASIL, 2007) – e contempla ações em todos os níveis e modalidades da educação, tratando questões referentes à gestão, à formação, ao financiamento e à infraestrutura escolar. A assistência do MEC aos municípios é estabelecida de acordo com as necessidades de cada região. Nesse processo de corresponsabilização dos entes federativos, diversas conquistas e avanços foram atingidos, tanto no cenário nacional quanto municipal.

Em Ilhéus, município localizado na Região Cacaueira ao sul do Estado, aproximadamente 18.700 alunos distribuídos entre creche, pré-escola, ensino fundamental e EJA são atendidos na rede pública, sendo 38 localizadas na zona e rural e 13 na zona urbana. Em relação às especificidades da Educação do Campo, a Lei 3.629 aponta para "as necessidades específicas da população do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural. (Art.7: II).

Com base em dados preliminares de pesquisa realizada nesse município, podemos assegurar que as questões relativas à formação de professores do campo, embora contempladas na legislação municipal, não foram ainda adequadamente implementadas a ponto de tornar visíveis seus resultados e impactos diante da equipe pedagógica e, por conseguinte, diante da comunidade ilheense.

Além disso, esse Plano Municipal fixa outras finalidades para a educação do campo, de modo que algumas especificidades fiquem garantidas legalmente a fim de ofertar uma educação inclusiva e adequada à população-alvo. Considerando a formação dos profissionais que atuam nas escolas, percebemos que apenas 28% dos

professores dizem conhecem a proposta pedagógica de seu município o que torna a categoria inapta para discutir a implementação de ações que assegurem o redirecionamento das ações da secretaria e, consequentemente, melhorem a educação ofertada no campo.

Em Itabuna, município que possui 24 escolas na zona rural e 73 na zona urbana para atender um total de aproximadamente 17 mil alunos -- destes, cerca de 4 mil estudam em escolas do campo (SMED-Itabuna) -- é adotada pela Secretaria Municipal uma política de formação generalizada direcionada a todos os professores da rede, com o foco na prática educativa-pedagógica. Este município enfrenta o problema de fechamento de escolas da zona rural e perdeu sete escolas nos últimos quatro anos. Esse processo de fechamento indica uma descaracterização da importância e da relevância da fixação do homem na terra.

Já em Vitória da Conquista, as políticas públicas para a Educação do Campo ainda não são satisfatórias. Ainda é preciso pensar novas ações políticas que se direcionam para uma total universalização do ensino público que assegurem a qualidade da educação no meio rural, haja vista que muitos jovens, adolescentes e crianças ainda estão fora da escola. A educação infantil caminha a passos lentos no meio rural, sendo que existe apenas uma creche em todo o espaço campesino do município pesquisado. Ademais, as crianças que vivem no campo, muitas ainda vivem sob os cuidados dos avós, tios e outros parentes, enquanto suas mães trabalham como doméstica na cidade ou na lavoura, ajudando no sustento da casa, as quais poderiam estar na escola. Muitos jovens ainda abandonam a escola para ajudar no sustento da família. A evasão, a repetência e o abandono escolar, indicam dados preocupantes na sociedade do conhecimento. Molina, Montenegro e Oliveira (2010), relatam que dentre as várias carências ainda existentes na Educação do povo do campo, destacam-se a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta três vezes superior aos moradores da área urbana que é de 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos no meio rural, é de 4,5 anos, enquanto que no meio urbano, na mesma faixa etária é de 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas no Ensino Fundamental são extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de bibliotecas, 98% das escolas não possuem

laboratórios de ciências e 92% não têm acesso a internet. (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2010, p. 4). Também existem muitas escolas que ainda funcionam em prédios escolares mal iluminados e pouco ventilados, com mobiliários velhos e estragados ou mesmo inadequados para alunos que apresentam algum tipo de deficiência, principalmente as que funcionam com classes multisseriada, um grande problema observado nas escolas rurais do município em questão, além da dificuldade de acesso em muitas escolas que se encontram em regiões distantes, na própria zona rural. (HAGE, 2014).

Esta realidade indica que não basta criar e fazer funcionar escolas, é preciso ir além da construção do espaço arquitetônico da escola, sendo necessário, portanto, maior atenção ao âmbito político e pedagógico das escolas campesinas. Antunes-Rocha e Martins (2009) salientam que a perspectiva é construir uma organização pedagógica administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos movimentos sociais, bem como articulada ao projeto de desenvolvimento popular do campo. Antunes-Rocha; Martins (2009, p. 40) apresenta uma visão ampla de escola e assegura que:

> [...] a escola demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre a formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências da vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos.

Contudo, todos estes desafios colocados ainda necessitam de atenção e compromisso por parte dos sujeitos envolvidos e dos governantes nas diferentes esferas de atuação para que essa realidade de ensino seja transformada de modo positivo. Concomitante a isso, como afirma Molina (2010), é necessário compreender que a luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas numa concepção da educação do campo, pelo não fechamento das escolas existentes, pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento e, principalmente, pela implantação de uma política de formação de educadores do campo.

Conclusão

Em suma, existem ainda lacunas a serem preenchidas no que se refere à Educação do Campo, porquanto são altos os índices de alunos fora da sala de aula assim com é acentuado o nível de precariedade das escolas, apesar dos avanços e conquistas ocasionados pelas lutas dos movimentos sociais. Esses fatos implicitamente denotam o distanciamento dos sistemas educacionais – tanto nas esferas Estaduais quanto Municipais - em relação às orientações estabelecidas para a Educação do Campo por meio de suas resoluções, o que torna a luta pela educação do campo a partir de suas especificidades um desafio sempre latente.

Atrelado a isso, não podemos ignorar o fato de que que a ideologia da Educação Rural é ainda marcante no país, o que dificulta a implementação de um projeto político pedagógico articulado com as diretrizes operacionais (2002) nas redes de ensino, para legitimar a Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais. Nessa perspectiva, salientamos que as iniciativas políticas não são suficientes, visto que é necessário, sobretudo, a formação de uma consciência voltada para a compreensão da importante dimensão do campo, compreendido enquanto território político e enquanto ponto de equilíbrio entre o campo e a cidade. Essa tomada de consciência parte das esferas governamentais, com vistas nas transformações da realidade do homem do campo e perpassa todos os demais elementos envolvidos na prática educacional.

Compreendida dessa forma, a Educação do Campo poderá ser vista como a máquina propulsora da transformação dessa realidade social e de uma nova possibilidade de produção e alteração social pelos gestores educacionais, a partir da uma proposta de educação com base na agroecologia e pela implementação de uma política de formação específica para os educadores do/no campo, uma vez que a maioria deles não têm formação adequada para atuar nessa realidade de ensino regional. Faz-se necessário, pois, que os gestores estaduais e municipais deem maior atenção a esse público campesino com a finalidade não só de criar diretrizes e programas de ensino que atendam às especificidades da Educação do Campo como também de assegurar a efetiva execução dessas propostas.

A implementação de todas estas demandas apresentadas necessita do esforço

político de todos os envolvidos nesse processo social, desde a esfera federal até atingir os conselhos municipais de educação, os gestores escolares, as associações de pais e mestres e, principalmente, as equipes de coordenação dos movimentos sociais que não compreendem a possibilidade de uma educação para todos sem que haja a participação das comunidades locais. Esse mutirão é, pois, um esforço coletivo daqueles que acreditam na existência de um paradigma diferenciado entre os espaços do campo e da cidade, cujos modelos de ensino também devem seguir essa realidade distinta. Nesse sentido, como afirma Molina (2010, p. 189), "[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento". Em outras palavras, a luta pela Educação do Campo está intimamente associada à luta dos Movimentos Sociais do Campo, à luta pela permanência do homem no campo, à luta pela promoção social que atinja igualmente aqueles que vivem em quaisquer regiões de nosso país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA**,** Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Por uma educação do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil-03/leis/L9394.htm> Acesso em: 07 Jan. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.

BRASIL. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Ministério da Educação Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, 2007.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2002.

BRASIL. Decreto que dispõe sobre a Política de Educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.**

CALDART, Roseli. **Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: Crítica y emancipación. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales.** Ano 1, nº 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf> Acesso em: 01 Jan. 2017.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 12. Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. Revista Educação e Sociedade: Campinas, v. 35, nº 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf> Acesso em: 05 Jan. 2017.

ILHÉUS, **Lei 3.150**. Plano Municipal de Educação, **Lei 3.629** de 23 de junho de 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Monica Castagna; FREITAS. Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo.** Em aberto. Brasília: v. 24, n.65, p. 17-31, abril, 2011.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. ; OLIVEIRA, L. L. . **Das desigualdades aos Direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Raizes (UFPB), v. 28, p. 174-190, 2010.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Arlete R. dos. & SOUZA, Maria Antônia de. **Formação docente e**

educação do campo. Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, número especial, p.209-238, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação.** O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

TEIXEIRA, Elinaldo Celso. **O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento na transformação da realidade.** AATR: BA, 2002.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E MST: UMA FANTÁSTICA INTERCONEXÃO

SILVA, Matheus Machado*

Resumo: Nesta presente pesquisa se releva a importância da obra "Pedagogia do Oprimido" para a luta praticada pelo MST. O objetivo geral se trata de analisar a interconexão entre a obra "Pedagogia do Oprimido" e a luta desempenhada pelo MST. Autores como Ademar Bogo (2007), Roseli Salete Caldart (2000) e Miguel Gonzáles Arroyo (2012) sustentaram a pesquisa bibliográfica. Em Pedagogia do Oprimido" o educador reflete sobre a situação de opressão e suas causas. Priorizou-se valorizar o olhar freireano direcionado ao oprimido.
Palavras-chave: MST; Paulo Freire; Pedagogia do Oprimido.

Introdução

Nesta presente pesquisa se releva a importância da obra "Pedagogia do Oprimido" escrita por Paulo Freire há 50 anos para a luta praticada pelo MST. Percebe-se que apesar da referida obra ser escrita há cinco décadas, esta permanece atual e vivamente presente na pedagogia e luta defendida pelo MST. Esta obra aborda dois conceitos essenciais para a luta do MST conceituados por conscientização e liberdade. O método de alfabetização criado por Freire era direcionado aos oprimidos, ou seja, os despossuídos de terra intentando reverter assim tal caótico quatro marcado por exacerbada indignidade e injustiça social. O principal objetivo do seu método era libertar os oprimidos, o que também se trata do principal intento objetivado pelo MST. Toda a estrutura organizativa no MST é fundamentada na educação libertadora encaixando-se assim perfeitamente aos princípios freireanos. A perspectiva freireana tem contribuído intensamente para a formação dos sem-terra. O filósofo Ademar Bogo em seu artigo "O pedagogo da esperança e da liberdade" afirma que apesar de Freire se encontrar ausente fisicamente, sua presença é viva e atuante no MST.

> No MST, são inúmeras as homenagens prestadas a ele, seja na mudança de nomes das antigas fazendas em novos assentamentos, nos centros de formação ou em escolas de ensino fundamental. Sua obra é lida em todos os cursos de formação de educadores, do ensino médio à graduação, e nos de formação política; seu rosto aparece nos murais e pinturas feitas pelos artistas que lutam pela terra e pela emancipação de

> toda a classe trabalhadora; seus ensinamentos aparecem nas palavras de ordem, nas místicas e nas músicas feitas pelos educandos da terra de todos os cantos do Brasil (BOGO *et al,* 2007, p.31).

A temática da pesquisa é considerada relevante por valorizar o horizonte freireano que se interconecta perfeitamente com a luta intentada pelo MST, ou seja, a valorização e transformação do oprimido. O educador Paulo Freire jamais escondeu o seu entusiasmo quanto ao MST, pois enxergava na luta pela terra a formação de seres conscientizados e políticos lutando incessantemente por dignidade e justiça social caracterizadores de uma real militância. Freire se tratou de uma grande referência para os movimentos sociais, principalmente no que se tange á formação política. O saudoso educador não foi somente um pedagogo, mas sim um verdadeiro militante da esperança e da liberdade. Em seus mais de trinta anos de existência o MST tem mantido viva a pedagogia freireana. Para Freire somente os oprimidos poderiam compreender a real necessidade de libertação e também consequentemente construírem uma perspectiva libertadora.

O objetivo geral da pesquisa se trata de analisar a interconexão entre a obra “Pedagogia do Oprimido” escrita for Freire e a luta desempenhada pelo MST. Entre os objetivos específicos podem elencar-se os seguintes: Constatar a importância da perspectiva freireana para o referido movimento; Realizar uma análise sobre princípios freireanos interconectados ao MST como libertação e conscientização; Sugerir a realização de outras pesquisas como esta e Valorizar a figura do oprimido tanto na pedagogia freireana quanto na própria luta do MST.

O presente trabalho intentou valorizar em suma a importância do olhar freireano direcionado para o oprimido. Tanto em “Pedagogia do Oprimido” quanto no MST percebe-se que o oprimido ocupa lugar central. O educador Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” aborda conceitos essenciais para a dinâmica educativa do MST tais como: conscientização, liberdade, colaboração, união, organização, síntese cultural, etc. Assim como Freire, o MST sempre voltou seu olhar para a alfabetização valorizando em suma os princípios de uma educação verdadeiramente libertadora. Em 2007 o referido movimento em parceria com Cuba lançou a Campanha Nacional de Alfabetização. O MST também valorizou em suma o princípio freireano conceituado por

leitura do mundo valorizando a realidade vivenciada pelo oprimido. Para o sociólogo Miguel Gonzáles Arroyo a dinâmica educativa presente no MST sempre se encontrou interconectada á "Pedagogia do Oprimido" tanto em aspectos teóricos quanto na própria prática pedagógica.

> Nessa prática-movimento de educação, ou nessa prática ético-política-educativa, foi sendo elaborada essa concepção de educação, baseada em leituras da educação apreendidas de Paulo freire pelo coletivo de educadores e em leituras dos processos que acontecem nas vivências da opressão e da libertação dos oprimidos (ARROYO, 2012, p. 25).

O MST é organizado com total embasamento na perspectiva apregoada pela educação popular. Por aderir totalmente aos princípios freireanos, o referido movimento social passa á se diferenciar dos demais. A luta pela terra defendida pelo MST traz consigo um caráter profundamente pedagógico por estimular o sem-terra á enxergar a sua real situação de opressão para que assim este possa vir á lutar pelo acesso á terra e também por seus direitos á dignidade e justiça social. Paulo Freire enxergava a libertação do oprimido como um novo nascimento. É através da luta que os sem-terra se enxergam cidadãos críticos e conscientes transformadores da realidade. Ao perceberem que estão sendo realmente oprimidos passam á valorizarem o ideal de transformação advindo através de um caráter legitimamente revolucionário.

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987, p.52).

O diálogo também se trata de um princípio freireano intensamente presente na dinâmica educativa do MST. A educação popular transformou o referido movimento em um sujeito educativo transformador da realidade, ou seja, da opressão. Por meio da ação dialógica os oprimidos se unem intentando promover libertação. Freire sempre dizia que os homens se libertam em comunhão. Os princípios freireanos sempre alicerçaram a luta do MST mantendo assim viva a esperança de um mundo menos injusto e desigual. O referido movimento se encaixa perfeitamente na perspectiva

libertadora por se tratar de uma escola sem muros onde a coletividade impera de forma reinante. Nos acampamentos e assentamentos do MST espalhados por todo o Brasil o saber é socialmente construído através da luta por terra e da vivência cotidiana. A "Pedagogia do Oprimido" é colocada em prática pelos despossuídos de terra.

Fundamentação Teórica

Autores como Ademar Bogo (2007), Roseli Salete Caldart (2000) e Miguel Gonzáles Arroyo (2012) também sustentaram a pesquisa bibliográfica deste artigo. Freire (1987) aborda conceitos essenciais para a dinâmica educativa do MST sendo estes: conscientização, liberdade, organização, colaboração, liderança, organização, síntese cultural e diálogo. Bogo (2007) relata que apesar de Freire não se encontrar mais presente fisicamente sua presença ainda é viva e atuante no MST. Roseli Salete Caldart (2000) a organização popular do MST é legitimamente sustentada em uma prática educativa libertadora. Caldart também destaca a importância do pensamento freireano para a prática educativa desenvolvida pelo referido movimento. Arroyo (2012) elogia o trabalho desenvolvido pelos educadores do MST intentando proporcionar conscientização e liberdade através da sua própria realidade se tratando de uma escola sem muros, ou seja, legitimamente libertadora.

Arroyo (2012) também percebe nitidamente a interconexão estabelecida entre a obra freireana "Pedagogia do Oprimido" e a luta defendida pelo MST explanada por meio desta produção textual. Para Freire (1987) a busca por libertação somente ocorre quando o oprimido enxerga a real situação de opressão intentando assim transformar esta catastrófica realidade proporcionando assim um caráter revolucionário, já não se tratando mais de uma pedagogia do oprimido, mas sim de uma real pedagogia de transformação humana.

Metodologia

O plano metodológico dessa pesquisa é conceitual, ou seja, teórico. No plano conceitual realizou-se uma revisão bibliográfica detalhada sobre a temática da pesquisa. A metodologia de trabalho encontra-se em profunda consonância com os princípios freireanos. Realizou-se uma releitura crítica da obra "Pedagogia do Oprimido"

escrita por Freire em 1968 quando este se encontrava exilado sendo em 1964 perseguido no Brasil pela ditadura sendo acusado de comunista. Tal releitura crítica intentou interconectar a referida obra á luta desenvolvida pelo MST onde conceitos como libertação, conscientização, colaboração, diálogo, síntese cultural presentes em "Pedagogia do Oprimido" encaixam-se perfeitamente á luta defendida pelo MST tendo assim o oprimido como principal protagonista. O referencial teórico foi embasado nos princípios freireanos presentes em "Pedagogia do Oprimido" intentando compreender melhor essa interconexão entre esta referida obra e o MST. Foram também realizadas consultas bibliográficas em artigos, livros, revistas, etc. que retratam a temática da pesquisa.

Resultados

O MST demonstra perfeitamente que é possível desvencilhar-se do modelo de educação bancária promotor de intensa injustiça social e apostar em uma educação libertadora promotora de transformação social. Os alunos do MST que tem acesso á educação nos próprios acampamentos e assentamentos por vivenciarem a sua própria realidade através de experiências práticas supera assim os alunos que tradicionalmente estudam nas cidades. A educação libertadora defendida por Freire torna-se fundamental para a ocorrência de conscientização nos movimentos sociais. Ao enxergarem a sua real situação de opressão os sem-terra engajam-se na luta social tornando assim seres conscientizados. Para Freire sem a ocorrência de tal engajamento seria impossível lutar por libertação. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido" o saudoso educador reflete sobre a situação de opressão e as suas respectivas causas e conseqüências que catastroficamente refletem sobre os oprimidos. Freire conceitua "Pedagogia do Oprimido" da seguinte forma:

> Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p.32).

Paulo Freire em sua obra "Pedagogia do Oprimido" aborda dois conceitos

essenciais para a pedagogia de luta defendida pelo MST que se tratam de conscientização e libertação. A conscientização alude ao momento em que o oprimido se enxerga em uma real situação de opressão e passa á desempenhar sua função como sujeito histórico transformado da realidade em que é inserido. A libertação se trata da transformação real da opressão, ou seja, se trata do maior intento da luta social. Através da luta pela conquista da terra e pelo acesso á condições dignas de vida os sem-terra intentam libertar-se da situação de opressão á qual se encontram cativos. A liberdade rompe com a exploração do ser humano. Freire conceitua libertação da seguinte forma:

> Vocação ontológica da humanidade, enraizamento na opção de transformação da situação real e opressora em que vivem "práxis da busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. É uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca (FREIRE, 1987, p.31).

A pedagogia da luta pela terra defendida pelo MST leva o sem-terra á enxergar a sua real situação de opressão e desigualdade em que vive apresentando assim uma possibilidade de reverter tão caótico quadro. Para Freire a obra "Pedagogia do Oprimido" se aproxima bastante da obra "Pedagogia da Esperança" também escrita por este, pois a esperança do oprimido é libertar-se por completo da opressora situação que o oprime. O oprimido é o sujeito principal da Pedagogia da Libertação. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire questiona como o oprimido pode vir á ser sujeito dessa pedagogia libertadora se sempre foi escravizado pelas mãos do opressor compreendendo este como modelo de humanidade. O oprimido assim passa á aderir ao opressor. Para freire tal fato se torna uma contradição. A libertação não pode ser promotora de opressão. No próprio MST observa-se também ocorrer tal contradição exposta por Freire onde algumas lideranças se mascaram de defensores de uma perspectiva libertadora sendo que na realidade são autoritários, antidemocráticos e individualistas.

> Ao fazermos esta afirmação, não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicados pela imersão em que se acham na realidade opressora. Reconhecerem-se, a este nível, contrários ao outro não significa ainda lutar pela superação

> da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário (FREIRE, 1987, p.33).

Freire compara a libertação do oprimido á um parto onde se nasce um novo homem onde tal contradição relatada no parágrafo anterior passa á ser superada. A opressão e as suas multifacetadas causas são nitidamente reveladas com a ocorrência da libertação. A pedagogia do oprimido pode ser caracterizada por dois principais momentos. O primeiro momento é caracterizado por intermédio da luta quando os sem-terra se enxergam indivíduos oprimidos e carentes de dignidade sendo escravizado de todas as formas possíveis pelo voraz sistema capitalista. O segundo momento ocorre quando a situação opressora é transformada em libertação. Ocorre assim uma transformação pedagógica, pois a pedagogia já não passa á ser mais somente do oprimido, mas sim também uma real pedagogia de transformação humana.

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de transformação (FREIRE, 1987.p.41).

Ao se perceberem oprimidos os sem-terra passam á construir novas formas de sociabilidade que caracterizam a organização desse movimento constituído por uma “brava gente” conceituado por MST. A noção de sociabilidade que eles tinham antes através de suas vivências passa á ser transformada de uma forma intensamente revolucionária. Ocorre assim uma maior interação dialógica e também companheirismo entre os integrantes do movimento atuando ativamente na luta pelo acesso á terra e também combatendo as opressoras condições de vida que os assolam. Somente pode ocorrer libertação e conscientização através de uma valorização da coletividade. Se os sem-terra não acreditarem no potencial impregnado na luta pelo acesso á terra e se engajarem na luta por libertação, jamais conseguirão se libertar por completo da situação de opressão que os oprime. Não basta enxergar a realidade, ou seja, é preciso lutar para que ela venha á ser transformada.

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se

> engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1987. p.52).

Sem diálogo é impossível alcançar conscientização. O diálogo trata-se de um ato legitimamente humano que exige humildade, amor, confiança, esperança, criticidade, etc. Para o horizonte freireano o diálogo não se trata meramente de uma metodologia, mas sim de uma verdadeira ação pedagógica. Dialogar trata-se de um ato inclusivo e não excludente que possibilita uma comunicação solidária onde todos são ouvidos e também todos podem falar. Em sala de aula é essencial a interação dialógica estabelecida entre educadores e educandos. A educação tradicional combate ferrenhamente tal comunicação estabelecida de forma solidária, portanto contribui assim para o surgimento de uma real situação de opressão. Em seus traços pedagócios o MST sempre valorizou em suas ações o ato de dialogar. Nos assentamentos e acampamentos do MST percebe-se que por meio de uma interação dialógica os saberes e fazeres vão sendo respectivamente construídos.

Para Freire a dialogicidade se tratava da essência de uma educação compreendida como verdadeiramente libertadora. No silencio é impossível surgir diálogo e tampouco transformação. Através do diálogo os homens se encontram intentando transformar o mundo tão injusto e desigual. O diálogo permite que o amor adentre na situação de opressão a transformando esta em libertação. Sem ter amor á si próprio e também ao próximo é impossível dialogar. O MST se aventura no ato de dialogar superando todos os obstáculos impostos sem temer á nada. Esta auto-suficiência é importantíssima para que o diálogo possa assim imperar de forma reinante. A interação dialógica facilita o surgimento do pensar crítico. O diálogo conduz a reflexão á prática. É por intermédio do diálogo que os sem-terra se formam, traçam as suas estratégias de luta, organizam as ocupações de terra, seus acampamentos, seus assentamentos, etc. Se reunem continuamente para dialogarem sempre de forma coletiva intentando se aproximar mais e estabelecer diálogo com a população. A organização do movimento é sustentada pelo diálogo onde as lideranças não devem

tomar decisões sem se reunir com os membros para discutir a viabilidade de determinada proposição. Freire conceitua diálogo assim:

> O diálogo implica em uma troca de saberes, humildade de saber que não sabe tudo, nunca poder ser objeto de manipulação, pois, senão, torna-se opressão. O diálogo é horizontal, saber falar, mas também saber ouvir o outro. O diálogo se manifesta com a fé dos seres humanos de que podem fazer e refazer, dado à sua imperfeição, num movimento eterno de busca (FREIRE, 1987, p.82).

Para que a ação dialógica presente tanto na perspectiva freireana quanto na dinâmica educativa do MST torna-se necessário valorizar-se também quatro conceitos que são enfaticamente explanados por Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” sendo estes os seguintes: colaboração, união, organização e síntese cultural. A organização popular ocorre quando as classes populares se unem com o intento de promover libertação á situação de opressão vivenciada pelos sem-terra. Para que esta organização seja realmente dialógica torna-se necessário desvencilhar-se do autoritarismo. De forma verdadeiramente libertadora as lideranças do movimento devem lutar juntos pela transformação da realidade que os oprime sempre dialogando vivamente. Freire conceitua ação dialógica da seguinte forma:

> É o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiros que ambos, como um corpo só, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza (FREIRE, 1987, p.178).

Para a educadora Roseli Salete Caldart a organização popular do MST é essencial para o surgimento das práticas educativas sustentadas em uma perspectiva legitimamente libertadora onde o referido movimento passa á ser compreendido como um sujeito educativo possibilitando a formação dos sem-terra que através de uma forma verdadeiramente coletiva lutam incessantemente para que a situação de opressão se converta em libertação. Além de produzir alimentos saudáveis para a população através da agroecologia o MST também se preocupa com a formação educacional dos acampados e assentados criando escolas nestes espaços. Desde novinhas as crianças são educadas para se transformarem em cidadãos críticos e conscientes transformadores da realidade sendo preparado para lutar destemidamente á favor da Reforma Agrária Popular.

> É através de seu objetivos, princípios, valores e jeito de ser, que o movimento intencionaliza as suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já imaginava perdida (CALDART, 2000, p. 199).

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire aborda também uma característica essencial á ação dialógica conceituada por colaboração. Para que haja comunicação solidária entre os sem-terra na busca pela libertação de opressão aderindo á causa defendida pela perspectiva libertadora é indispensável que haja colaboração para que assim os indivíduos atuem de forma interativa caminhando rumo á busca da libertação. Um deve ajudar o outro á enxergar a realidade que os oprime e também a lutar para que esta possa ser transformada de maneira que traga benefícios aos oprimidos onde estes possam ter acesso á terra e também consequentemente qualidade de vida. Neste processo de desvelamento do mundo todos devem atuar de forma solidária, pois o individualismo jamais possibilitou e nem conseguirá possibilitar uma análise crítica da realidade.

> Ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos de ato de desvelar. O desvelamento do mundo de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita as massas populares a sua adesão (FREIRE, 1987, p.167).

Para que as massas populares possam aderir de forma efetiva á esse processo de luta por libertação é preciso que estas confiem em si próprias, na luta desenvolvida pelo movimento e também nas lideranças. É impossível organizar um movimento sem a presença de um líder. Todo acampamento ou assentamento do MST necessita um líder para que em interação com os outros integrantes possam conjuntamente traçar ações em busca de um mundo menos injusto e desigual. O líder necessita adquirir a confiança dos integrantes atuando de forma coletivista deixando de lado o autoritarismo, a razão e o individualismo. Se não houver união entre os oprimidos também é impossível haver libertação. Referindo-se á esta união, Freire utiliza-se do termo “desideologizar”. Não basta passar de uma compreensão da realide para outra, ou seja, é preciso aderir á

transformação da opressão em liberdade.

> Vivenciar o diálogo como elemento construtor da comunhão entre os oprimidos e deles com quem com eles trabalha e como ação dialógica que tem por objetivo proporcionar que os oprimidos reconhecendo o porquê e como de sua aderência, exerçam o ato de sua adesão á práxis verdadeira de transformação da realidade injusta (FREIRE, 2003, p.175).

Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” também faz uma abordagem á respeito do conceito de síntese cultural que também se trata de uma característica interconectada á ação dialógica. A síntese cultural realiza uma análise crítica da realidade vivenciada pelo oprimido. O referido conceito valoriza a ação e a reflexão como partes indissociáveis do processo conceituado por ação dialógica. Os atores atuantes na síntese cultural fazem parte da realidade analisada e atuam como sujeitos ativos durante todo o processo. A visão de mundo passa á ser inserida por meio da ação dialógica. Com a ocorrência da ação transformadora uma cultura se desaliena cedendo espaço á outra ocorrendo um enfrentamento cultural entre cultura alienada e alienante.

> Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para sua ação. Uma e outro, na síntese, de certa forma renascem num saber e numa ação novos, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. Saber da cultura alienada que, implicando a ação transformadora dará lugar à cultura que se desaliena. (FREIRE, 1987, p. 181).

No MST são realizadas constantemente reuniões entre os líderes e demais integrantes planejando ações e estratégias através de uma valorização da coletividade desprezando assim o individualismo. As decisões somente são acatadas se a maioria concordar. Todos os integrantes do movimento são ouvidos e respeitados podendo falar á qualquer momento independente da sua raça, opinião, religião, sexo, idade, etc. O referido momento se aventura nos caminhos da cidadania, justiça social e democracia com toda a plenitude. O pensamento pedagógico se encontra vivo no MST fundada em uma prática educativa legitimamente libertadora estimuladora de ação, reflexão, criatividade, etc. Os educadores do MST se inspiram vivamente na pedagogia freireana. O sociólogo Miguel Gonzáles Arroyo elogia o trabalho desenvolvido pelos

educadores do MST fazendo o seguinte relato:

> Repõem e radicalizam os confrontos históricos no campo do conhecimento, dos valores, das culturas e identidades, das cosmovisões, dos modos de pensar porque radicalizam as lutas pela vida digna e justa e por suas formas de objetivação, territorialização. Na riqueza de ações coletivas estão sendo construídos outros conhecimentos, outra/s formas de pensar os Outros e o Nós e outras pedagogias de conformação de Outros sujeitos sociais, políticos, humanos (ARROYO, 2012, p. 87).

O MST constrói uma educação onde os próprios oprimidos constroem a sua libertação. O referido movimento tanto na teoria como na prática traz consigo uma sólida sustentação alicerçada nos princípios freireanos. É preciso libertar das multifacetadas formas de opressão. O MST possibilita aos militantes real cidadania. Todo o cidadão tem direito á educação, ao acesso á terra e também á condições dignas de vida. Freire abriu caminho para que a educação e os movimentos sociais pudessem dialogar ousadamente sem temor algum. Paulo Freire enxergou uma potencialidade educativa fantástica na figura do oprimido. Freire jamais negou sua admiração e respeito pelo MST. A educadora Roseli Salete Caldart destaca a importância do pensamento freireano para a luta defendida pelo MST da seguinte forma:

> Construiu sua reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, e da potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço em tentar deixar de sê-lo, o que quer dizer, de tentar transformar as circunstâncias sociais desta sua condição, engajando-se na luta pela sua libertação (CALDART, 2000, p. 203).

A busca da melhoria e da transformação é mantida vida tanto na pedagogia freireana quanto na causa de luta do MST. O trabalho desenvolvido pela EJA nos acampamentos e assentamentos do MST é fantástico. Através da pedagogia criada pelo MST o sem-terra consegue perfeitamente ler o mundo, o que também se encontra vivamente na concepção de leitura do mundo tão bem explanada pelo saudoso educador Paulo Reglus Neves Freire. A educação priorizada pelo MST não ocorre somente na escola como assim o faz a educação tradicional. Não existe nos acampamentos e assentamentos do MST competitividade entre educadores e educandos como ocorre na educação bancária, mas sim cooperativismo e solidariedade. É inegável a presença da perspectiva freireana atuando na sustentação

dos princípios pedagógicos que alicerçam o MST.

> Nessa perspectiva, coerente com os princípios freireanos, o MST assume como princípios pedagógicos do Movimento a relação entre teoria e prática como práxis; a formação continuada dos seus educadores; o significado social dos conteúdos; a realidade como base da produção do conhecimento; educação para e pelo trabalho, como forma de aprendizado e apego à terra; vínculo orgânico entre os processos educativos, políticos e econômicos – cooperativismo e administração; vínculos orgânicos entre educação e cultura; gestão democrática da educação no movimento; a auto-organização dos educandos; a criação de coletivos pedagógicos (MST, 1996).

Graças ao MST milhões de indivíduos que poderiam estar vividos no abandono e em totais condições de miséria e indigência se tornaram seres conscientizados e sujeitos políticos lutando incansavelmente por um mundo mais justo e mais humano. O legado deixado por Freire inspira a prática da educação libertadora em todo o mundo. Percebe-se que a produção de conhecimento é compreendida pelo horizonte freireano como uma legítima prática de liberdade. É preciso acreditar no ser humano. Freire sempre inspirou os sem-terra á lutarem pela superação da situação de opressão que os oprime. A marcha do MST é verdadeiramente libertadora e progressista.

Considerações finais

Pode-se concluir que os objetivos do trabalho foram alcançados, pois no desenvolvimento da produção textual foi realizada uma análise crítica sobre a obra “Pedagogia do Oprimido” e a sua respectiva interconexão com a luta defendida pelo MST. O legado de Paulo Freire está vivamente presente na pedagogia de luta defendida pelo MST. Seus sábios princípios alicerçaram a luta em busca da libertação e da construção de um mundo mais justo e humano. O MST educa através da sua própria realidade, ou seja, da sua luta. O referido movimento se trata de uma escola sem muros. Conclui-se que a Pedagogia do Oprimido é colocada em prática pelos despossuídos de terra. Espera-se que demais pesquisas possam surgir á partir desta valorizando assim em suma o horizonte freireano que intenta transformar o oprimido através da sua própria realidade.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2012. 336p.

BOGO, Ademar. O pedagogo da esperança e da liberdade. In: BOGO, Ademar; FREIRE, Ana Maria Araújo; VALENTE, Ivan; ZANETIC, João; ARELARO, Lisete; CORTELLA, Mário Sérgio; TELLES, Sílvia. **Paulo Freire vive! Hoje, dez anos depois.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2007. p.23-31.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 439p.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. 184p.

MST- Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caderno de Educação nº 8: Princípios da educação no MST**. São Paulo: MST, 1996. 33p.

O TRANSPORTE ESCOLAR COMO DIREITO: A QUALIDADE DO TRANSPORTE ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA-BAHIA

Miraldo Sousa Ferreira*
Clebio Moreira Lemos *

Resumo: Este trabalho parte da nossa experiência adquirida atuando como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Educação do Campo na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – *Campus* Juvino Oliveira – Itapetinga-Bahia. No ano de 2010, o governo Federal sancionou o decreto nº 7.352, observando as orientações da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso VII determina que "atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde". A partir dessa prerrogativa, analisamos a qualidade do transporte escolar disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Itapetinga-Bahia, através da Secretaria Municipal de Educação.

Palavras - Chaves: Educação do Campo. Transporte Escolar. Políticas Públicas.

Introdução

Este trabalho teve inicio a partir de observações feitas no espaço escolar, na atuação de Bolsistas de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Educação do Campo na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

O objetivo foi analisar a qualidade do transporte escolar disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Itapetinga-Bahia, através da Secretaria Municipal de Educação.

* Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Ex. Bolsista de Iniciação a Docência do subprojeto de pedagogia Educ. no Campo, miraldoferreira9@gmail.com
* Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Conselheiro Tutelar no município de Itapetinga-Bahia, Coordenador dos Conselhos Tutelares do Território Médio Sudoeste, clebio.lemos@yahoo.com.br

O Programa de Transporte Escolar é materializado em uma política assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), no artigo 4º, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei 8.069, 1990), em seu artigo 54, com o objetivo de promover o acesso do alunado às escolas, como condição básica para a garantia do direito à educação.

> O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, [...] a embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (FNDE, 2004).

O Governo Federal, por meio deste Programa disponibiliza recursos aos estados e municípios, por meio de transferência para manutenção do transporte escolar, para ajudar os entes federados a manterem o serviço de qualidade para os estudantes, para os alunos que estão longe da Escola na qual estão matriculados, inclusive para a modalidade de ensino denominada de Educação do Campo.

Trata-se de um trabalho elaborado a partir de uma pesquisa de campo, com levantamento de dados realizado por meio de aplicação de questionário aos alunos e professores da educação do/no campo do município de Itapetinga-Bahia. O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido.

> Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, [...] interesses, expectativas, situações vivenciadas (GIL,1999, p.128).

O autor acima citado traz a significância do questionário para pesquisa cientifica, no seu entendimento simplifica o processo na coleta de informações e permite uma maior colaboração do sujeito abordado sobre a temática.

No primeiro momento, serão feitas leituras das referencias bibliográficas, segundo momento, leitura das informações colhidas com os dados coletados sobre a temática em pesquisa realizada. Seguida da analise e apresentação dos resultados dos dados coletados e processados no projeto e demostrando as considerações sobre o tema investigado.

O Direito ao Transporte Escolar: Educação do Campo

Em 4 de novembro de 2010, foi sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o decreto nº 7.352, observando as orientações da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso VII, que determina "atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" A responsabilidade da educação publica em todos os seus níveis e modalidade é uma obrigatoriedade do estado, possibilitando a todos e todas o acesso à mesma independente de onde residem.

O decreto nº 7.352 faz uma observação ao que está contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), em seu artigo 28, que tem a seguinte redação "Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região". Com essa redação da lei fica evidente que o transporte escolar é uma peculiaridade da educação do campo, porque dado o espaço geográfico Brasileiro todas as condições devem ser consideradas como casos específicos para cada região, tais como clima, vegetação, moradias, hábitos alimentares e todo o espaço geográfico Brasileiro com sua diversidade, e ainda contradição com os espaços urbanos, isso implica dizer que o transporte escolar rural, deve ser o elo entre essas diferenças existente na educação do/no Campo brasileiro.

O decreto Federal 7.352/2010 propõe a criação de uma politica pública educacional voltada para a educação do campo, visto que ele estabelece diretrizes e disciplina normas de funcionamento dos projetos desenvolvidos na educação do campo, proporcionando o melhor funcionamento dos mesmos, isso observado que o artigo primeiro dispõe, qualifica e destina:

> A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, Decreto, 7352/ 2010, p.01).

No parágrafo primeiro, inciso II deste decreto, conceitua a escola do campo sendo "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo", criando e disciplinado a escola do campo começamos a compreender o papel de uma educação que respeite os sujeitos de acordo a sua situação de existência e pertencimento.

O artigo primeiro, parágrafo 4º, diz como deve ser concretizar a educação do/no campo, demostrando a necessidade que de fato ela aconteça de forma laica, de qualidade e acessível a todos os cidadãos que estão no campo, independente de cor, sexo, etnias e religião. A educação tem que ser propagada como direito seja nos espaços rurais ou urbanos, sua finalidade é fazer com que:

> A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, Decreto, 7352/ 2010, p. 01)

As medidas definidas neste decreto apresentam uma organização de modalidade educacional para adequação a uma política educacional que seja capaz de atingir aquele que realmente precisa desta política pública, ou seja, ela agrupa os programas que operava de forma às vezes dissocializadas e os direciona para um agrupamento de ações, por exemplo, os programas voltados ao transporte escolar que são estimulados a sua renovação e ampliação.

Conforme o relatório da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (CONAEC, 2008), "existe quase vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência" esta observação foi um dos paramentos analisadas para pensar a educação do campo não apenas como uma modalidade de ensino, mas sim como uma forma educacional diferenciada dos espaços urbanos, colaborando para um entendimento de educação do campo, não apenas de lugar e sim de nação.

Para Caldart (2009) "a Educação do campo não nasceu como defesa a algum tipo de particularismo" ela acredita que educação do campo é uma conquista social de todo um povo como nação, e não como grupo, acredita que a educação deve gera

transformação social em um projeto de pais, que entenda a educação como coisa universal e direito de todos e todas.

O Governo Federal, por meio do MEC, com o Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009, disponibiliza linha de credito especial, para financiamento de veículos, para o transporte de alunos na zona rural (Educação do Campo), a fim de combater a evasão escolar, manter o aluno na escola para cumprimento das metas do Plano nacional de Educação. Isso na tentativa de manutenção desse aluno na escola, apontando um olhar público para a educação do campo, proporcionando com isso a disponibilização de igualdade e oportunidade, em condições mais igualitárias com relação aos alunos da Zona Urbana.

O Programa Caminho da Escola foi criado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes Estaduais e Municipais. Esse Programa propõe além da padronização e renovação da frota de Transporte Escolar a isenção de impostos, na compra de veículos escolares, que acontece por edital lançado pelo Ministério da Educação. As compras dos veículos poderão ser feita de três formas por meio de financiamento junto ao BNDES, por convenio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e compra a vista feita direta pelo ente federado junto à empresa vencedora do pregão licitatório a fornecedora do transporte escolar.

Ao criar os programas, a união instituiu os órgãos gestores, que acompanhará os programas que destina recursos para o transporte escolar, (BRASIL, PNATE, 2007). São eles: o Ministério da Educação – Define a política pública, estabelece critérios e diretrizes para programa; o INEP/MEC – Consolida os dados do censo escolar utilizados para calcular o repasse aos entes Federados; o FNDE/MEC – Executa as políticas públicas, de transferência dos recursos aos entes federados no âmbito do programa, avaliando e monitorando a execução do Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE) nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios; O Tribunal de Contas da União (TCU) que é responsável pela análise dos processos de prestação de

contas; o Conselho do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB), responsável por fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros destinados ao transporte escolar nos respectivos entes federados, também analisa em primeira instância as prestações de contas elaboradas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Após ter criado o PNATE, em 2004, o qual direciona dinheiro para a manutenção do Transporte Escolar para Educação do Campo, o Governo Federal implementou serviços para o avanço educacional e a melhoria da qualidade da educação na modalidade do campo, criando novas formas para financiamento de veículos novos com a finalidade de padronizar o transporte escolar rural no Brasil, que segundo pesquisa do INEP/ UNB, no ano de 2014, essa população escolar representava 12% das matriculas do/ no Brasil.

A partir dos dados coletados, à luz das teorias já estudadas sobre, a temática transporte escolar rural, observamos que, as teorias sobre os métodos de pesquisas mostrado por Antônio Carlos Gil (1999), as orientações dos programas criados pelo MEC, as pesquisas publicadas, pelas UNB e INEPE em 2007 e INEPE e a UFTO em 2012, e amparados na LDB (1996), analisamos os resultados através do processo de levantamento de dados realizado junto a alunos e professores que utiliza o transporte escolar nas escolas rurais municipais de Itapetinga-Bahia, cidade situada na Região do Sudoeste baiano, com uma população estimada em 77. 533 mil habitantes, possui uma área de aproximadamente 1.665 km, com apenas 3% da sua população vivendo em área considerada rural, e conta com um dos campos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (IBGE, 2017, online)**.**

A educação do campo no município de Itapetinga apresenta uma estrutura funcional composta por dez escolas, tendo em seu quadro profissional quatorze professores, uma gestora, uma coordenadora pedagógica, uma secretaria escolar, dez merendeiras escolar, uma monitora, dois vigilantes escolares e trinta e seis motoristas.

Segundo informações da Coordenação da Educação do Campo, da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-Bahia, no ano de 2017 foram matriculados nos três turnos, um total de 174 alunos, deste total, cerca de 90% dos alunos fazem uso diário do transporte escolar, para ir e vir das escolas que estudam, por outro lado, todos os professores fazem uso diário do transporte escolar para chegar até as escolas do

campo onde atuam. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionário respondidos por 40 alunos e 9 professores que atuam na educação do campo. Gil (1999) define o mesmo como **“**a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações” (GIL, 2008, P.121).

A tabela a seguir traz informações sobre a quantidade de escolas pesquisadas, alunos e professores entrevistados.

Quantidade de escolas pesquisadas		
	2017	TOTAL
ESCOLAS	4	4
Total	4	4

Quantidade de alunos entrevistados por escola		
	2017	TOTAL
ESCOLA 1	8	8
ESCOLA 2	11	11
ESCOLA 3	15	15
ESCOLA 4	6	6
Total	40	40

Quantidade de professores entrevistados		
	2017	TOTAL
PROFESSORES	9	9
Total	9	9

A nossa discussão está centrada na qualidade do transporte escolar ofertado pelo município. Todos os quarenta alunos entrevistados garantiram que o município tem disponibilizado transporte de qualidade; quando perguntado qual o tipo de veículo que é utilizado para que eles cheguem à escola, responderam ônibus, Kombi e automóvel de pequeno porte; em relação à segurança dos veículos, nove informaram que se sentem mais seguros nos automóveis, já vinte disseram que não se sentem seguros viajando na Kombi, e onze relataram não sentir insegurança no transporte escolar disponibilizado pelo município. Os professores entrevistados, aprovam a qualidade do transporte escolar, inclusive todos os dias fazem o uso do automóvel de passei, carros cedidos pela Secretaria de Educação.

Cada entrevistado fica em média uma hora dentro do transporte escolar no trajeto, para ir e voltar da escola, as distâncias percorridas entre os entrevistados variam entre 20 a 70 km, que cada um percorre para ir e voltar da escola, foi observado

que em alguns veículos da escola do campo existe ar condicionado incluindo um micro ônibus, com rampa para cadeirante, adquirido pelo programa caminho da escola no ano de 2016.

Apesar da maioria dos entrevistados sinalizarem positivo e seguro o tipo de transporte oferecido, percebe-se que o município não segue as orientações do ministério da educação, por meio dos seus programas criados para padronização do transporte escolar no Brasil, PNATE, 2004; Caminho da Escola, 2007, visto que, o carro mais usado é o carro de passeio, que não é reconhecido como o ideal no transporte escolar, é preciso que o município possa corrigir essas situações, pois o mesmo garante o direito do transporte, porém a qualidade não é a ideal.

Considerações Finais

As duas pesquisas nacionais realizadas no ano de 2007 pelo INEPE/ UNB, e outra de 2012, realizada pelo INEPE/ Universidade Federal do Tocantins, ambas são declaratórias, porem de cunho distinto uma da outra, com informações fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas e investimentos para melhoria do ensino e a garantia da qualidade do transporte escolar rural, indica um avanço enquanto processo de melhoria da educação.

Na pesquisa realizada no município de Itapetinga, apresenta dados diferentes das pesquisas nacionais outrora mencionadas, isso porque no cenário nacional o ônibus é o veículo mais utilizado, enquanto os alunos e profissionais da educação do campo entrevistados nessa pesquisa, apontam o veículo de passeio como mais usado; eles consideraram o carro de passeio uma forma segura e confortável do transporte escolar rural. No entanto, o município não está seguindo as recomendações do ministério da educação, para padronização do transporte escolar rural, regulamentada por meio de seus programas, institucionalizados como políticas públicas para educação. Ocorre que, embora o município possua veículos padronizados adquiridos no Programa Caminhos da Escola, continua terceirizando o transporte escolar, colocando em risco os direitos dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **www.fnde.gov.br**/programa PNATE

BRASIL. DECLARAÇÃO FINAL (VERSÃO PLENÁRIA) **Por Uma Política Pública de Educação do Campo**: II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004

BRASIL**.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 25 de novem. 2017.

BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em 24 de novem. 2017.

BRASIL. **portal. mec.gov.br**/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010. Acessado em 25 de novem. 2017.

BRASIL. Resolução nº 12, de 17 de março de 2011

BRASIL**.** www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/173.htm

CALDART. Roseli Salete. **Educação do campo: Notas para uma análise de percurso**. *Trab. educ. saúde*, Jun. 2009, vol.7, no. 1, p.35-64. ISSN 1981-7746

CARVALHO. Luciano Willier; **LEITE**. Poliana de Sousa; **NASCIMENTO**. Heitor Pereira do; **Evolução do Transporte Escolar Brasileiro, no Modo Rodoviário**, XXIX, Congresso Nacional de Pesquisa em Transporte da ANPET, Ouro Preto,2015

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, **Estimativas da população residente 2017** – Itapetinga - com data de referência 1º de julho de 2017. Disponível em www.ibge.gov.br. Acessado em 23 de jul. 2018.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E BIOÉTICA: EXPERIÊNCIAS EM ROLIM DE MOURA (RO)

Daiane Martins Rocha[24]

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar possibilidades para a própria produção
ou a sua construção (FREIRE, 2015, p. 47).

Tendo em vistas o tema desse III Encontro do Coletivo Paulo Freire, envolvendo **"**Educação e Direitos humanos: realidade ou utopia**?**", almeja-se nesse trabalho trazer algumas reflexões teóricas e práticas acerca da disciplina Bioética no curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Rolim de Moura, visto que essa área do conhecimento discute profundamente as relações entre educação e direitos humanos através de suas formulações de princípios e trabalho de conscientização dos envolvidos em cada situação, que nesse trabalho seria o próprio campo, representado por nossos estudantes que em sua maioria vem de assentamentos do MST, territórios indígenas, quilombolas e das áreas rurais que já tem sentido grandemente os efeitos das aplicações biotecnológicas que descaracterizam suas relações de trabalho e vivência com a natureza e consigo mesmos.

A Bioética, tendo sua origem nas reflexões sobre a aplicação da técnica a todos os âmbitos da vida humana, torna-se um campo de estudo ainda mais relevante dados os avanços tecnológicos que modificam o nosso meio, nosso nosso viver e morrer. Desde as implicações do uso de sementes transgênicas para plantio, uso de agrotóxicos nas lavouras, café clonal, ou mesmo questões do que se denomina bioética clínica como o suicídio no campo, a medicalização da vida, a relação do ser humano com o fim da vida e a negação da morte e a pesquisa com seres humanos, são temas que fazem parte das reflexões da bioética de um modo geral, mas principalmente, dentro do contexto do curso de Educação do Campo.

Nesse trabalho almeja-se, portanto, trazer algumas reflexões teóricas e práticas

[24] Doutora em Filosofia e Professora do curso de Educação do Campo, Universidade Federal de Rondônia, Campus Rolim de Moura.

feitas em sala de aula, principalmente quanto a quatro pontos principais: o imperativo bioético de Fritz Jahr, de tratar todo ser vivo como um fim em si mesmo; a ética da Terra de Aldo Leopold; a bioética como ciência da sobrevivência e ponte para o futuro, de Potter; e o princípio da responsabilidade de Hans Jonas, percebendo essas práticas em sala a partir dos ideais educativos enunciados por Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Entre o Imperativo Bioético e a Ética da Terra

As primeiras reflexões que costumam aparecer na disciplina Bioética são acerca do uso da própria palavra "bioética", neologismo recentemente atribuído ao teólogo alemão Fritz Jahr, que em seu texto *Bioética: Um panorama sobre as relações éticas do ser humano com os animais e as plantas***,** de 1927, propõe um avanço na abrangência da moralidade, que deveria não apenas envolver seres humanos, mas também os demais seres vivos, sempre que possível. Esse é o chamado imperativo bioético, e tem como inspiração o imperativo categórico do filósofo alemão Immanuel Kant. Em uma de suas formulações do imperativo categórico na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes,* Kant enunciava que deveríamos considerar todo ser humano com um fim em si mesmo e nunca como um mero meio. Porém, Jahr ampliou a abrangência moral desse imperativo, proferindo o imperativo bioético: "Respeita todo ser vivo essencialmente como um fim em si mesmo e trata-o, se possível, como tal" (JAHR, 1927, p.3).

O imperativo bioético de Fritz Jahr, consiste, portanto, em tratar todo ser vivo como um fim em si mesmo. Nesse momento, percebe-se nas discussões em sala dois problemas. O primeiro relacionado à expressão "se possível". Essa expressão pode se referir a situações nas quais não podemos respeitar um ser vivo como fim em si mesmo, como no caso de uma cobra venenosa que entra em uma casa na região rural e é morta por conta da ameaça de morte que ela representa para todos que ali residem. Por outro lado, essa limitação do imperativo, retratada através do "se possível" tratar todos os seres vivos como fins em si mesmos, pode ter a ver com nossos padrões de consumo.

Afinal, talvez não estejamos dispostos a deixar de utilizar cosméticos e medicamentos que são testados em animais, roupas e acessórios de couro, alimentação com base em carne de animais, seus ovos, gordura e leite, ou mesmo a exploração de marfim e outras coisas de origem animal que acabam tendo um valor comercial e das quais muitas vezes a humanidade não está disposta a abrir mão. Por isso, o "se possível" pode conter muitas limitações éticas que estão bem além daquele exemplo em que uma pessoa mata uma cobra em legítima defesa.

Nesse contexto, debate-se em sala a própria alimentação da maioria da população a partir da carne de animais, que é insustentável do ponto de vista ambiental, já que para produzir um quilo de carne bovina, por exemplo, se consomem muitas florestas, que são derrubadas para virarem pastagem, há um grande consumo de água para manter o grande número de cabeças de gado para corte, e de grãos que poderiam estar alimentando muitas pessoas, como linhaça, aveia, milho, soja etc. e hoje servem para alimentação de grandes quantidades de bois que vão alimentar apenas uma parcela da população que pode pagar por esse alimento "privilegiado", produzido e comercializado sem que se contabilize os custos ambientais de tal produção.

Além disso, se ao propor o Imperativo Bioético Fritz Jahr já enxergava o problema ético de se utilizar animais não-humanos como mero meio ("produção" de leite, ovos, carne, couro, gordura, etc.), o "se possível" se torna bastante provocativo e urge pela necessidade discussões éticas que englobem essas contradições humanas de buscar justiça para si ignorando a justiça para as demais espécies que seguem sendo exploradas.

Em um dado momento dessa discussão sobre o imperativo bioético, uma estudante se sentiu incomodada e percebeu mais uma limitação nesse imperativo que ainda não havíamos abordado: "por que 'só' os seres vivos deveriam ser tratados como fins em si mesmos?" E enquanto percebíamos como um grande salto a ampliação do imperativo categórico de Kant por Jahr a todos os seres vivos, aquela estudante chamou atenção para outras coisas importantes de serem objetos de nossa consideração moral, como a própria terra e o ar que respiramos.

Nesse momento, foi inserida a discussão acerca da *Ética da Terra*, de Aldo

Leopold, que traz reflexões nesse sentido, mostrando o quanto uma ampliação do âmbito de consideração ética é necessária não só para a humanidade, mas para a conservação de todo o planeta, sendo a terra seu principal foco de consideração moral, pois de nossa relação com ela é que se constrói toda a história da humanidade.

Esse texto é o que mais toca diretamente a maioria dos estudantes de Educação do Campo, por falar do valor da relação com a terra, algo bem presente na realidade de grande parte deles, visto que "a ética da terra [...] amplia os limites da comunidade para incluir os solos, as águas, as plantas e os animais, ou, coletivamente, a terra"(LEOPOLD, 1949, p.227).

A proposta de Leopold é questionar a relação puramente econômica que o ser humano tem tido com a terra, mudando o papel do ser humano de conquistador da terra e de tudo que há nela, para parte dela, e, portanto, responsável por toda essa comunidade moral ainda mais ampliada do que a de Kant ou a de Jahr.

> Em suma, a ética da terra muda o papel do *Homo sapiens* de conquistador da terra-comunidade para membro simples e cidadão dela. Isso implica respeito por seus colegas-membros e também pela comunidade como tal (LEOPOLD, 1949, p. 227).

Com esse pensamento, Leopold critica o fato de que temos adotado substitutos para a ética da terra, ou seja, ao invés de atribuir um valor em si mesmo de cada membro dessa comunidade moral ampliada, o valor de cada ser ou elemento é atribuído apenas em termos econômicos. Nesse sentido, temos dificuldade em defender certas espécies de animais ou mesmo de plantas de serem extintas, pois se elas não têm valor econômico, dificilmente se criam políticas, leis ou ações específicas de proteção desses seres, como pode ocorrer com certos animais silvestres.

> Quando uma dessas categoria não econômicas está ameaçada e a amamos, inventamos subterfúgios para lhe atribuir importância econômica. No início do século, se pensava que as aves canoras estavam desaparecendo. Os ornitólogos saíram em resgate com algumas evidências claramente instáveis de que os insetos nos comeriam se as aves não os controlassem. A evidência tinha que ser econômica para ser válida. É dolorosa ler essas circunstâncias hoje. Ainda não temos nenhuma ética da terra, mas, pelo menos, nos aproximamos do ponto de admitir que as aves devem continuar como uma questão de direito biótico, independentemente da presença ou ausência de vantagem econômica para nós (LEOPOLD, 1949, p.231).

Essa reflexão sobre a necessidade de uma ética da terra, que se baseie em valores das espécies em geral que nela habitam se faz muito pertinente no contexto de

nossos estudantes e de nossa região, grandemente dominada pelo agronegócio. A Educação do Campo aparece como ferramenta de resistência e luta dos movimentos sociais, sobretudo do movimento dos sem-terra, que busca uma relação com a terra compatível com a necessidade ética que se traz à tona nessa disciplina de Bioética, que trabalha com o conceito de "pertença" e não apenas com o paradigma econômico que reduz e empobrece as relações humanas do seres humanos entre si, com a terra e com as demais espécies.

Ao perceber, com Aldo Leopold, que um sistema de conservação baseado apenas no interesse econômico está irremediavelmente desequilibrado, surge uma outra abordagem importante para o panorama da Educação do Campo: a bioética como ciência da sobrevivência ou como ponte para o futuro, defendida pelo médico oncologista Van Rensselaer Potter.

A bioética como ciência da sobrevivência ou ponte para o futuro e o princípio da responsabilidade de Hans Jonas

Após dar nossos primeiros passos na bioética, rememorando criticamente os textos de precursores como Fritz Jahr e Aldo Leopold, passamos a um autor bastante influenciado por Aldo Leopold e que popularizou o uso do termo a bioética, ao publicar, em 1970, o artigo Bioética: Ciência da sobrevivência, e em 1971 o livro *Bioética: Ponte para o Futuro*, que foi, inclusive, dedicado a Aldo Leopold. Esse autor é o médico norte-americano Van R. Potter.

Nessa obra de 1971, Potter chama a atenção para um novo tipo de sabedoria que a humanidade precisa ter frente aos avanços biotecnológicos, propondo uma união entre conhecimento biológico e valores, pois ética e ciência devem andar juntos para que a própria sobrevivência humana seja viabilizada. Caso contrário, estaremos totalmente absorvidos pela lógica capitalista que atribui apenas valor econômico às pessoas, aos seres vivos e à terra, como salientado anteriormente, e nem ao menos se poderá chamar de sabedoria as grandiosas descobertas científicas e suas aplicações caso elas não sirvam ao bem comum de toda a humanidade e não apenas de um grupo seleto com poder aquisitivo suficiente para usufruir dos avanços tecnológicos ao seu bel-prazer sem sentir diretamente os efeitos colaterais dos possíveis danos dessas

aplicações biotecnológicas à própria vida humana e à natureza como um todo.

> A humanidade necessita urgentemente de uma nova sabedoria que forneça o "conhecimento de como usar o conhecimento" para a sobrevivência humana e para o melhoramento da qualidade de vida. Esse conceito de sabedoria como um guia para a ação – o conhecimento de como usar o conhecimento para o bem social – poderia ser chamado de ciência da sobrevivência, seguramente o pré-requisito para a melhoria da qualidade de vida. [...] A ciência da sobrevivência deve ser mais que ciência apenas; portanto, sugiro o termo bioética para enfatizar os dois ingredientes mais importantes na obtenção da nova sabedoria que é tão desesperadamente necessária: conhecimento biológico e valores humanos (POTTER, 2016, p. 27).

O que temos visto não é isso. O conhecimento tem sido usado apenas visando o lucro, sem levar em conta os ecossistemas envolvidos. Um exemplo trazido pelos estudantes foi o do café clonal, largamente produzido em muitas regiões de Rondônia.

Ele é geneticamente modificado, não suscetível à pragas e produz muito mais do que o café comum, pela sua suposta superioridade genética, contudo, para cultivar esse café é utilizada uma quantidade de recursos hídricos imensamente maior do que para a produção do café não modificado geneticamente, o que tem causado impacto nos rios e córregos da região, pois a quantidade de água utilizada para essa produção é alarmante. Contudo, como ficou bastante claro durante a discussão acerca do texto ética da terra, não temos ainda uma ética da terra, e nenhum dos produtores do café clonal parece preocupado com o volume de água consumido dos rios para essa planta, pois não lhe afeta economicamente.

A própria aprovação da lei que libera o uso de mais agrotóxicos nas plantações no Brasil, agrotóxicos que inclusive são proibidos em outros países, evidencia a falta dessa ciência da sobrevivência que a concepção de Bioética de Potter nos traz. Considerando ainda a reflexão que o título de seu livro traz ao chamar a Bioética de ponte para o futuro, percebe-se que essa ponte só pode ser construída quando a ciência e os valores estiverem trabalhando juntos. Mas dado o panorama de interesse econômico, parece que se há alguma ponte, é derrubada em prol de um muro que beneficie o capital privado de poucos e grandes produtores, o que se contrapõe diretamente a proposta da maioria dos assentamentos do MST que nossos estudantes relatam como sendo de produção agroecológica, na contramão do sistema vigente.

Nessa mesma linha de pensamento de pensar na bioética como uma ponte para o futuro ou uma ciência da sobrevivência humana, estudamos uma parte do livro *O*

Princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica, de Hans Jonas. Essa obra, escrita alguns anos depois das obras de Potter, em 1979, retrata a importância de percebermos as fragilidades e limitações das velhas éticas e perceber a necessidade de uma ética para a civilização tecnológica, que leve em conta os impactos de nossas ações para as gerações futuras e se as aplicações biotecnológicas que se faz hoje no ser humano e na natureza como um todo são compatíveis com a sobrevivência da vida de futuras gerações na terra.

Exemplos como os que os estudantes trouxeram, do café clonal ou do uso excessivo de agrotóxicos são exemplos gritantes de como as consequências ambientais não estão sendo pensadas, nem para as gerações de hoje, muito menos para as gerações futuras. O esgotamento das fontes de águas potáveis através da contaminação por resíduos de indústrias de alta tecnologia, ou o esgotamento dessas fontes pelo uso em larga escala em práticas como no caso do café clonal são exemplos de aplicações tecnológicas que não seguem nenhuma concepção de ética da terra, bioética ou responsabilidade om gerações futuras. Ainda assim, Hans Jonas profere o nome tipo de sujeito atuante necessário para a sociedade tecnológica:

Aja de forma que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra, ou expresso negativamente “Aja de modo que os efeitos de tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida”; ou simplesmente: “Não ponha em perigo as condições necessárias para a conservação indefinida da humanidade sobre a Terra”; ou, em um uso novamente positivo: “Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem com um dos objetos do teu querer”(JONAS, 2006, p. 47-48).

E é isso que a maioria de nossos estudantes do curso de Educação do Campo tem procurado fazer dentro de suas práticas nos movimentos sociais, na vida no campo e nessa busca de formação para fortalecer a vida de futuras gerações no campo. Nas aulas de Bioética eles apenas percebem que não estão sozinhos, e que muito já se pensou e escreveu sobre essa nossa responsabilidade com a terra e com as gerações futuras, dando embasamento teórico à muitas coisas que eles já vivem, e aprofundando outras práticas que talvez ainda não sejam tão conscientes, como algumas práticas de consumo e produção.

Quando essas temáticas foram apresentadas em sala, percebeu-se a íntima conexão de cada um dos escritos de autores da bioética com a realidade o campo hoje, e como essas reflexões fortalecem estudantes e docente na busca por práticas que retomem o sentido da Educação do campo na busca por dignidade, direitos humanos e uma vida melhor para todos, que deveria ser o objetivo da verdadeira sabedoria: a aplicação do conhecimento para o bem comum e não a aplicação dos saberes para exploração desenfreada da terra num contexto em que se passa a ver tanto as pessoas, animais e a terra como recursos a serem explorados com fins puramente econômicos.

Estudo, pesquisa e intervenção na realidade

Todas as aulas de Bioética até então tem sido pensadas dentro da ideia freireana de que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47), sendo guiadas por perguntas, provocações, busca de exemplos dos estudantes e da realidade dos locais onde vivem, visto que poucos moram na própria cidade onde o curso é fornecido. Essa consciência do inacabamento de que fala Freire, de que todos nós estamos nos educando continuamente, é muito presente nas nossas aulas, e principalmente, a ideia de que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

E todos eles tem buscado intervir através de suas reflexões e práticas que se refletem nos temas de pesquisa escolhidos pelos estudantes para a atividade em tempo comunidade que resultará em um pequeno artigo ao fim do semestre letivo: O mau uso do solo nas práticas agrícolas do município de Nova União: um estudo bioético; O uso de agrotóxicos no distrito de Estrela de Rondônia e o princípio da responsabilidade; O suicídio no campo: questões pessoais, sociais ou políticas?; A manipulação genética do gado no município de Presidente Médici; O processo de colonização da América Latina como princípio de desvalorização da vida do ponto de vista da bioética; As sementes transgênicas sob o ponto de vista da ética da responsabilidade; Produção agroecológica: estudo de caso na gleba 4 no assentamento palmares; A reafirmação da

estética negra como resistência nos espaços sociais versus a manipulação genética de embriões: o que seriam “filhos melhores? ”; Ética da Terra e o sistema capitalista; A Produção de mudas florestais para recuperação de nascentes e a ética da responsabilidade.

Vemos nesses belos temas de pesquisa proposto pelos estudantes que as aspirações freireanas tem sido bastante frutíferas em nosso meio da Educação do Campo. Ambos temos nos educado nessa relação entre estudantes e professora, e certamente a maior privilegiada tenho sido eu. Ao buscar por em prática os ensinos de Paulo Freire e os saberes necessários à prática educativa indicados por ele, vejo que o processo educativo quando bem direcionado produz educação de qualidade, consolidação de direitos e um dos mais belos ideais que o ser humano pode aspirar: o bem comum.

Considerações Finais

As implicações ambientais de cada uma das novas técnicas que a biotecnologia apresenta são bastante questionáveis do ponto de vista ético e a bioética traz ferramentas para pensar a transformar essa realidade de forma significativa e consistente. Desde a reflexão sobre as novas tecnologias utilizadas sobre a terra e a produção de alimentos, quanto a aplicação dessas modificando nossa própria natureza humana e a concepção do ser humano como tal nos torna mais conscientes de nosso papel como atores diretos na transformação desse panorama, através do estímulo à produção agroecológica, e validação cada vez maior das diversas ações dos movimentos sociais em busca do bem comum, que representam a necessidade de que a relação entre educação e direitos humanos seja cada vez mais uma realidade na luta pela consolidação dos cursos de Educação do Campo, na luta pela terra, por respeito à diversidade étnica e cultural, na luta das mulheres camponesas, a população atingida por barragens entre tantas outras lutas, e nas aplicações do pensamento inspirador de Paulo Freire, que se mostra cada vez mais real em nossas práticas docentes e não uma utopia.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JAHR, Fritz. Bioética: Um panorama sobre as relações éticas do ser humano com os animais e as plantas. *In*: **Kosmos**, Gesellschaft der Naturfreunde, Stuttgart. Nr. 24.,1927. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/jahr-port.pdf>. Acesso em 31 jul. 2018.

JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade**: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC Rio, 2006.
KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LEOPOLD, Aldo. A Ética da Terra (1949). *In*: PESSINI, L.; SGANZERLA, A.; ZANELLA, D.(Org.) **Van Rensselaer Potter**: Um bioeticista original. São Paulo: Loyola, 2018, pp. 225-241.

PESSINI, Leo. As origens da bioética: do credo bioético de Potter ao imperativo bioético de Fritz Jahr. **Revista Bioética**. v. 21, n. 1. (2013) Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/784/849>. Acesso em 31 jul. 2018.

POTTER, Van Rensselaer. **Bioética**: Ponte para o Futuro. Tradução de Diego Carlos Zanella. São Paulo: Loyola, 2016.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

Elisângela Andrade Moreira Cardoso[1]
Ivanei de Carvalho dos Santos[2]
Arlete Ramos dos Santos[3]

Resumo: Este artigo apresenta a Educação do Campo como resultado das lutas travadas, sobretudo, pelos Movimentos Sociais que almejavam o direito à educação como garantia, também, dos povos campesinos, cuja educação esteja, de fato, voltada para os interesses e necessidades desta população, e que a cultura e a identidade dos camponeses sejam valorizadas. No entanto, a realidade dessa modalidade no município de Vitória da Conquista/BA carece, não apenas de olhares e atenção, mas de ações aplicadas no contexto da educação campesina, pois, dessa forma, essa população terá uma educação do/no e para os sujeitos que vivem nos espaços campesinos, com a devida qualidade. Utilizou-se do Materialismo Histórico Dialético para análise dos dados e recorreu-se a fontes documentais para atenuar a temática em questão.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Número de Matrículas; Vitória da Conquista.

Introdução

A Educação do Campo no Brasil é marcada por lutas para a sua legitimação, principalmente pelos Movimentos Sociais que buscam, incansavelmente, por uma educação que atenda as especificidades do homem do campo.

Nessa vertente caminha este estudo com o objetivo de explanar a Educação do Campo em Vitória da Conquista/BA, em um recorte temporal de 2002 a 2016, período esse estabelecido devido às informações concedidas pela Secretaria de Educação do município.

[1] Mestre em Educação (PPGED/UESB), Mestre em Docência Universitária pela Universidade Tecnológica Nacional de Buenos Aires (UTN/AR), Especialista em Gestão Educacional (FID), em Cooperativismo Educacional (FNSL), em Docência Universitária (UTN/AR) e em Psicologia da Educação (FJT), Graduada em
Letras (UNIMES), em Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (CEPECH/DCIE/UESC/BA) e do

Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT), ambos com registro na CNPq; É professora efetiva da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA. E-mail: elisangelajgela@gmail.com

[2] Mestre em Educação (PPGED/UESB), Especialista em Psicopedagogia Institucional (UNOPAR), Educação Infantil (UESB), Gestão Escolar e Educacional (AEM); Graduada em Pedagogia (UESB), em História (UNOPAR); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (CEPECH/DCIE/UESC/BA), com registro na CNPq; Professora efetiva da rede municipal de ensino de Itapetinga/BA. E-mail: ivanei_csantos@yahoo.com.br

[3] Professora Dr.ª da Universidade Estadual de Santa Cruz/Ilhéus/BA. E-mail: arlerp@hotmail.com

metodologia utilizada aporta-se em pesquisa exploratória e descritiva vislumbrando assim, maior explanação das informações disponibilizadas.

A Educação do/no Campo

A Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa, principalmente, dos Movimentos Sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública que respeite os interesses dos diversos sujeitos que fazem do campo o seu território de vida.

Na Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002 estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais destacam como sujeitos do campo "[...] os povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados a espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais" (BRASIL, 2002).

Entretanto, a trajetória histórica do acesso à educação pelos povos do campo foi marcada por negações, conforme pontua Nascimento (2009),

> A questão da educação destinada aos camponeses no Brasil historicamente foi um grande problema. Até os anos de 1930, a temática da educação rural não se destacava nas ações governamentais. O Brasil, mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e de 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo. (NASCIMENTO, 2009, p. 160).

A educação brasileira se apresenta desde a sua origem de forma excludente,

privilegiando os interesses da classe dominante, permanecendo os interesses na dualidade entre escolas para a elite e outra para a classe trabalhadora e, mesmo com as reformas educacionais ocorridas a partir de 1930, as especificidades dos povos campesinos não são reconhecidas, o que permanece até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996.

Segundo Santos (2016, p. 167), a Constituição de 1988 trouxe em sua redação, o respeito às especificidades da Educação Rural e com ela foi possível que os trabalhadores do campo e intelectuais comprometidos com uma educação progressista para os camponeses, se organizassem para participar dos debates que originaram a LDBEN nº 9.394/96. Assim, essa LDBEN vem garantir o respeito à diversidade do campesino, contemplando algumas das reivindicações dos camponeses, dentre estas as adequações curriculares para as especificidades do meio rural, e determina em seu Artigo 28 que:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Contudo, essa determinação continua sendo um desafio para o seu cumprimento, visto que, por muitas vezes, as escolas do campo não possuem propostas pedagógicas, as quais promovem adaptações da Educação Urbana, o que ocasiona em déficit para a população campesina.

As discussões iniciais sobre a Educação do Campo aconteceram no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, e, posteriormente, nas Conferências para Educação Básica do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998, 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo. O que motivou o surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências

político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos, fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. (FONEC, 2012, p. 4).

De acordo com Caldart (2002), a Educação do Campo se configura como prática social constituída de forma histórica que respeita a especificidade e as singularidades dos povos campesinos, uma vez que estes não apenas protegem a terra, mas também a mantêm viva e produtiva, favorecendo tanto a população do campo como da cidade.

> [...] uma intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como "guardião da terra", e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação [...]. Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir, uma educação que projete movimento, relações, transformações [...] (CALDART, 2002, p. 37).

Nesse contexto, a Educação do Campo é definida como o processo de escolarização dos sujeitos do campo em sua formação humana, cuja educação está voltada para a cultura, o trabalho, a identidade e as relações sociais estabelecidas com o outro, ou seja, uma Educação, de fato, *do* Campo, pensada pelos povos do campo, e que tem como finalidade preparar o educando para a vida em sociedade em meio aos princípios que transformam e emancipam esses sujeitos. Esta Educação difere da Educação *no* Campo, oferecida pelo Estado por meio dos diversos órgãos públicos, a qual objetiva preparar o educando para o mercado de trabalho e mais se adequa à Educação Rural (CALDART, 2002).

Vale frisar que a Educação Rural se coaduna com os interesses capitalistas, bem como do agronegócio, uma vez que estes veem o campo como território ou espaço de exploração e lucro e se distanciam da subsistência familiar, reforçando assim, a hegemonia do sistema capitalista e o individualismo.

Dessa forma, esses pressupostos norteiam este estudo, o qual busca compreender sobre o funcionamento da Educação do Campo no município de Vitória da Conquista/BA, quanto à sua organização e o quadro de matrícula entre os anos de 2002 e 2016.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa desponta características qualitativas, de natureza exploratória. Para tanto, utilizou-se como método o Materialismo Histórico Dialético que, de acordo com Marx (1988, p. 26), a pesquisa tem por finalidade "captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima".

O aporte metodológico se configurou na revisão bibliográfica para analisar a organização e o número de matrículas na Educação do Campo no município de Vitória da Conquista/BA, entre os anos de 2001 e 2016. As informações foram coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED), do referido município e analisadas com base na dialética, visto que "a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a „coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade" (KOSIK, 1997, p. 20).

A Educação do Campo em Vitória da Conquista/BA

Vitória da Conquista está localizada na Região Sudoeste do estado da Bahia, a 509 Km de distância da capital, Salvador.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Vitória da Conquista é um dos quatrocentos e dezessete (417) municípios da Bahia com uma população estimada, em 2013, de 336.987 habitantes. Aplicando a mesma taxa de crescimento estimada pelo IBGE para o período de 2010-2013, foi projetada uma população total de 381.796 habitantes para 2017. (IBGE, 2010).

De acordo com os estudos de Silva (2017, p. 59), a lavoura do café faz parte da história agrária do município, com reflexo na sua economia e, consequentemente, no desenvolvimento econômico da região. Segundo a autora o município possui uma área rural com aproximadamente 2.600 km² de extensão, considerada a maior, senão do país, mas da Região Nordeste, uma área rural ocupada por acampados, assentados,

quilombolas, camponeses, horticultores cafeicultores, além de outros que lutam pela sua sobrevivência plantando, colhendo e resistindo aos problemas climáticos, econômicos e políticos da região.

Além da agricultura, Vitória da Conquista se destaca em outros setores econômicos entre estes o comércio com grande potencial de expansão, paralelamente à lavoura cafeeira houve a formação de um polo industrial em Vitória da Conquista, havendo a criação do Centro Industrial dos Ymborés, culminando com a plena expansão de setores da economia local, a exemplo dos setores de produtos de limpeza, cerâmica, estofados e mármore. No ano de 2007 um novo ciclo é iniciado na agricultura regional, ciclo este balizado no plantio de cana-de-açúcar, voltado para a produção, sobretudo, de etanol. O plantio de eucalipto compôs também esse novo ciclo, cuja produção destinava-se à produção e comercialização de carvão para suprir as indústrias siderúrgicas do Norte de Minas Gerais.

Partindo desse pressuposto, o município apresenta características territoriais, econômicas e populacionais tipicamente rurais, oferecendo um número significativo de escolas no campo, com um total de cento e dezesseis (116) e apenas setenta e duas (72) no espaço urbano, perfazendo um total de cento e oitenta e nove (189) escolas entre as Zonas Rural e Urbana. A Zona Rural é formada, ainda, por dezenove (19) Círculos Escolares Integrados (CEIs) que atendem setenta e nove (79) escolas e dois (02) Círculos de Nucleadas com trinta e sete (37) escolas acolhidas.

O número de escolas campesinas no município supera as urbanas, entretanto, as informações concedidas pela Secretaria Municipal apontam para uma diminuição das escolas do campo, como pode ser conferida na tabela a seguir:

TABELA 01 - Quantitativo de Escolas do Campo em Vitória da Conquista entre 2002-2016

ANO	QUANTIDADE
2002	168
2003	171
2004	170
2005	169
2006	167

2007	153
2008	139
2009	140
2010	140
2011	139
2012	140
2013	138
2014	134
2015	123
2016	116

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SMED), 2017.

As informações ainda apontam para uma diminuição das matriculas nas Escolas do Campo, no município.

TABELA 02 - Matrículas nas Escolas do Campo em Vitória da Conquista/BA
(Continua)

ANO	QUANTIDADE
2002	17.779
2003	18.716
2004	18.420
2005	17.757
2006	17.714
2007	17.588
2008	15.503
2009	14.750
2010	14.533
2011	14.313
2012	14.028
2013	13.898
2014	14.404
2015	13.330

2016	13.388

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SMED), 2017.

Silva (2017, p. 88) aponta como consequência para a redução das matrículas nas escolas do campo em Vitória da Conquista, o descolamento das famílias camponesas para os espaços urbanos em busca de trabalho e melhores condições de vida. A autora reflete sobre as condições de permanência do homem do campo, da sua fixação no território de identidade cultural, situação que não está sendo valorizada pelas ações políticas do município e que a escola, por sua vez, não está cumprindo com a sua função de fortalecer a identidade camponesa e de conscientizá-los sobre a importância de sua permanência no campo, cultivando a terra e preservando a sua cultura.

As informações da Tabela revelam que a Educação do Campo necessita de olhares diferenciados para que esta possa cumprir com os seus objetivos, dentre os quais estão estabelecidos no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, disposto no Artigo 2º, incisos I, II, III e IV os quais dispõem sobre a formação, o currículo e a valorização da identidade da Educação do Campo, definindo que:

> I - respeito à Diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gêneros, geracional, e de raça e etnia; II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo, e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução da vida no campo;
> IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projeto político pedagógico com os conteúdos curriculares e metodológicos adequados as reais necessidades dos alunos do campo bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas. (BRASIL, 2010).

Todos esses princípios resguardam as singularidades do homem do campo em suas diversidades culturais, econômicas e sociais, que devem ser priorizados na proposta pedagógica do município, que conforme Silva, (2015, p. 91):

> A SMED deu início a elaboração de uma proposta para Educação do Campo,

> em 2005, apresentada e discutida com os professores que atuam nas escolas do meio rural, procurando atender ao artigo 28, da lei 9394/96, que dispõe sobre a Educação do Campo, além da política pública direcionada pelo MEC, através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo publicada, em 2002. A referida Proposta foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 2007, através da Resolução CME 010/2007, e colocada em prática até 2008, conforme o que se estabelecia na Resolução com algumas resistências por parte dos professores do campo. A partir do ao de 2009 com a chegada de um novo secretário de educação no município, a proposta é deixada de lado dando prosseguimento a uma nova concepção de educação para os povos do campo, a partir de 2010.

As descontinuidades das políticas públicas educacionais acarretam um grave problema para a população que fica à mercê dos políticos que, por muitas vezes, não pensam em benefícios para a população e sim na perpetuação dos seus feitos a fim de arraigar votos, com o objetivo de permanência no poder, desconsiderando, a real necessidade de políticas para a coletividade.

Considerações Finais

A concepção de Educação do Campo se efetiva pela dinâmica dos Movimentos Sociais e encontra-se em construção em meio à luta por uma escola de qualidade *do* e *no* campo. Nesse viés, espera-se que essa educação seja realmente pensada pelos sujeitos que vivem nos espaços campesinos e não apenas para os sujeitos do campo.

A realidade das escolas campesinas no município de Vitória da Conquista/BA não está distante das demais que compreendem esse quadro no cenário educacional brasileiro. No entanto, Vitória da Conquista possui o diferencial ao apresentar maior número de escolas na área rural do que urbana, merecendo, portanto, um olhar mais apurado para os sujeitos que dela participam. Apesar do esforço para melhorar essa modalidade, sobretudo, pelas políticas públicas implantadas e implementadas, muitas escolas do referido município possuem infraestrutura deficitária, bem como uma realidade que está longe de alcançar o objetivo de uma educação emancipatória que não esteja a serviço da classe dominante, pois, este município carrega em sua organização campesina o modelo planejado para a educação das escolas urbanas e não leva em consideração a realidade em que os povos do campo se encontram.

Portanto, tanto no cenário nacional quanto no município de Vitória da Conquista, as políticas públicas para a Educação do Campo ainda não são satisfatórias. Ainda é preciso pensar novas ações políticas que se direcionam para uma total universalização do ensino público que assegurem a qualidade da educação no meio rural, haja vista que muitos jovens, adolescentes e crianças ainda estão fora da escola. Concomitante a isso, Mészáros (2014) assegura que o capitalismo concede estratégias de dominação, reproduzindo trabalhadores alienados que somatizam o insucesso, devido às lutas que se constituem de forma isolada, fragmentária e excludente, quando deveriam unir força em oposição à hegemonia do capital.

Ademais, a oscilação no quadro de matrículas nas escolas campesinas em Vitória da Conquista, é uma característica eminente do número de escolas que fechou nos últimos anos, sobretudo entre os anos de 2010 e 2015, sob alegação da redução da população do campo, por parte do governo municipal, quando os agricultores têm migrado para os espaços urbanos, em busca de melhores condições de vida.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal nº 9.394/96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. **Seminário Nacional BSB**, 15 a 17 de agosto de 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Censo Demográfico 2010/IBGE.** Vitória da Conquista, BA, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. Prefácio da 1ª edição. Posfácio da segunda edição e processo de trabalho e processo de valorização. In: O capital v. I t. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do Capital:** hegemonias em disputa. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Tese%20Educa%C3%A7%C3 %A3o%20do%20campo.pdf> Acesso em: 13 jun. 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo:** movimentos sociais e reforma agrária do consenso. CRV, Curitiba, 2016.

SILVA, Luciene Rocha. **A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista/Bahia, no período de 2010 a 2015**. Dissertação de Mestrado: UESC, 2017.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos. **A Proposta Pedagógica de Educação do Campo de Vitória da Conquista/BA e a Formação Docente**. Museu Pedagógico, XI colóquio Nacional e o IV Internacional – Crises, conceitos e conhecimentos no mundo contemporâneo, realizado de 14 a 16/10/2015. Vitória da Conquista, Bahia, 2015.

SMED. Secretaria Municipal da Educação. **Setor de Legalização e Estatística.** Vitória da Conquista/BA, 2017.

Eixo 3. Educação Infantil

GESTÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS: contextualização das políticas públicas em prol de uma educação infantil de qualidade no município de Itabuna-Ba.

LIMA, Lizandra Silva[25]
ALVES, Cândida Maria Santos DAltro[26]
LIMA, Lisângela Silva [27]

RESUMO: Este artigo desenvolvido na disciplina Gestão dos espaços públicos e a relação com a comunidade, do curso de Pós-graduação em formação de professores da educação básica – PPGE, tem como objetivo principal, analisar a atuação da gestão escolar na organização do espaço em uma instituição pública da rede municipal de ensino de Itabuna - BA. Para elucidar essa questão buscou-se o referencial teórico, Faria (2007), Frison (2008), Kowaltowski (2012), Paro (2012) e, documentos legais do Ministério da Educação a citar: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. A metodologia utilizada está ancorada no materialismo histórico dialético, com abordagem de cunho qualitativo e utilização dos instrumentos de coleta de dados, a seguir: revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas com a gestão escolar (diretor e coordenador pedagógico), analisando as contribuições desta, nas organizações dos espaços educativos, da educação infantil. Tal pesquisa contribuirá, na medida em que direcionará reflexões à atuação da gestão escolar na organização do espaço na Educação Infantil, a partir da materialização das políticas públicas na consolidação do desenvolvimento integral da criança, proporcionando a qualidade social da educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço Escolar. Gestão Escolar.

---

[25] Mestranda em Educação pela UESC; Especialista em Educação Infantil – UESC; Especialista em Gestão Escolar – Vasco da Gama; Professora Efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Coletivo Paulo Freire da UESC – BA e do Projeto de Pesquisa – GPEGE, Gestão da Escola e os Resultados do IDEB: Qual a relação? da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC – BA.

[26] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1992), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora com dedicação exclusiva na Universidade Estadual de Santa Cruz e atua como professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Educação Básica, na Linha de Pesquisa Educação e Infância. Coordena o Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas do Laboratório de Estudos e Pesquisas para a Educação das Relações Étnico Raciais e sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional vinculados ao DCIE/UESC.

[27] Mestranda em Educação pela Uesc; especialista em Educação de Jovens e Adultos – Uesc; especialista em Gestão Escolar – Vasco da Gama; professora efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo, o qual está inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH, com registro no CNPq.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta estudos que tem apontado considerações que objetiva refletir sobre a atuação da gestão escolar na organização dos espaços em uma instituição pública da rede municipal de ensino de Itabuna-BA, a partir da dimensão social de construção e organização do espaço a luz das políticas públicas. Para isso, nos embasaremos nos estudos realizados por Faria (2007), Frison (2008), Kowaltowski (2012), Paro (2012) e outros que entendem que o espaço pedagógico necessita promover a interação entre as crianças, fator importantíssimo para o desenvolvimento, para além das fronteiras, com suas múltiplas possibilidades de interação. Além destes nos apoiaremos nos documentos legais organizados pelo MEC: as DCNEIs (2010), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), o Parecer 20/2009 e outros, que estão no portal do MEC, na seção Publicações da Educação Infantil.

Trata-se de pesquisa exploratória de cunho bibliográfico que vem analisar a dinâmica da gestão escolar na organização dos espaços na construção do êxito nas instituições de educação infantil, uma vez que as experiências vividas podem ser relevantes, à medida que traz interesse às crianças, o que pode influenciar no desenvolvimento e na aprendizagem destas.

Vale ressaltar que esse estudo partiu do campo de trabalho com a educação infantil, primeira etapa da educação básica, buscando observar a atuação da gestão escolar na organização dos espaços educativos de crianças pequenas e de que maneira o mesmo, pode resignificar em função de propiciar o desenvolvimento integral conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a definiram como primeira etapa da educação básica, antecedendo o ensino fundamental, de caráter obrigatório, e o ensino médio. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira, em seus aspectos físicos, sociais, e outros. É o primeiro contato da criança com os espaços institucionais formais e com intencionalidade pedagógica, conforme o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs - 2010). Apresenta a criança, como sujeito de direitos, entre esses, o

direito a educação desde o nascimento, em espaços públicos e coletivos.

No presente texto, faremos um breve relato sobre a concepção de gestão escolar democrática e da importância da organização dos espaços na educação infantil. Na sequência confrontaremos a realidade encontrada e concluiremos sugerindo possíveis caminhos na/para consolidação de uma gestão escolar comprometida com o desenvolvimento integral da criança, proporcionando a qualidade social da educação.

Com este estudo esperamos contribuir na organização dos espaços para o desenvolvimento integral das crianças e que a gestão escolar, analise que sua contribuição é fundamental para incentivar todo corpo docente na estruturação e organização do espaço para o desenvolvimento infantil e que procurem compreender a importância da organização do espaço educacional, onde o protagonismo infantil tenha oportunidade em ocupar e construir seus espaços.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: INDICAÇÕES PARA A VIVÊNCIA

A concepção de uma gestão escolar democrática perpassa, primeiramente, por um entendimento de democracia. A mesma, ainda que moldada, atualmente, sob a égide do neoliberalismo, representa a participação do povo no governo, logo, quando se aborda gestão escolar democrática, compreende-se que é uma gestão que conta com a participação de todos os envolvidos no processo educativo para a melhoria do ambiente de ensino, que seja um ato político e corrobore com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos.

Para que a gestão escolar democrática aconteça verdadeiramente, Hora (2007, p. 50) contribui dizendo ser necessário,

> 1 – A criação de estruturas e processos democráticos pelos quais a vida escolar realiza-se, representada pela participação geral nas questões administrativas e políticas, pelo atendimento a preocupações, expectativas e interesses coletivos e pela posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e desigualdade presentes na escola e na sociedade.
>
> 2 – O desenvolvimento de um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes, cujas características estejam na multiplicidade das informações; no direito de se expressar e de se fazer

> ouvir na construção social do conhecimento; na formação de leitores críticos da realidade; no processo criativo de ampliação dos valores democráticos e experiências de aprendizado organizado em torno da problematização e do questionamento.

Assim, o estabelecimento de práticas democráticas dentro da escola precisa de uma mobilização de toda comunidade escolar. Compreendida por todos os membros, para além do acompanhamento em reuniões para a aplicação de recursos, ela precisa ser vivida, inclusive nos saberes escolares, com o estímulo à participação dos alunos e a sua formação crítica, participação dos pais, funcionários e comunidade em geral. Para isso, Paro (2003, p.101) afirma "não há dúvida de que, se o problema é a falta de tradição democrática, é com a insistência em mecanismos de participação e de exercício da democracia que se conseguirá maior envolvimento de todos em suas responsabilidades". O mesmo autor confere às atribuições do diretor, no processo democrático de gestão deve possibilitar práticas participativas de forma que ele como "[...] coordenador geral da escola não seja o único detentor da autoridade, mas que esta seja distribuída, junto com a responsabilidade que lhe é inerente, entre todos os membros da equipe escolar" (PARO 2003, p. 126).

OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.

Estudos no Brasil têm demonstrado que o desenvolvimento integral da criança pequena vai além das salas de referência organizadas em "carteiras enfileiradas". O desenvolvimento das mesmas dá-se pelas vivências, pelo movimento, pelas experiências cotidianas com o novo, e, é por esta razão que proporcionar espaços para além das salas torna-se vital nos primeiros anos de vida. Do ponto de vista histórico, a arquitetura da escola expressa às interações e as esperanças pedagógicas.

Maria Carolina Bovério Galzerani (2002), historiadora e professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, tece no diálogo com a história, educação e infância, contribuições para esse processo de construção da pedagogia da educação infantil:

> A minha proposta inspirada pelo próprio Benjamin, é que questionemos o nosso olhar em relação à criança, que passemos a encará-la na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato deste universo infantil; que saibamos romper esses rumos esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, entre o mundo do adulto e o mundo da criança, universos tão diferentes, tão hierarquizados. Enfatizo, igualmente, que essa possibilidade deve partir de nós adultos, que nós nos relacionemos com a criança através de um momento de construção, da recuperação da tessitura de uma "experiência vivida", ou da prática da "narrativa", nos termos benjaminianos; que a constituição desta relação seja plena de sentidos, para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades (p.65).

Isso posto, destacamos que a educação infantil é um direito da criança, das mães e dos pais, e que as creches e pré-escolas são legalmente compostas pelo tripé: família, crianças e educadores. Valorizando assim, tempos educativos que se configuram no espaço que educa a todos, crianças, família e especialmente as/os educadoras(es) da educação infantil. Nisso cabe uma série de documentos e diretrizes pedagógicas e operacionais acerca do espaço que atenda necessidades das crianças pequenas, uma documentação que indica condições para uma pedagogia da vida que pulsa nas interações, nos brinquedos e brincadeiras das crianças, proporcionando, respeitando e valorizando as culturas infantis.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou documentos destinados, especialmente, a organização dos espaços na educação infantil, entre eles: O Referencial Curricular para Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, O programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância); Diretrizes em Ação e Diretrizes Curriculares para Educação Infantil.

Nesses documentos o espaço físico na educação infantil é amplamente discutido. O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foi utilizado em alguns municípios como ferramenta de avaliação e planejamento no projeto, *Diretrizes em ação*, o que possibilitou às equipes técnicas maior clareza em relação ao que observar e garantir na Educação Infantil, bem como maior envolvimento e aproximação com as famílias.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998), a estruturação do espaço, a forma como estão organizados os materiais, a qualidade e adequação dos mesmos, são elementos essenciais para um projeto educativo. Já nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Educação Infantil afirmam que no planejamento e na estruturação do espaço físico, devem levar em conta os projetos, as atividades desenvolvidas e a faixa etária das crianças e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil enfatiza os espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças: materiais variados e acessíveis às crianças; espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos, por fim, os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2010) foi dada uma atenção especial ao espaço e aos materiais: Possibilitar às crianças fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos da instituição, e permitir que elas se envolvam em explorações e brincadeiras; Oferecer objetos materiais diversificados que contemplem as particularidades do desenvolvimento de cada criança, incluindo as crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, etnico-raciais e linguísticas das famílias e da comunidade regional; uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza; (Parecer CNE/CEB no 20/2009).

A concepção arquitetônica dos prédios escolares, principalmente em país em desenvolvimento, pode estar atrelada a situação socioeconômica e de conforto, necessários para atingir a qualidade da organização. Para que os espaços escolares ofereçam de fato os estímulos adequados, eles precisam ser transformados em espaço pedagógico. A arquitetura escolar não representa somente os princípios das instituições educacionais, mas a vitalidade da instituição de educação infantil na atualidade, a sua inserção na sociedade e o acolhimento das crianças nas suas diversas fases de desenvolvimento. Como apresentado por Frison (2008, p.169):

> Os espaços são concebidos como componentes ativos do processo educacional e neles estão refletidas as concepções de educação assumidas pelo educador e pela escola. É importante que a sala de aula seja um lugar motivador, em que se acolham as diferentes formas de ser e de agir, contempladas nos projetos de trabalho, nos quais as crianças vivenciam suas experiências e descobertas. (...) O espaço físico pode ser transformado em espaço educativo, dependendo da atividade que nele acontece.

Ao pensar no espaço educativo, se trata de um ambiente fértil em estímulos e componentes diversos, pois “as interações entre a criança e seu ambiente são contínuas, recíprocas e independentes” (Bijou; Baer, 1980); ambos formam uma unidade inseparável e interligada.

Em vista disso, nas discussões sobre espaço educativo para crianças pequenas, se faz necessário pensar nessa estruturação em vários aspectos, dentre eles a segurança. Sendo assim, é fundamental, garantir que o ambiente não ofereça nenhum tipo de perigo às crianças, tendo também condições adequadas de higiene, ventilação e luminosidade.

O espaço além de seguro deve favorecer o desenvolvimento da autonomia, ou seja, é importante que os materiais, os brinquedos e os objetos de uso coletivos e individuais estejam ao alcance das crianças. Assim, além da autonomia, auxiliamos a criança na internalização das regras do grupo, em sua capacidade de respeitar as informações dadas pelo profissional, na aquisição gradativa de responsabilidade em relação aos cuidados e à organização do espaço, e no desenvolvimento de uma postura proativa.

Como aponta Frison (2008, p.173):

> A estruturação do espaço físico, a forma como os materiais estão dispostos e organizados influenciam os processos de ensino e de aprendizagem e auxiliam a construção da autonomia, da estabilidade e da segurança emocional da criança. Para bem desenvolver sua identidade, é fundamental que se sinta protegida e esteja inserida em um universo estável, conhecido e acolhedor.

Sob esta perspectiva podemos afirmar que o espaço necessita ser organizado de forma a promover a interação entre as crianças, fator imprescindível para o desenvolvimento integral destas. A organização dos espaços deve incentivar que as

crianças troquem informações e conhecimentos. Segundo Kowaltowski (2011 p, 36),

> O sistema educacional precisa dar suporte aos métodos de ensino, mas a qualidade da educação depende da criação de um ambiente escolar composto por material didático, móveis, equipamentos e a forma do espaço físico.

Em si tratando da qualidade na educação infantil, Zabala (1998) defende que independente da organização do espaço pedagógico, faz-se necessário que o ambiente esteja coordenado a partir das necessidades das crianças, promovendo, ao mesmo tempo, a atividade individual e a relação com o grupo.

Nessa perspectiva, que o Projeto Político – Pedagógico (PPP), da escola pesquisada, percebe a estrutura física da escola como alicerce para o processo de ensino aprendizagem e que o mesmo, propicia satisfação e bem-estar a todos, por um ensino de qualidade, a partir de um espaço de produção do conhecimento, de ideias, de compreensão da realidade, firmado no respeito à singularidade, identidade e condição humana no/para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, levando em conta, as interações dos alunos com os comportamentos e aprendizados, buscando elementos que estimulem a relação homem/ambiente, defende a importância da criança se sentir pertencendo ao espaço pedagógico enquanto indivíduo e coletividade.

Várias possibilidades de organização do espaço podem ser usadas, de acordo com a proposta pedagógica da instituição da educação infantil. Uma estratégia que tem sido utilizada é a organização a partir de “cantinhos” de interesse ou cantos ambientes. (canto dos jogos, canto dos livros, casa de bonecas, canto de ciências etc.). A organização dos cantinhos favorece a interação entre as crianças, a experimentação, a imaginação, a autonomia, a resolução de conflitos e problemas, assim como a própria construção do conhecimento.

Na organização do espaço, é necessário que se promova a interação entre as crianças através de cantinhos de interesse e da própria organização do mobiliário, como por exemplo, mesas agrupadas, proporcionando autonomia. A visita em espaços alternativos como, por exemplo, biblioteca, pátio, horta, sala de teatro, casinha de bonecas, entre outros, favorece estímulos diferenciados a partir da própria configuração

desses espaços. Em relação aos espaços externos, eles são essenciais para que a criança possa observar e ter contato com a natureza, assim como ter a possibilidade de explorar amplamente o seu corpo (pulando, correndo etc.).

Corroborando com a ideia de Farias (2005), a creche e a pré - escola são conquistas que convidam meninos e meninas a estarem juntos exercitando a curiosidade, o imaginário, o inusitado. Portanto, com caráter revolucionário a educação infantil pública é o lugar que brinda as diferenças dos corpos, dos gostos, dos movimentos, das expressões, dos saberes infantis.

A organização do espaço no cotidiano da Educação Infantil deve ser flexível e construído com a participação das crianças, assim como devem ser considerados as individualidades, os interesses do grupo, levando à construção de conhecimentos e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Segundo Kowaltowski (2011), “A educação de qualidade depende de um ambiente de ensino com um grande número de componentes que devem trabalhar em sintonia com o objetivo de aprofundar e ampliar o aprendizado dos alunos O ambiente depende das características das pessoas presentes, do sistema educacional adotado, do suporte da comunicação e da infraestrutura disponível.”

A partir desta citação, podemos afirmar que, o educador pode enriquecer o espaço tornando-o mais agradável, com brinquedos industrializados ou confeccionados por ele ou pelas crianças. O contato com os objetos enriquece as experiências da criança na medida em que permite uma maior liberdade de ação com eles, com os quais podem inventar novos usos. Para Kowaltowski (2011),

> “A educação de qualidade depende de um ambiente de ensino com um grande número de componentes que devem trabalhar em sintonia com o objetivo de aprofundar e ampliar o aprendizado dos alunos O ambiente depende das características das pessoas presentes, do sistema educacional adotado, do suporte da comunicação e da infraestrutura disponível.”

Portanto, não se trata de um modelo, mas um desafio em propor condições de participação da família, por ser a educação infantil um direito da criança, das mães e dos pais, e que as instituições são legalmente compostas pelo tripé: família, crianças e profissionais docentes.

Para contextualizar os estudos, faremos um paralelo com as políticas públicas e documentos legais do MEC, fazendo um estudo das vivências e apresentaremos a seguir o caso da escola investigada.

O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO: análise e resultados da pesquisa, contextualização do espaço investigado.

A escola pesquisada esta situada no município de Itabuna-BA, localizada no Sul do Estado da Bahia, em uma região denominada Costa do Cacau. Possui uma área total de 432,244 km² e está localizada a 426 quilômetros da capital da Bahia e uma população de 204.667 habitantes, conforme contagem populacional de 2010, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. A estimativa de 2014, apresentada pelo IBGE, de uma população de 218.925 habitantes. Está situada na Av. Roberto Santos, S/N, Bairro Zizo, Itabuna- Bahia. Atende crianças da educação infantil (4 e 5 anos); anos iniciais do fundamental I (1º ao 5º ano), bem como, aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, da etapa correspondente aos anos iniciais do Fundamental I. Vale ressaltar que esse artigo irá tratar especificamente do espaço destinado a educação infantil.

A escola está organizada da seguinte forma:

Recursos Humanos	Quantidade	Carga Horária Semanal
Diretor	1	**40 horas**
Vice-diretor	2	**20 horas**
Secretária	1	**40 horas**
Docentes	10	**05 de 20 horas** **06 de 40 horas**
Área administrativa	1	**40 horas**
Área de apoio	3	**20 horas**

Fonte: PPP da Unidade Escolar 2017.

A partir da pesquisa realizada na Escola Municipal Estrela, foi possível observar que a preocupação com a organização dos espaços é ponto chave da instituição, requerendo desta forma, proposta educativa e curricular, que garanta uma educação infantil para as crianças.

No início do ano letivo, as crianças são recepcionadas com um ambiente organizado, com paredes decoradas, com material exposto e ao longo do processo esse espaço vai sendo constituído com as produções individuais e coletivas das crianças, onde é possível se perceber como sujeitos partícipes desse processo.

Tal iniciativa por parte da gestão escolar e identitário da criança com espaço, esse espaço não é necessário que esteja pronto e sim constituído pela/com a criança. Assim, faz-se necessário o diálogo com esses ambientes.

A estrutura da escola se configura pelos espaços: quatro salas de atividades, cozinha, banheiro masculino e feminino, pátio coberto, secretaria e área verde. As salas têm tamanho adequado ao número de crianças e possuem amplas janelas, com cobogó, o que não possibilita as crianças ter contato com o espaço externo.

Segundo Ana Beatriz Goulart de Faria (2007), o espaço está para ser conquistado, um desafio constante para a pedagogia, em um processo de mútuo aprendizado entre as áreas do saber, um saber-fazer educação nos lugares, deliberadamente construído com intencionalidade pedagógica e consciência por parte de sua equipe gestora e profissionais docentes de suas potencialidades e possibilidades.

> Não se trata, pois do que os arquitetos podem ou não “fazer” pela Pedagogia da Infância (belas escolas, espaços lúdicos, criativos, etc.) O que proponho é que, a partir do pensar-fazer arquitetura e do pensar – fazer pedagógico, olhemos para a questão do projeto e implementação do lugar pedagógico da infância, em todas as dimensões possíveis, para todas as infâncias. É um caminho de mão dupla onde arquiteturas se educam nas pedagogias e as pedagogias se especializam no projeto e nas suas arquiteturas (p. 98-99).

É importante observar que o papel da instituição de educação infantil na divulgação da nova visão de mundo não precisa restringir-se ao âmbito das atividades

de ensino-aprendizagem. Essa concepção deve permear todas as atividades da instituição de educação infantil e é de suma importância na atividade administrativa. A administração escolar, portanto, estará, por sua vez, tanto mais concorrendo para a transformação social quanto mais os fins que ela busca realizar estiverem comprometidos com tal transformação e quanto mais ela deixar impregnar, em sua forma, pela natureza e propósitos transformadores desses fins.

Conforme entrevista realizada com o diretor da escola ao falar do assunto em questão, temos o seguinte comentário:

> as escolas que atendem a Educação Infantil precisam receber atenção de todos que os envolvidos no processo educacional. A gestão escolar e os professores, sobretudo, devem colaborar no processo de ensino por meio da escuta sensível, da organização do espaço escolar e, sendo primordial que assumam o papel de mediador no processo de formação das crianças pequenas e que tenham consciência da sua importância enquanto educador infantil. Sendo de fundamental, a articulação, ou seja, o diálogo entre os envolvidos com a causa, que é o direito ao direito das crianças na educação infantil.

E a coordenadora pedagógica afirma que,

> O espaço deve refletir as aprendizagens construídas pelos sujeitos partícipes, considera necessário que haja uma maior discussão e preocupação sobre a importância de organizá-lo para atender a criança, não deixando de levar em consideração suas opiniões e representações. Reconhece que esse espaço deve possibilitar as crianças pequenas brincadeiras, jogos e o aprendizado. Entendendo a gestão desses espaços como indicador subjetivo de qualidade do ambiente educacional, o qual, promove transformação e crescimento, se constituindo lugar da construção da identidade de crianças e educadores.

Nesse relato se torna explicito a importância da gestão escolar na organização dos espaços e partindo da análise da entrevista realizada com a gestão da referida escola, cujo nome fictício, Escola Estrela, foi possível ampliar a reflexão e percebemos que indicadores subjetivos de qualidade do ambiente escolar variam desde a organização e gestão da escola, a proposta pedagógica, a qualidade do corpo docente, especificidades das crianças, até as questões sobre o tamanho das turmas e da instituição e seus equipamentos.

Ainda estamos distantes do que é preconizado em Lei para o atendimento de uma proposta de Educação Infantil, onde os espaços favoreçam a construção da pedagogia da infância. Os dados apontam para a necessidade de se ampliar, canais de escuta e de diálogo com a comunidade educacional e local, para desta forma, atingirmos o ideal que garanta ao sujeito o direito a educação em espaços adequados.

Planta baixa: a representação gráfica do espaço na Escola Municipal Estrela.

Fonte: arquivo do pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados aqui apresentados, refletindo sobre um modelo educacional que visa ao pleno desenvolvimento da criança, o presente trabalho pretendeu escutar as múltiplas vozes que compõem o espaço educacional, especialmente gestão escolar, validando sua relação com os espaços na educação infantil.

Após um processo de reflexão no decorrer desse estudo, entendemos que o ato reflexivo no processo da gestão dos espaços constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto da Educação Infantil.

Diante dessas considerações, acredita-se que uma prática reflexiva é profícua na construção de saberes, visto que uma postura reflexiva pode ser comparada uma segunda pele, intrínseca ao trabalho docente, tanto nas situações incertas e caóticas,

quanto nas que desperta emoção e prazer. Em decorrência, uma prática reflexiva jamais é inteiramente solitária, pois se apoia no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz, na interação com as leituras e tantos outros elementos.

Por fim, embora a reflexão venha se tornando uma exigência para o fazer docente, muito mais do que um simples atributo, não escapa das tensões e dilemas vivenciados pelos professores. Todavia deve-se acreditar que é possível construir esse caminho através de um trabalho árduo de desconstrução e reconstrução dos protagonistas desse processo.

O que esperamos, é que a comunidade escolar passe a entender a gestão dos espaços como indicador subjetivos de qualidade do ambiente escolar, que varia desde a organização da gestão da escola, a proposta pedagógica, a qualidade do corpo docente, o perfil do aluno, até as questões sobre o tamanho das turmas e seus equipamentos, entendendo-a como instrumento indispensável ao aperfeiçoamento e progresso de toda Instituição de Ensino.

No entanto, vale ressaltar que, é uma estratégia, uma forma de propiciar às camadas populares uma educação necessária à transformação qualitativa de nossa sociedade. Importa mobilizar instrumentos de participação, para que a escola passe a ser do povo e não apenas para o povo, tornando-se realmente uma escola de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____, Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Básica Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Vol. 01e 02 de Brasília - MEC; - Sab, 2006.

_____, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil - 2008.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O espaço e o tempo na Educação Infantil.Ciênc. Let., Porto Alegre, n. 43, p. 169-180, jan./jun. 2008 (disponível em <http:// www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo12.pdf>).

HORA, D. L. da. Gestão educacional democrática. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KOWALTOWSKI, Doris K.. Arquitetura escolar. O projeto do ambiente de ensino. São Paulo, Oficina de Textos, 2011.

MACHADO, M. L. de A. Por uma Pedagogia da Educação Infantil. In: Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, a. II, ago./nov, 2004.

PARO, Vitor Henrique**.** Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PPP, Projeto Político Pedagógico da Escola.

ZAN, Dirce e POSSATO, Beatris Cristina. Espaços cerrados: as marcas da violência e do controle na arquitetura das escolar. Revista – e - Curriculum, São Paulo, V. 12, nº 03. Out/dez 2014.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS MULTICULTURAIS FRENTE AOS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE: A INCLUSÃO CIDADÃ DE CRIANÇAS NA REALIDADE PERIFÉRICA

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo[28]
Likem Edson Silva de Jesus[29]

RESUMO: O presente trabalho trata da percepção da educação enquanto integrante do rol de direitos humanos consagrados pela Constituição Federal do Brasil de 1988 sob o manto da dignidade da pessoa humana e da compreensão das diferentes estruturas sociais, detendo-se em especial às crianças inseridas em uma realidade periférica. O objetivo é realizar uma reflexão crítica acerca de como a capacidade socializadora das práticas educativas é capaz de romper com a desigualdade e fortalecer bases dialógicas e inclusivas para o reconhecimento de direitos humanos e da cidadania para a periferia, resistindo à cultura do privilégio e às classes hegemônicas que historicamente marginalizam essas comunidades. Utiliza-se, ainda, a experiência do projeto "Mais Nordeste: Mais educação, cultura e direitos", coordenado pela Ong Gerando Vida e aplicado no Bairro Alecrim II, na cidade de Eunápolis-BA. A metodologia da pesquisa baseia-se na teoria fundamentada, utilizando-se como método a pesquisa bibliográfica em fontes impressas e digitais e dados institucionais da Ong Gerando Vida. Os resultados da análise apontam para o fato de que quando as práticas transformam as diferenças socioculturais e econômicas das comunidades periféricas em desigualdades, na medida que não as consideram como integrantes do processo educativo, legitima-se a exclusão, propiciando que os padrões subalternizantes se perpetuem em outras instâncias da vida social, mantendo-se as distâncias entre esses indivíduos e a cidadania, a dignidade e as garantas constitucionalmente resguardadas.
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Direitos Humanos. Periferia.

INTRODUÇÃO

A construção de um conceito de direitos humanos tem por fundamento a dignidade do indivíduo e a experiência de cada sociedade em garantir as condições básicas para a plenitude do ser humano. Para Boaventura (1997, p. 22), a dignidade humana deve se organizar como uma constelação de sentidos locais. Em geral, a expressão "direitos humanos" é utilizada em referência a princípios universais que

[28] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E-mail: dannymedeiro@hotmail.com.
[29] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) E-mail: likem_93@hotmail.com.

podem, potencialmente, ser aceitos por todas as culturas[30]. Boaventura (1997), entretanto, problematiza essa universalidade. Segundo o autor, enquanto os direitos humanos forem concebidos como universais, tenderão a operar como uma arma do ocidente contra o resto do mundo e por essa razão deveriam ser reconceitualizados como multiculturais, abrangendo assim outros valores.

Quando pensamos na educação como um direito fundamental, ou seja, um direito humano positivado em nosso ordenamento jurídico junto a outros direitos sociais (CFRB/88, art. 6°), corre-se o risco de nos limitarmos sobre a reflexão do acesso universal ao ensino formal, quando outros fatores que constituem a dignidade humana do indivíduo, também previsto em nossa Carta Magna (art. 1°, III), são fundamentais para que a educação se configure como parte constitutiva do sujeito integral.

O acesso à educação em sua perspectiva universal não pode se configurar como mais um microssistema de dominação e sujeição[31], em que as classes populares são julgadas de acordo com valores meritocráticos, que por sua vez são excludentes e ocultam na "incapacidade" ou no "insucesso" individual uma questão de desigualdade social (SOUZA, 2009). Como bem apregoava Freire (1996), o saber científico dissociado da realidade anula as diversidades locais e reafirma as desigualdades sociais ao invés de instrumentalizar as classes pobres para a mudança social e superação das injustiças.

Neste sentido, a proposta de uma promoção dos direitos humanos não deve estar fundamentada em uma imposição de valores culturais, mas na compreensão da escuta ativa, do diálogo, da troca e da coexistência de diferentes saberes que enriquece a teia social e fortalece a legitimidade do que se é proposto.

Para Dornelles (1998, p. 10), os direitos humanos podem ser interpretados de acordo com a experiência de cada um. Sendo assim, cada indivíduo em sua trajetória pessoal e coletiva coleciona experiências e saberes a serem compartilhados e refletidos em comunidade com grande potencial para a superação de desafios locais e agregação de competências para o desenvolvimento social em níveis mais amplos. Como, então,

---

[30] Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília. 2013.p. 16.

[31] O problema da dominação e da sujeição operam de múltiplas formas na sociedade e funcionam no interior do corpo social (FOUCAULT, 1979).

pode-se pensar educação e direitos humanos a partir de uma perspectiva local e multicultural, que possa compreender o sujeito integral e instrumentalizar os grupos marginalizados para a mudança?

1. COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

O marco internacional dos direitos humanos foi a aprovação pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos Humanos proposta em 1948. O artigo 1º preconiza que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade". Já os direitos fundamentais fazem referência aos direitos humanos positivados no ordenamento jurídico pátrio. No Brasil, as normas internacionais de direitos humanos ganham relevância na Constituição Federal de 1988, quando em seu art. 5º, §2º se estatui que "os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte". Assim, a referida norma propicia uma interação entre sistema internacional e interno.

A Constituição brasileira enumerou um rol de liberdades e direitos, em geral os direitos sociais (art. 6º e 7º), que são complementados com as disposições do Título VIII, "Da ordem social", em que se definem os modos ou estruturas básicas de sua concretização (arts. 193 a 232). Isso se materializa através das políticas públicas que dão efetividade a estes direitos e amplia os espaços participativos que contribuem para trocas, diferenças, valores e saberes, propiciando sentido local a norma geral, visando uma melhor aplicação destas garantias, tão caras para a sociedade.

A construção de um conhecimento que dialogue com a perspectiva dos direitos humanos precisa abarcar todas as formas de saber e experiências de vida que cada indivíduo traz em sua trajetória pessoal e comunitária. Para Giannella (2007, p. 01), "racionalidade e conhecimento científico já não pode aspirar excluir outras formas possíveis e a busca de nova legitimidade está exatamente na capacidade que elas terão em dialogar entre pares com outras razões e saberes". Todos podem e devem

contribuir na identificação dos valores e cultura locais e na aprendizagem e apreensão de novos princípios para o fortalecimento da rede de garantias dos direitos humanos. Esse pensamento é corroborado por Freire, que exemplifica:

> Porque não aproveitar a experiência dos alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (1996, p. 30)

É neste universo participativo, em que a escola aparece como local muito propício de construção de conhecimentos e aprendizagem, sobretudo na infância, em que os indivíduos são instrumentalizados e os grupos sociais são fortalecidos para coletivamente enfrentarem seus desafios, reparando violações de direitos e, concomitantemente, criando bases para a promoção e garantias fundamentais em seu espaço comunitário. O empoderamento dos grupos sociais exige conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos.[32]

2. A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS MULTICULTURAIS NA REALIDADE PERIFÉRICA

2.1 A estrutura social da realidade periférica e da desigualdade

Domingues (1994, p. 07) argumenta que a periferia “é o lugar da exclusão, da marginalidade e da segregação social, da ausência de uma noção de pertença a um lugar, do déficit de cidadania”. Segundo ele, a distância ao centro é sociológica, simbólica e de poder. Independente da maneira como é denominada, o referido autor diz que esses ambientes se caracterizam pelo afastamento do centro simbólico, ou seja, dos referenciais majoritários dentre de um determinado marco cultural. É essa a definição de realidade periférica a que esse trabalho se alinha:

---

[32] Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. 2008. p.44

> É o grau de afastamento a um centro que clarifica a posição periférica (física, social, morfológica, etc.) e esta é o tanto mais quanto maior é a visibilidade, o posicionamento, o poder e a clareza dos atributos da condição central. Enquanto agregado social, a periferia define-se, por isso e também, não pela densidade ou pela intensidade do interrelacionamento interno ao nível local, mas sim pela dependência, pela subalternidade face às áreas centrais e aos locais de destino dos habitantes-pendulares. (DOMINGUES, 1994, p. 05)

A naturalização da diferença como desigualdade é um marco da cultura do privilégio que se perfaz pelos direitos de propriedade, poder, nível de vida, acesso a ativos, redes de influência e condições de cidadania. O pertencimento a elites de poder, a origem de classe, gênero, raça e posição socioeconômica também reforçam a cultura do privilégio, reproduzindo estas desigualdades por meio de estruturas e instituições sociais. O Relatório das Nações Unidas - CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) intitulado *A ineficiência da desigualdade*[33], divulgado em 2018, afirma que:

> A cultura do privilégio garante assimetrias em múltiplos âmbitos da vida coletiva, como o acesso a posições privilegiadas nos negócios e nas finanças; o poder decisório ou deliberativo; a maior ou menor presença em meios que impõem ideias, ideologias e agendas políticas; a captura de recursos públicos para benefícios privados; condições especiais de justiça e sistema fiscal; contatos para ter acesso a melhores empregos e serviços; e facilidade para obter os melhores lugares para viver, circular, educar-se, abastecer-se e cuidar-se.

As valorações que os grupos hegemônicos, detentores do privilégio, atribuem às periferias apresentam um baixo valor de reconhecimento, mascarando as diferenças através de mecanismos de estereotipação. Esses estereótipos criam e sustentam as relações de dominação econômica, política, cultural, de raças, institucional, patriarcal, entre tantas outras existentes nos mais diversos meios (GUARESCHI, 1996, p. 92-93).

Nesse sentido, disserta Feltran (2002, p. 572) que como nas práticas sociais não há uma clivagem bipolar, mas um conjunto de relações intensas entre periferias e outros mundos sociais e públicos, ocorre que as classificações estereotipadas, acusatórias e de senso comum também se tornam, nos cotidianos das periferias, matrizes discursivas influentes na marcação de diferença, nas dinâmicas locais de

[33] Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/43569-ineficiencia-desigualdade-sintese. Acesso: 09 jul. 2018.

conflito e sociabilidade.

Conforme alerta Nancy Fraser (1997), a prática de incluir grupos minoritários colocando as diferenças a eles intrínsecas entre parênteses e tratando todos como se fossem iguais, discrimina os socialmente diferentes. Nesse sentido:

> A maneira como é confrontada essa diferenciação torna explícito o tom de preconceito e discriminação que ecoa na sociedade colocando as minorias em desigualdade de direitos e oportunidades. Em razão disso, as minorias muitas vezes, reproduzem tal posição e se reconhecem como um grupo sem autonomia, responsabilidade, confiança e não se identificam nos sistemas existentes de poder e crença (PAIM, et.al., p. 840, 2013).

De acordo com Fraser (1997), portanto, não reconhecer as particularidades das comunidades periféricas significa privar esses atores sociais de condições fundamentais para o pleno desenvolvimento humano. E ainda mais, impor uma prática genérica ou simplificada, que ignora as singularidades da vida desses sujeitos, significa obstaculizar a democracia e a implantação de uma política pública capaz de reconhecê-los e representa-los, o que não se coaduna com os princípios em que se esteia um Estado Democrático de Direito.

A estrutura social desigual que se estabelece para as classes periféricas no Brasil facilita a entrada de crianças e adolescentes para o universo do trabalho precoce e informalmente. Sendo assim, a educação não aparece como um caminho possível de sucesso, mas como um privilégio de classe. De acordo com Souza (2009), os valores de classe perpassam o processo de socialização de maneira que a classe média ensinaria de forma afetiva aos seus filhos valores como o autocontrole, a disciplina, as habilidades sociais, competências que tendem a influenciar o sucesso escolar e profissional destes, enquanto que nas classes pobres, mesmo que os pais incentivem os filhos a irem à escola ou mesmo o incentivo à leitura, muitos deles nunca tiveram “sucesso” escolar ou não possuem o hábito da leitura, desta forma, eles não saberiam de forma “emotiva”, ou seja, por experiência própria, os benefícios da vida escolar.

2.2 Por uma proposta de educação inclusiva e intercultural que leia a realidade: entre reflexões teóricas e a experiência com crianças periféricas no bairro Alecrim II

Nesse cenário, a educação escolar se apresenta, ante a sua capacidade socializadora, como um caminho de resistência, um dos mais importantes direitos da cidadania e um instituto chave para a promoção dos direitos humanos, em especial na realidade periférica, não se podendo mais atribuir a escola apenas a função instrumental de difusão de conhecimentos técnicos. Não por outra razão, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, leciona:

> 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 (BRASIL, 1988).

Contudo, não obstante a previsão constitucional, a exclusão e a desigualdade são promovidas nesses espaços, uma vez que a natureza universalista da assunção dos conhecimentos organizados e sistemáticos em níveis cada vez mais elevados encontra obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos (CURY, 2008, p. 209). Cury prossegue, ao analisar criticamente o papel da educação escolar num contexto de desigualdade:

> Eis que a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural, então coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições. Nessa via de raciocínio, faz sentido perguntar sobre quem são os “herdeiros” e/ou os reais atingidos pela deserdação desta destinação universal, ou melhor, pelad privação dessa destinação universal da educação escolar como um direito específico. E esse raciocínio deve desembocar em outra pergunta que, logicamente, se sucede ao para quem. Trata-se de interrogar o para quê dessa inclusão excludente (2008, p. 10).

Quanto à atuação estatal, conforme Cury (2008, p. 219), a retração do Estado, forçosa em alguns casos, funcional noutros, não pode se efetivar em omissão diante de

situações de desigualdade, disparidade, discriminação e privilégios. E nem pode exonerar-se do seu papel de garantia do direito à educação como inalienável à pessoa e à sociedade. É dele, sobretudo, que a sociedade continua esperando condições para a ultrapassagem de situações de excludência, vindas do passado e aliadas a outras nascidas dos tempos presentes.

A educação como instrumento de resistência e reelaboração do saber, deve opor-se à barreira que se formou pelo temor das classes dominantes de ver o povo não-privilegiado instruído. Ainda são necessárias medidas reparatórias e preventivas como foco nos grupos discriminados socialmente a fim de superarem as desigualdades impostas.

Esta reflexão sobre uma desigualdade que se impõe por meio das relações sociais e do acúmulo de capital no universo social, apenas confirma o poder simbólico[34] que a elite constrói como aparato para a permanência na dominação e sujeição das classes periféricas.

Recorre-se, com isso, à proposta de educação intercultural, que questiona a hierarquização do ser humano, propondo o respeito de todas as minorias existentes na sociedade, substituindo perspectivas monoculturais, reducionistas e uniformizantes por encontros múltiplos dialógicos dentro do espaço ensino, num caráter mais equânime e emancipatório. Nas palavras de Reinaldo Fleuri, pioneiro nas pesquisas acerca da interculturalidade e educação no Brasil:

> A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo (MORIN, 1985, 1996; BATESON, 1986) da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (2002, p. 407)

Fleuri ainda elucida:

---

[34] Entende-se o poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase magico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário, que define uma relação determinada entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos (BORDIEU, 2009, p.14).

> O trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o "outro", construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Tal perspectiva configura uma proposta de "educação para a alteridade", aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como Multicultural Education (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural. Por este motivo, Stephen Stoer e María Luiza Cortesão, de Portugal, têm utilizado o termo educação inter/ multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos (2003, p. 17)

Essa forma de enxergar a prática educacional dialoga com o que postula Freire (1996, p. 69):

> Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.

Exemplo empírico desta realidade e da tentativa de prática educativa na perspectiva intercultural, foi a oportunidade de coordenar um projeto social na cidade de Eunápolis, no bairro periférico do Alecrim II. O Projeto "Mais Nordeste: Mais educação, cultura e direitos" realizava atividades de reforço escolar com um número de 50 (cinquenta) crianças e adolescentes. A Ong Gerando Vida, sediada no Rio de Janeiro, foi convidada pelas lideranças comunitárias locais a oferecer capacitação técnica e estruturação ao projeto ainda incipiente a partir de agosto de 2014, com foco na promoção da infância[35] com atividades de incentivo à leitura e cultura.

A questão que se coloca é que as crianças (de 7 a 14 anos) estavam, em sua

[35] E também em consonância com o que preleciona a Constituição Federal de 1988, em seu art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

maioria, matriculadas na escola, mas apresentavam muitas dificuldades de leitura, escrita e compreensão de texto. Se analisarmos a “leitura de mundo” de que fala Freire, simbolizando a leitura do universo social que a pessoa faz antes da leitura formal, o retrato do território se compunha por moradias precárias e pessoas com baixa escolaridade e poder aquisitivo.

O bairro Alecrim II é marginalizado e associado à violência. A economia informal é forte principalmente através de mercados e lojas acoplados às moradias. A mobilidade urbana é realizada por uma linha de ônibus que liga o bairro ao centro da cidade e lotações informais e moto-táxi. No campo familiar, casos de violência contra a mulher, abusos sexuais e violência física contra crianças e adolescentes, casamento infantil, por exemplo, são noticiados pelos participantes do projeto social. No meio comunitário, as crianças possuem o hábito de brincar na rua, onde existe livre acesso a drogas, aliciamento infanto-juvenil para o tráfico e trabalho infantil. O poder público se apresenta a partir de escolas de ensino fundamental, creche[36] e pelo CRAS – Centro de Referência de Assistência Social. Na localidade, faltam políticas públicas básicas que garantam a dignidade humana. A ausência de um corpo policial com diretrizes na segurança cidadã, de centros culturais, pavimentação nas ruas, espaços de cultura, por exemplo, somam-se a uma violência institucional quando o serviço presente não é ofertado com qualidade.

Ora, a educação enquanto acesso formal não pode negar o contexto de violações ao seu redor. Neste caso, verifica-se a ausência de alimentação adequada para as crianças, acompanhamento escolar insuficiente ou inexistente pelos responsáveis, mudanças de moradias ou demandas de trabalho rural que prejudicavam o ano letivo, falta de documentações básicas e de insumos materiais como roupas e sapatos, dentro outros, enquanto exemplos da estrutura de desigualdade a que essas crianças e adolescentes estavam submetidos. Tudo isso acontecendo, repise-se, em um espaço comunitário de livre acesso a drogas. Os valores e visões de mundo que são criados neste universo de ausências - e ao mesmo tempo de solidariedade comunitária - são histórias de vida cheias de luta por sobrevivência, superação e

[36] A estrutura já estava concluída desde 2014 e apenas a partir de outubro de 2016 o espaço foi entregue a comunidade, fruto também das manifestações sociais ocrridas na localidade.

vitórias contra a fome, a marginalidade e sombras que perseguem os mais pobres.

Todo esse universo social influencia o espaço de aprendizagem, na medida em que muitas vezes o conteúdo não se aproxima da realidade e dos desafios cotidianos da comunidade. Freire (1996) chama atenção para a importância do processo de construção do conhecimento estar ligado com a superação dos entraves sociais que muitas vezes engessam a população. Para ele, a educação é instrumento para que o indivíduo se enxergue como sujeito histórico, ativo para a transformação de sua realidade.

A Ong Gerando Vida atuou nos anos de 2015 a 2017 na região oferecendo atividades de incentivo à leitura e matemática, associados a estratégias lúdicas. Também investiu em um espaço de leitura e cultura para que as crianças pudessem ter acesso aos livros e atividades artísticas (como circo, cinema e teatro). Somado a isso, a instituição capacitou as lideranças locais para que juntas ao poder público e família pudessem lutar pela proteção da infância, respeitando a cultura e os valores locais, mas também prevenindo todas as formas de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos em uma perspectiva local e multicultural fundam-se na escuta ativa dos sujeitos em suas trajetórias existenciais, na legitimidade biográfica do outro, na compreensão das complexidades da vida, na análise crítica dos instrumentos de dominação e sujeição que operam de modo multiforme sobre a população mais pobre.

Desta maneira, a construção da educação como um caminho de sucesso para a população marginalizada pressupõe o acesso aos direitos sociais[37] em sua completude, e não em seu fracionamento. A acumulação do capital intelectual ainda não alcança a maioria da população[38] e os entraves para o sucesso educacional perpassam toda a

[37] CRFB/88, art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a Segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

[38] A maior parte da população brasileira se concentra entre as pessoas que não terminaram o ensino fundamental e as que completaram o ensino médio, sendo que no ensino superior os brancos são os que frequentemente conseguem o diploma (19%), seguidos de pardos

trajetória de vida das comunidades periféricas: a falta de acesso a uma estrutura comunitária que ofereça serviços públicos de qualidade, a ausência de um policiamento cidadão, o conteúdo curricular dissociado do contexto comunitário e da identidade racial e de gênero reflete futuramente no mercado de trabalho, nas diferenças salariais, no predomínio destes indivíduos nos trabalhos manuais, nas dificuldades de mobilidade social, dentre outras tantas questões sociais que demandam reflexões aprofundadas.

Na realidade periférica, coberta por todos os estigmas já mencionados, se instaura no campo da educação - em especial a infantil, que lida com sujeitos na primeira etapa de sua socialização - o desafio de articular dentro da rede de diversidade que constitui esse espaço, processos que ampliem a democracia e promovam a cidadania, não replicando desigualdades e levando em consideração que “o Estado que não assume essa via decreta sua perdição e sociedade que não busca essa saída aceita a autoridade da submissão e refuga o caminho da autonomia” (CURY, 2008, p. 219).

As crianças das comunidades periféricas trazem consigo para a sala de aula a diversidade e as máculas históricas e circunstanciais dos lugares em que vivem. As práticas que se desenvolvem dentro da escola, quando transformam essas diferenças em desigualdade, estereotipando a identidade sociocultural desses sujeitos, acabam por legitimar a exclusão, propiciando que esses padrões acompanhem o desenvolvimento do indivíduo e se perpetuem em outras instâncias da vida social.

Práticas emancipatórias, atentas ao contexto em que as crianças se inserem são capazes de fazer despertar novos sentidos para a compreensão da realidade, de suas próprias identidades, subjetividades e das relações de poder que se engendram no campo social. Fazer com que o indivíduo leia o mundo em que se insere, reconheça os seus contrastes e tome consciência de seus direitos, o permite escrever ativamente a sua história, e lhe fornece, ao menos, uma chance de inclusão cidadã.

(7%) e negros (7%).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acessado em: 24 de jul. de 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz, 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DOMINGUES, Álvaro. (Sub)úrbios e (sub)urbanos: o mal estar da periferia ou a mistificação dos conceitos? **Revista da Faculdade de Letras – Geografia I Série**, Porto, v. 10/11, p. 5-18, 1994.

DORNELLES, José Ricardo Wanderley. O desafio da educação em direitos humanos. In: Cadernos Nuevamérica, Rio de Janeiro, 1998.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Periferias, direito e diferença: notas de uma etnografia urbana. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 53, n. 2, ago. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. Perspectiva. **Revista do CED**. Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRASER, Nancy. **Justice Interruptus. Critical Refletions on the "Postsocialist" Condition**. New York, Routledge, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIANNELLA, Valéria. **O nexo pesquisa-ação**: qual conhecimento para que políticas? In: Gestión local del desarrollo y lucha contra la pobreza. Aportes para el fortalecimiento de la investigación y las políticas em América Latina. Luiz Carrizo (Editor), Manoel Carbalha Edición. Montevidéo, 2007.

GUARESCHI, Pedrinho. Relações comunitárias, relações de dominação. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Psicologia Social Comunitária**: **da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAIM, Denise da Cruz.; MACHADO, Rodrigo de Oilveira.; SCARPARO, Helena B. K; PIZZINATO, Adolfo. Luzes, câmera... Ação! No ar, a transformação midiática do conceito de periferia no conceito de comunidade. **Estudos e pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 835-854, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 48, jun. 1997.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: Quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009.

O ESPAÇO FÍSICO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Crissia Gonçalves dos Santos*
Maiana Oliveira da Silva*

Resumo
O presente relatório se trata de uma pesquisa de campo realizada em uma escola de Educação Infantil municipal, com o objetivo de conhecer a organização e seu funcionamento, sua estrutura física e pedagógica, a organização do trabalho educativo levando em consideração os espaços físicos e estruturais, sua demanda local, seu trabalho pedagógico, seus processos de avaliação, reuniões entre responsáveis, direção, coordenação, professores e demais equipe pertinentes a exemplo, a secretaria de educação do município. A pesquisa foi realizada por alunas de pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e está dividida em três etapas. Na primeira etapa foi realizada a escolha da escola onde seria realizada a pesquisa por meio de sorteio. Foi então selecionada a creche e pré-escola Pequeno Aprendiz, localizada no município de Itabuna. Na segunda etapa foi realizada a primeira visita a instituição, no qual foi realizada uma entrevista com a diretora da unidade, professores e auxiliares, dentre outros funcionários (porteiro, faxineiro e cozinheira...). Essa entrevista heterogênea teve o objetivo de conhecer a instituição pelos vários pontos de vista de seus funcionários, respeitando os limites de hierarquia. Na terceira etapa fizemos uma observação minuciosa, a partir de uma segunda visita a instituição. Foram observados a infraestrutura, a área de lazer, área do cuidar, salas, móveis, cozinha, refeitório, e etc. O objetivo dessa observação foi conhecer a fio a instituição de Educação Infantil, a fim de ter-se um conceito do que seja uma escola infantil. Para tal foi necessária uma inserção das pesquisadoras na instituição por um período de uma semana. Terminadas as etapas acima citadas a equipe se reuniu para em conjunto discutir o observado e construir um relatório que culminou nesse artigo. Dessa forma, apresentamos a unidade de Educação Infantil escolhida, suas características físicas e sócios culturais, estruturas físicas, corpo docente e demais funcionários, sua relação com a comunidade, seus projetos desenvolvidos, sua organização, planejamento e avaliação. Para assim, correlacioná-los com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Por fim, ao final do relatório apresentamos nossas considerações finais.

Palavras Chave – Educação Infantil; infra-estrutura; parâmetros; política.

Abstract
The present report is treated of a field research accomplished at a school of municipal Infantile Education, with the objective of knowing the organization and your operation, you physical and pedagogic structure, the organization of the educational work taking into account the physical and structural spaces, your local demand, your pedagogic work, their evaluation processes, meetings among responsible, direction, coordination, teachers and too much pertinent team to example, the general office of education of the municipal district. The research was accomplished by students of pedagogy of Santa Cruz's (UESC) State University and it is divided

* Universidade Estadual de Santa Cruz
* Universidade Estadual de Santa Cruz

in three stages. In the first stage the choice of the school was accomplished where would be accomplished the research through draw. It was selected the day care and preschool Small Apprentice then, located in the municipal district of Itabuna. In the second stage the first visit was accomplished the institution, in which an interview was accomplished with the director of the unit, teachers and auxiliaries, among other employees (janitor, cleaner and cook...). That heterogeneous interview had the objective of knowing the institution for their employees' several point of view, respecting the hierarchy limits. In the third stage we made a meticulous observation, starting from a second it visits the institution. They were observed the infrastructure, the leisure area, area of taking care, rooms, pieces of furniture, he/she cooks, dining hall, and etc. The objective of that observation was to know to I entrust the institution of Infantile Education, in order to have a concept of what is an infantile school. For such it was necessary an insert of the researchers in the institution for a period of one week. Finished the stages above mentioned the team met for together to discuss him/it observed and to build a report that culminated in that article. In that way, we introduced the unit of chosen Infantile Education, their physical characteristics and cultural partners, physical structures, faculty and other employees, his/her relationship with the community, their developed projects, his/her organization, planning and evaluation. For like this, to correlate them with the Basic Parameters of Infrastructure for Institutions of Infantile Education. Finally, at the end of the report we presented our final considerations.
Keywords – Infantile education; infrastructure; parameter; political.

INTRODUÇÃO

O presente relatório se trata de uma pesquisa de campo realizada em uma unidade de ensino de Educação Infantil municipal, com o objetivo de conhecer a organização e o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil pública, sua estrutura física e pedagógica, a organização do trabalho educativo levando em consideração os espaços físicos e estruturais, a demanda local para atendimento na Educação Infantil, o trabalho pedagógico, os processos de avaliação, reuniões entre responsáveis, direção, coordenação, professores e demais equipe pertinentes a exemplo, a secretaria de educação do município.

A pesquisa foi realizada por duas discentes de pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Para tomar conhecimento de cada aspecto citado acima houve a necessidade de dividir a pesquisa em pequenas etapas. A primeira etapa consistia em delimitar a instituição de ensino, onde realizaríamos a pesquisa, para tal, adotamos um critério a proximidade da instituição com as respectivas residências dos integrantes da equipe, foi então que escolhemos a Creche e Pré-escola Pequeno Aprendiz, localizada no município de Itabuna/Ba.

A segunda etapa foi constituída pela nossa primeira visita a instituição, no qual realizamos uma entrevista com a diretora da unidade, professores e auxiliares, coordenadora e alguns da equipe de apoio (limpeza, portaria e cozinha). Essa entrevista heterogênea teve o objetivo de conhecer a instituição pelos vários pontos de vista de seus funcionários, respeitando os limites de hierarquia. As perguntas relacionadas à parte administrativa foram direcionadas apenas a direção da escola. As entrevistas realizadas com professores e auxiliares facilitaram a compreensão da visão prática por parte da direção quanto à exercida em sala de aula, podendo pontuar as divergências, tendo em vista que os planos de aula são elaborados semanalmente pelos professores e coordenadores da instituição com o aval da direção.

Nossa terceira etapa constituiu uma observação minuciosa, em uma segunda visita a instituição, foram observados a infraestrutura, a área de lazer, área do cuidar, salas, móveis, cozinha, refeitório, e etc. O objetivo dessa observação foi conhecer a fio a instituição de Educação Infantil, para daí ter-se um conceito do que seja uma unidade de Educação Infantil. Para tal foi necessária uma inserção dos pesquisadores na

instituição por um período de uma semana.

Terminadas as etapas acima citadas a equipe se reuniu para em conjunto discutir o observado e construir a presente pesquisa. Dessa forma, apresentamos a unidade de Educação Infantil escolhida, suas características físicas e sócios culturais, estruturas físicas, corpo docente e demais funcionários, sua relação com a comunidade, seus projetos desenvolvidos, sua organização, planejamento e avaliação. A partir daí correlacioná-los com artigos que discutem a temática, e documentos legais que norteiam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, tem abordado no livro Educação infantil em debate, elaborado pela docente Luciana Sedano e et al. Por fim, ao final do relatório apresentamos nossas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Partindo da observação direta intensiva, a pesquisa de campo realizada na creche teve como principal objetivo o conceito e funcionalidade de tal instituição, por meio de entrevista relatada no presente trabalho. No entanto à guisa de compreensão destacamos os conceitos de Educação Infantil, suas características, importância e função social, tendo como base os documentos do MEC referentes a Educação Infantil e o livro Educação Infantil em debate.

1.1 AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO INFANTIL?

Primeira etapa da educação básica segundo a LDB, (seção II, art.29). A Educação Infantil em creches e pré-escolas, às crianças até cinco anos de idade é dever do estado garantido pela Constituição Federal de 1988, (CF/88, artigo 208, inciso IV). De acordo com a LDB, a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, Lei nº9.394/1996).

Ainda, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação/1996, a característica da

educação infantil se configura em creches de 0 a 3 (três anos) de idade e pré-escolas de 4 a 5 (cinco anos) de idade, em tempo parcial com jornadas de no mínimo quatro horas diárias e em tempo integral, com jornada de duração igual ou superior a sete horas diárias (LDB/96, art.31, inciso III).

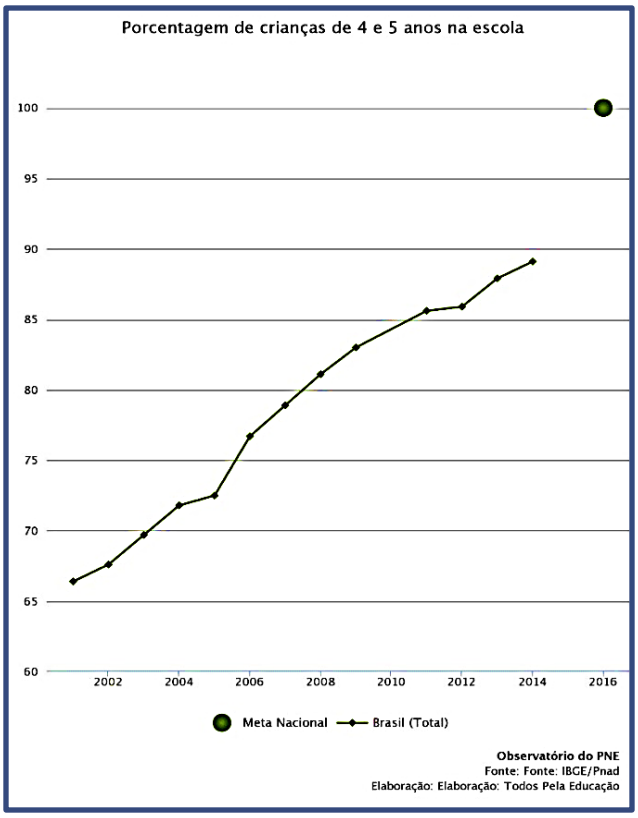
Até a década de 1970, a oferta da educação infantil no Brasil, era marcada pela ideia de “assistência” ou “amparo” aos pobres e necessitados. Mas que em função de importantes discussões teóricas acerca da extensão da oferta da educação infantil e pressão da demanda, exercidas pela organização da sociedade civil, especialmente por movimentos de mulheres que, entre outras razões estavam entrando em grande número para o mercado de trabalho, incluindo as camadas médias da sociedade, e porque o governo militar da época temia uma “explosão” das camadas populares.

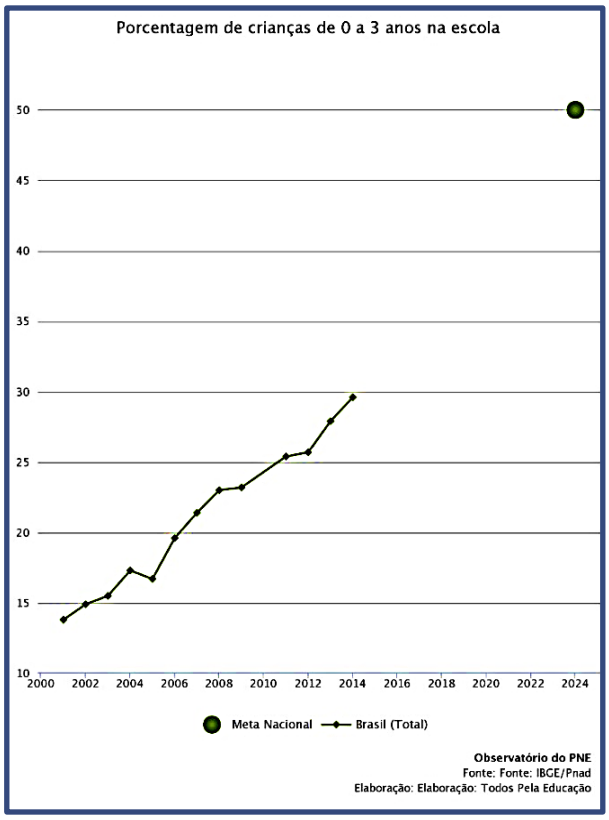
Além desse aspecto, entre os anos de 1970 e 1980, estava sendo fortemente discutido o papel das instituições de educação infantil que, ganha apoio dos profissionais da área na defesa de um caráter “educacional e pedagógico” para as instituições de educação infantil.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, expressa no Art. 208, Inciso IV que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola as crianças de zero a seis anos de idade”. Conquista garantida com um forte e necessária mobilização e condições históricas que a favoreceram.

Com o passar dos anos e das alterações que foram feitas na LDB/1996, a Educação Infantil, conquistou direitos que a coloca atualmente como parte obrigatória da educação básica, expressada no artigo 6º, que diz: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”, sendo esta obrigatória, no entanto, isso não isenta os pais e responsáveis em matricular seus filhos o mais cedo possível na escola, ou seja, é direito da criança ter acesso desde cedo á educação e para isso existe a oferta de creches e pré-escolas.

Segundo a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, a Educação Infantil tem a função de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de





modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 (cinco anos) de idade. É importante salientar que na educação infantil a criança é o centro do processo da proposta pedagógica curricular, sendo reconhecida como sujeito histórico e de direitos que imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona, esses aspectos são específicos da Educação Infantil. Dessa forma, o ambiente da creche e pré-escola deve propiciar a criança um espaço que lhe dê autonomia para desenvolver as mais altas habilidades indissociáveis ao brincar, cuidar e ensinar.

1.1.2. A demanda local na Educação Infantil

A Constituinte de 1988, os Planos Nacionais/2014, Estaduais/2015 e Municipais/2014 da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 sustentam o acesso e direito de toda criança a creches e pré-escolas. Em termos de efetivação, essa realidade ainda não saiu do papel, analisando dados do Plano Nacional de Educação/2014 referente a creches e pré-escolas, temos os seguintes gráficos:

O gráfico acima foi calculado pelo Todos Pela Educação, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), mostra que desde 2005 houve um crescimento constante atingindo a marca de 29,6% em 2014. Em números absolutos, isso significa que mais de 3,5 milhões de crianças estão em creches.

Aparentemente a meta de universalização de atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches elaborado como meta pelo PNE foi solenemente descumprido, sendo postergada para o final da vigência do plano atual. Com a pré-escola, não foi diferente, mesmo com um crescente números de crianças de 4 a 5 anos atendidas, segundo o IBGE cerca de 600 mil crianças não tiveram acesso a pré-escola.

Desse modo, chegamos à conclusão que a demanda por creche ainda é alta e a meta do PNE/2015 está longe de ser alcançada mesmo com a postergação para o final da vigência atual.

METODOLOGIA

A pesquisa é resultado de revisão bibliográfica do artigo “A educação e a construção de uma sociedade aberta”, (CUNHA, 1991), o livro Educação Infantil em Debate, documentos oficiais: Plano Nacional de Educação/2014; Plano Estadual de Educação da Bahia/2015; Plano Municipal de Educação/2014 do município de Itabuna, Lei de Diretrizes e Bases/LDB, Lei n.9394/1996; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/2006 e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, e uma visita de campo a uma instituição de Educação Infantil, observando o seu espaço, atendimento e quadro de profissionais por meio da observação e entrevista, para dessa forma analisar e correlacionar com os documentos estudados.

Após uma análise minuciosa do artigo e do livro as entrevistas são analisadas e tabuladas com base nos conceitos e fundamentos expressos pelos documentos.

RESULTADOS

1. Características da Instituição de Educação Infantil

Nome da Instituição: Escola Creche Pequeno Aprendiz. Rua A, 105, Vale do Sol-Itabuna-Ba. – Email: CE.pequenoaprendiz@gmail.com
Entidade mantenedora: Prefeitura de Itabuna
Nível de educação infantil: Creche

2. Estrutura Física da Instituição

O documento responsável pelas estruturas físicas das instituições de educação infantil são os Parâmetros Básicos de Infra- estrutura para Instituições de educação infantil. Nesse documento encontramos um manual minucioso que orienta desde a equipe docente junto com os demais funcionários da instituição, como a sociedade, os engenheiros e órgãos competentes do município. Está dividido em: contextos ambientais, funcionais, estéticos compositivos e técnicos construtivos.

Para analisar a instituição com base nas Referências dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura a Escola e Creche Pequeno Aprendiz disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento considerado o guia e manual da instituição, sendo obrigatório que todas as escolas públicas tenham o seu (LDB/96).

Toda escola possui metas a cumprir e objetivos a se alcançar, para tal elabora-se o PPP, cuja, palavras que estão composta em seu nome o justifica, ou seja, é **Projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo é **Político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir, é **Pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Portanto constam no PPP as informações que aqui serão expostas. Com relação

aos contextos ambientais a creche está localizada na rua A, 105 Vale do Sol em Itabuna-Ba, contrariando os parâmetros, possui o terreno acidentado, sendo que nesses casos segundo o PBI devem-se considerar as alternativas de corte ou aterro, no entanto nesse caso o local onde hoje funciona a creche anteriormente era uma residência na qual a única solução encontrada nesse caso foi adaptá-la para funcionar como uma instituição de educação infantil. O banheiro foi totalmente reformado adaptando-o as crianças, as salas são escuras, sem nenhum tipo de ventilação, pois as janelas dão acesso a corredores pouco iluminados. Detectamos que a instituição não possui rampas de acessibilidade.

A creche funciona em período integral, possui seis chuveiros, no entanto, somente dois deles estão funcionando com água quente. As redes de água encanada geralmente são precárias, pois a empresa responsável pelo abastecimento de água no bairro só libera água quinzenalmente, o que provoca interrupção no atendimento as crianças, reduzindo o horário de permanência delas na instituição.

A cozinha é pequena sem nenhuma janela para saída e entrada de ar, os alimentos são armazenados em armários conservados que foram comprados recentemente pela prefeitura. Quanto à estrutura física a instituição encontra-se em situação precária e de risco aos seus usuários, muros rachados, cupins na madeira do telhado e instalação elétrica comprometidas, além disso o ambiente não proporciona as crianças prazer em estarem naquele ambiente, às cores das paredes é branco, amarelo, verde e cinza, no qual não incentivam a imaginação das crianças. Com relação aos parâmetros estético-compositivos conforme foi citado acima a aparência da instituição aparentar ser desconfortante. Pouca iluminação, pinturas com tons frios, telhados com vazamento.

Com relação aos parâmetros técnico-construtivos que se refere aos serviços básicos como rede de esgoto, saneamento básico, energia, água e telefone, como já foi relatado anteriormente há um desconforto com relação à água cujo abastecimento demora muito, fora isso a rede de esgoto funciona perfeitamente proporcionando um ambiente saudável para as crianças.

Com essas analises chegamos à conclusão do quão difícil é seguir os parâmetros básicos para construção de creches e pré-escolas. A construção de uma

instituição de Educação Infantil é algo que deve ser trabalhado em conjunto com o município, a gestão escolar e a comunidade, a fim de pensar na criança como parte desse ambiente, portanto o ambiente físico deve promover aventuras, descobertas, criatividades, desafios e aprendizagens. Como afirma Souza

"Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-mede, o espaço-protege, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão" (SOUZA LIMA, apud FARIA, 2001, p.70).

Em entrevista, quando questionada sobre as estruturas físicas da instituição a diretora demostrou bastante preocupada com a real situação da creche, podendo observar que existe um esforço enorme por parte da equipe como um todo em lutar por melhorias. No entanto, nem sempre se obtém êxito por parte das autoridades competentes, além disso percebemos que falta conhecimento por parte da sociedade desses documentos que regem as estruturas físicas da instituição, sem conhecimento não tem como haver cobrança.

Particularmente, percebemos que todo o esforço da direção da escola para sustentar melhorias significativas na instituição, será em vão se a comunidade não se manifestar e demonstrar interesse em conhecer sobre seus direitos e sobre os deveres dos municípios e estados.

De acordo com o Parâmetro Nacional de Qualidade da Educação Infantil (2006) o brincar, o cuidar e o educar são indissociáveis na educação infantil. Na visita a creche contabilizou 16 crianças por salas, dividindo seus espaços com prateleiras e armários, apesar do espaço ser pequeno os brinquedos estão expostos ao alcance das crianças. Como o local era uma residência e foi adaptado para atender crianças da educação infantil as salas não possuem lugares que propõem autonomia da criança, no entanto, elas sempre encontram um jeitinho para fazerem suas brincadeiras de faz de conta. A criança independentemente do ambiente onde estejam inseridas não deixam de ser criança, ela brinca, cria, inventa e reinventa. Na instituição vemos muito isso, pois os professores permitem essa interação deles com o meio de maneira autônoma.

A instituição possui um refeitório onde são servidas cinco refeições diárias, café, lanche, almoço, lanche e uma refeição reforçada que não se chama de janta por causa do horário em que eles saem da instituição, as mesas do refeitório são devidamente

apropriadas para as crianças e seguem os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI – 2006).

Nas observações podemos perceber que a instituição e seus colaboradores se esforçam para seguir os parâmetros de qualidade da educação infantil, mesmo enfrentando dificuldades por parte de órgãos competentes que na maioria das vezes não consegue atender a demanda desses documentos. Fazem parte da instituição 4 professores (, 1 coordenadora e 1 diretora; sendo 1 professor por turma acompanhado de 1 monitor por turno, em turmas compostas por 16 crianças. 3 professoras são graduadas em pedagogia e uma está em processo de formação.

Ao analisarmos os documentos que foram usados como base para conceituar cada tópico aqui abordado, mais necessariamente, a Constituição de 1988, a LDB/1996, documentos estes que ao serem lidos chamou a atenção da equipe para o artigo de Luís Antônio Cunha “A educação e a construção de uma sociedade aberta”, no qual ele conceitua o liberalismo, apresenta seus princípios e aplica-os a educação liberal que é vista nos documentos elaborados pelo MEC e autoridades políticas (CUNHA, 1991, 291p.).

Os princípios do liberalismo são explicitamente expostos nos documentos da LDB/1996, título II art. 2º “A educação, dever da família e do Estado”, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Liberdade para atingir uma posição social, mas para isso precisam-se ter talentos e aptidões, pois perante as leis o Estado da igualdade de condições para o acesso a permanência na escola, ensino gratuito em instituições públicas por exemplo.

Levando essas considerações para a pesquisa realizada na creche, chegamos à conclusão que a Educação Infantil está longe de seguir parâmetros que visem à sociedade como um todo, a fim de beneficiar de forma igualitária os miseráveis, pobres e ricos. As políticas existentes na sociedade brasileira por maior que sejam e por mais que busquem melhorias na qualidade da sociedade e da educação encontra divergências ao se deparar com uma sociedade extremamente desigual e heterogênea que talvez, seja advinda do próprio Estado e suas políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam metas e documentos redigidos pelas leis do nosso país, ainda existe um déficit enorme entre as propostas estabelecidas nas leis e as postas em prática.

Percebeu-se que é muito importante a participação ativa da sociedade na Educação Infantil e, mais ainda, despertar o interesse em conhecer as leis que dão respaldo para esse tipo de educação, para assim respaldados nas leis brigar por melhorias. A instituição de Educação infantil, deve seguir parâmetros rígidos de espaços físicos, ou seja, não se pode abrir uma instituição de ensino infantil nos fundos de uma garagem e dizer que está zelando pelo bem-estar da criança.

Por fim, realizar este trabalho, com participação ativa nas atividades da escola, ou seja, ouvir a teoria e comprovar se estar sendo aplicada foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, além de enriquecer intelectualmente o conceito de Educação Infantil de modo geral e comparar o que está documentado em lei com a realidade vivida pela instituição aqui estudada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro á dezessete anos e dá outras providências. Brasília: DF 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Lei nº9.394 de 1996.**

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, torna obrigatório e gratuito o ensino de4 a 17 anos.** Brasília: MEC,2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 45p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005 de 2014.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares

Nacionais Para a Educação Infantil – DCNEI, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1999 e revista em 2009 (parecer CNE/CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº 5/09).

BAHIA (Estado). **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências.** Bahia: MEC, 2016.

CUNHA, Luís. Educação e desenvolvimento social no Brasil**.** In: **A educação e a construção de uma sociedade aberta**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1991. 291p.

VIEIRA, Emília Peixoto. Infraestrutura escolar na Educação Infantil: algumas reflexões. In: ALVES, Cândida M. S. D; VIEIRA, Emília Peixoto; SEDANO, Luciana (Orgs.). **A Educação Infantil em Debate**. Curitiba, Brasil: CRV, 2002.

TEATRO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CRÍTICA ÀS IMPOSSIBILIDADES TEATRAIS NO CURRÍCULO TRADICIONAL TECNOCRATA[39]

Maria Beatriz Ribeiro dos Santos[40]
mariabeatriz1207@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscará compreender a possível relação entre o Teatro e a Educação Infantil, criticando o currículo tradicional tecnocrata da educação básica. Buscará com isso, conceituar o teatro como forma de expressão e ferramenta pedagógica que auxilia a educação através de habilidades alcançadas com um fazer teatral intencional. Ademais, o conceito e uma singela trajetória da educação infantil assim como os seus fundamentos serão abordados a fim de situar o leitor em que consiste a etapa da educação básica na qual o trabalho se direciona. Em seguida, o currículo é o terceiro conceito a ser apresentado, enfatizando o modelo tradicional tecnocrata derivado da teoria do currículo do norte-americano Bobbitt. Em último momento, após os conceitos serem dados separadamente, eles irão ser unidos com a finalidade de exemplificar a relação que poderá ser estabelecida entre eles, nesse caso: o teatro na educação infantil dentro do currículo.
Palavras-chave: Teatro e Educação; Teatro na Educação Infantil; Currículo.

INTRODUÇÃO

Tendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, direcionada para as crianças que se encontram na faixa etária de 0 a 5 anos (BRASIL, 2017), é importante perceber como que a ludicidade é mantida nas instituições de pré-

[39] Ensaio apresentado como atividade avaliativa da disciplina Currículo do V semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, ministrada pela docente Lílian Moreira Cruz, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

[40] Graduanda do VI semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Estudante do Curso Técnico de Teatro/PROSUB – programa do Governo do Estado da Bahia. Tem interesse por temas como: Teatro e Educação; Teatro na Educação Infantil; Teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contato: mariabeatriz1207@hotmail.com.

escola que recebem o público infantil de 4 e 5 anos. É necessário analisar se as crianças estão prioritariamente no processo de escolarização ou se ainda há a essência da infância.

A essência da infância se apresenta na Educação Infantil, com o brincar. É brincando que as crianças formulam as hipóteses de quem ela seja, quem é o outro e qual o ambiente que ela compartilha as vivências do cotidiano. Uma das formas que as crianças apresentam em forma de brincadeira é o faz de conta. (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998). E o faz de conta, é uma das faces do teatro.

O teatro é uma prática essencialmente humana que se apresenta desde os princípios da humanidade desde a Antiguidade (NEVES e SANTIAGO, 2009; JAPIASSU, 2001). Por isso, ele está naturalmente no processo de construção do sujeito ainda quando este seja criança. O teatro na pré-escola precisa ser incentivado, porque as crianças devem possuir a chance de explorar sua criatividade e imaginação e nesse caso terá chances de desenvolver habilidades tanto cognitivas quanto psicomotoras e emocionais. (VIGOTSKI, 2009).

Entretanto, apesar de se ter documentos nacionais e leis como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Nacionais Curriculares - Arte e a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, alterada pela Lei 13.378/2016 que obriga a existência das artes: teatro, música, dança e artes visuais nos currículos das escolas, é necessário identificar qual é a essência dos currículos existentes nas escolas brasileiras. Será que o teatro, como forma de expressão é considerado bem-vindo, ou simplesmente existe de forma superficial e limitada para essas crianças?

Tais questionamentos são importantes levar em consideração porque “o currículo é documento de identidade” (SILVA, 2010). E como sendo identidade, ele precisa ser o reflexo das características e desejos dos beneficiados, ou seja, os que vão usufruir das tendências curriculares propostas pelas instituições, nesse caso da Educação Infantil, são as crianças.

Sendo assim, a estrutura desse trabalho se dará em duas partes. A primeira trará um breve esboço sobre: a utilização do teatro na educação para crianças; a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica; a discussão do currículo

tradicional tecnocrata. Na segunda, será enfatizada como se dá a relação entre o Teatro, a Educação Infantil e o Currículo, como deve ser proposta e quais os benefícios trazidos por ela.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO CONCEITUAL

Para dissertar sobre a importância do Teatro no currículo da Educação Infantil, é necessário pensar nas possibilidades existentes e as suas implicações. Sendo assim, importante compreender: a inserção do Teatro na Educação e na Educação Infantil; a trajetória da Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996; e a história do Currículo Tradicional Tecnocrata criticando a impossibilidade da utilização do Teatro.

TEATRO E EDUCAÇÃO

Para começar a falar sobre o Teatro na Educação, é importante trazer Japiassú (2001, p.23-24) quando fala que "já na Antiguidade Clássica, filósofos gregos (como Aristóteles e Platão) e romanos (Horácio e Sêneca, por exemplo) produziram escritos nos quais foram tecidas considerações a respeito de aspectos da complexa relação entre teatro e educação". Com isso, o Teatro e a Educação se mostram uma dupla que desde os anos a.C. até hoje promovem benefícios para aqueles que o praticam.

Tais benefícios promovidos para as crianças quando o Teatro é inserido no currículo da escola apresentam-se quando os alunos vão "estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo". (PCN, 1997, p. 57). Todas essas habilidades desenvolvidas promovem a formação consciente de si e de seus limites através da brincadeira que torna-se a prática teatral. Acrescentam-se ainda o "desenvolvimento das dimensões sensório-motora simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada" (JAPIASSÚ, 2001, p. 28), que também devem ser estimuladas durante todo o processo.

Desse modo, o teatro vem trabalhar todas as formas de desenvolvimento nos alunos. É aqui que encontra-se a necessidade de procurar um começo de formação global da criança. Pois, “a criança que for bem trabalhada, que puder brincar usando sua sensibilidade, e que for estimulada sensorial e afetivamente, não terá dificuldade de acompanhar qualquer tipo de ensino, do tradicional aos mais livres e/ou avançados.” (BUITONI, 1988, p.52). Nesse caso, independente das metodologias educacionais que se encontre, o Teatro deve estar imbricado nas relações de ensino-aprendizagem.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil há um tempo, não era considerada parte da Educação Básica, esta só começava a partir do Ensino Fundamental. Com o passar dos anos vista a necessidade e luta da população brasileira e

> Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (BRASIL,2017, p.31).

O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/1990 que trouxe marcos importantes à inserção dos direitos das crianças, enaltecendo desse modo a infância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/1996 traz no seu Art. 21. “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Desse modo, tanto nas creches para crianças de 0 a 3 anos e nas pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos há de se trabalhar com a base das linguagens que promovam também o desenvolvimento para as etapas seguintes da Educação Básica.

É na Educação Infantil que devem estar o tripé: o educar, o cuidar e o brincar, onde dessa forma, as crianças mantêm contato com as aprendizagens através da ludicidade, promovendo a autonomia e a construção da identidade, como explana o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23)

Portanto, trabalhar com as crianças na Educação Infantil, "para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais." (BRASIL, 2017, p. 32). Sendo assim, a família e a escola são as bases capazes de propiciar uma educação integral para as crianças, a primeira formação, advinda desse primeiro contato com uma instituição educadora.

CURRÍCULO TRADICIONAL TECNOCRATA

O currículo fundamental para uma escola, deve ser construído e pensado para o perfil a quem ele seja destinado. Porém, o que percebe-se é que muitas escolas acabam adotando um modelo tradicional e padronizador que perpetua ao longo dos anos e é colocado como parte fixa de toda instituição escolar. Como bem explana a definição de que currículo é a "parte de matérias de um curso" (ROCHA, 2001, p. 181), é possível compreender através dela que o currículo das escolas visam apenas fortificar a parte das disciplinas curriculares, aquelas mais importantes cobradas para a vida profissional no mercado de trabalho competitivo.

Como expressa Silva (2010) foi o norte-americano Bobbitt que iniciou as discussões e deliberou a sua teoria sobre a definição do que seria um currículo escolar. Esse currículo deveria ser aquele que formaria os técnicos para o mercado de trabalho, visando às necessidades daquela sociedade que havia se configurado industrial. Desse modo "numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, uma questão técnica" (SILVA, 2010, p.24). Todos esses questionamentos geraram várias discussões, tais como:

> Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado, ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? (SILVA, 2010, p.24).

Nesse caso, a forma da prática dos ideais curriculares tradicionais técnicos, "tal como na indústria, é fundamental na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam padrões." (SILVA, 2010, p.24). O padrão exige que os alunos se adéquem ao tipo de trabalho presente na sociedade e que seja uma educação eficiente para as massas, ou seja, aqueles que sairão da escola em busca de trabalho. Esse seria o resultado e o objetivo de um sistema educacional voltado para a economia (SILVA, 2010), um currículo que se encontra ainda hoje nas escolas formais da educação básica, onde os alunos desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio seguindo a lógica de mercado e uma educação tecnicista.

TEATRO E EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO

Considerando que a Educação Infantil atua com o público de crianças de 0 a 5 anos, é interessante que todo o processo de aprendizagem seja significativo e também lúdico. Como trata o RCNEI "as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica." (BRASIL,1998, p. 28). Nesse caso, as instituições devem promover tais contatos estabelecidos que garantam benefícios às crianças.

Levando em consideração que o currículo tradicional das escolas acaba se tornando desse modo, um empecilho no que se refere lidar com a ludicidade, o que se vê é que as crianças acabam entrando muito cedo no processo de escolarização não mediado pela brincadeira. É importante ressaltar que "tudo o que ocorre na escola é educativo" (FONSECA, 2012, p.40), pois "sabemos que alguns pedagogos introduzem a dramatização como método de ensino pelo tanto que essa forma ativa de

representação por meio do próprio corpo responde à natureza motriz da imaginação infantil". (VIGOTISKI, 2009, p. 103). E dessa forma, o Teatro não é só uma apresentação estética, ela é uma ferramenta capaz de promover benefícios pedagógicos.

Como na Educação Infantil as crianças apresentam fortemente a questão do faz-de-conta, que ultrapassa os cinco anos indo até os sete, oito anos de idade (BRASIL,1997), cabe refletir que, "a conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação". (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Portanto, para que todas as habilidades promovidas pelo Teatro sejam atendidas e realmente realizadas, deve-se começar a praticá-lo desde o início da Educação Básica.

Sabe-se que o Teatro essencial na educação é tido muitas vezes como algo distante da realidade para muitos alunos, pois "constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou "luxo" (JAPIASSÚ, 2001, p 23). Por isso que muitas das vezes o Teatro não promove a contribuição desejável, porque a sua forma de desenvolvimento se dá de maneira limitada e transmissiva. O professor dita as regras até do fazer teatral.

Se o currículo tradicional tecnocrata vigente nas escolas promovesse o contato das crianças, com as linguagens do Teatro, algo que é fundamental porque "a criança, ao iniciar o ciclo básico, está na idade de vivenciar o companheirismo como um processo de socialização, de estabelecimento de amizades. Compartilhar uma atividade lúdica e criativa baseada na experimentação e na compreensão é um estímulo para a aprendizagem." (BRASIL,1997, p.58), seu desempenho nas funções dadas pelas escolas poderá vir a ser mais significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se esse trabalho pensando nas possibilidades que o Teatro promove ao desenvolvimento infantil, tais como foram citados: o desenvolvimento cognitivo, de

expressão e criação, de consciência corporal, de assimilação de aprendizagens concretas e de sociabilidade que se circunscrevem em torno das condições sócio-afetivas.

A condição sócio-afetiva, que é bastante trabalhada no Teatro, envolve o contato direto com os colegas e com os adultos que estão por perto porque muitas das vezes as crianças, em suas histórias de faz de conta, acabam imitando tais pessoas que se encontram em volta dela, e essa é uma forma de mostrar a sua admiração e o respeito. Elas, de forma liberta, expressam seus desejos de forma que consigam através do raciocínio lógico e da improvisação formar o seu “eu”.

Fica aqui a reflexão de que escolas de ensino formal, ao longo dos anos vêm perdendo o potencial imaginativo e criativo das crianças por causa desse ensino transmissivo e disciplinador. Com o Teatro, ou seja, com elas atuando de forma ativa, construindo todos os passos de criação, seja no faz de conta, ou através de jogos teatrais pensados e praticados de forma intencional, realmente para promover os benefícios promovidos pelo fazer arte de forma consciente e aproveitada, não só para passar o tempo, é capaz de se ter uma geração que quando tornar-se adultos estarão mais aptos para um mercado de trabalho mais abrangente e não técnico e mecânico, como preza o currículo criticado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.278 de 2 de Maio de 2016**, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte**. Brasília. Ministério de Educação e Cultura, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. Ministério de Educação e Cultura. 1998.

FERRAZ, Maria. H. C. de T; FUSARI, Maria. F. de R. e. A Criança, a Cotidianidade e as Aulas de Arte. In: FERRAZ, Maria. H. C. de T;FUSARI, Maria. F. de R. e. **Metodologia**

do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 39-5, 1999.

FONSECA, Edi. Tempos para a leitura - modalidades organizativas. In: FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler**. São Paulo, Blucher, 2012.

JAPIASSÚ, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas (SP), Papirus, 2001.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia.Ponto de Partida: O uso do teatro na educação. In: NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia. **O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar**. Campinas (SP), Papirus, 2009.

ROCHA, Ruth; PIRES, Hindemburg da Silva. Minidicionário Ruth Rocha. São Paulo, Scipione, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

VIGOTSKI, Lev. Imaginação e realidade. In: VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo. Ática, 2009.

_____. A criação teatral na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev**. Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo. Ática, 2009.

Eixo 4. Alfabetização e Letramento

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: OBJETIVOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Maria Clara Trocoli Xavier da Silva (Autora)[41]
Maria Natividade Almeida de Jesus Souza (Coautora)[42]
Nívia Salgado de Jesus (Coautora)[43]

RESUMO: Neste estudo apresentaremos os objetivos do Programa Mais Alfabetização - PMALFA e, a partir deles, discutiremos sobre as diretrizes e sua implementação, avaliando o impacto do Programa no ensino e na aprendizagem dos educandos, em fase de alfabetização, dos 1º e 2º Anos, do Ensino Fundamental e sua configuração e/ou desenvolvimento na Escola Municipal Gabriel José Pereira, no município de Eunápolis-BA. Acreditamos que um planejado processo de alfabetização, articulado com o letramento são instrumentos para obtenção de melhores resultados na formação dos alunos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para diminuir os altos índices de analfabetismo funcional no Brasil. Para tanto, precisamos conhecer e observar com atenção os diferentes programas orientados pelo Ministério da Educação-MEC, para que de fato possam atender à proposta educativa local, voltados para as necessidades e condição de aprendizagens dos educandos. Em relação ao PMALFA, observa-se que as escolas da rede municipal de Eunápolis que aderiram ao programa, foram orientadas na fase de implantação e há esforço, disponibilidade de técnicos da Secretaria de Educação, todavia as escolas ainda convivem com a insegurança e mudanças na plataforma virtual, a formação ou orientações para o professor e coordenador pedagógico e o tempo do assistente em sala de aula são incipientes. Além disso, o tempo de planejamento do professor regente não ocorre em parceria com o assistente de alfabetização e as proposições educativas não são compartilhadas. Espera-se que este trabalho contribua para atentarmos para os programas de ensino inseridos sem diálogo com a comunidade escolar.

Palavras-Chave: Programa. Alfabetização. Escola.

---

[41] Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Cursa Docência do Ensino Superior na Universidade Cândido Mendes. Assistente em alfabetização, no Programa Mais Alfabetização, na Escola Municipal Gabriel José Pereira. E-mail: matrocoli@hotmail.com

[42] Mestra em Educação de Jovens e Adultos e formação em Letras Vernáculas, pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Especialização em Leitura, Interpretação e Produção Textual, pela IUNI; cursou Pedagogia na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES; Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Gabriel José Pereira, em Eunápolis-BA. E-mail: natividade.almeida@gmail.com.

[43] Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências: Biologia e Química, pela Centro Universitário Internacional – UNINTER; cursou Pedagogia, na Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia – UNESULBAHIA; Professora da Rede Municipal de Eunápolis-BA. E-mail: nivia.salgado@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os objetivos e aborda questões acerca da vivência do Programa Mais Alfabetização, na Escola Municipal Gabriel José Pereira - EMGJP. Desenvolvemos este estudo, motivados pela compreensão, de que atualmente, no Brasil evidencia-se uma triste realidade: as escolas brasileiras de ensino fundamental, nos anos iniciais, de modo geral, os educandos não têm alcançado proficiência na leitura e escrita, favorecendo os índices de analfabetos funcionais. Para comprovar isto, existem inúmeras pesquisas educacionais com tais constatações, entretanto percebemos que são poucas as ações com o intuito de mudar os índices apresentados.

Teoricamente, prenunciam-se novos rumos culturais e pedagógicos para a fase do ensino fundamental. São propostas governamentais, dentre essas citamos o Programa Mais Alfabetização, disseminado pelo Ministério da Educação – MEC, sob a justificativa de garantir a qualidade na educação dos nossos educandos.

O referido Programa tem como proposta fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano, do ensino fundamental. Todavia, por ser o Programa construído fora do contexto da realidade de cada escola, observamos as dificuldades encontradas pelos profissionais da Instituição envolvidos com as propostas educativas orientadas.

Nesse sentido, buscamos dialogar sobre o seguinte questionamento: Quais são os principais obstáculos para o avanço do Programa na EMGJP? Dentre eles, buscaremos apresentar a relação professor e assistente de alfabetização, como se processa as proposições pedagógicas de Língua Portuguesa em sala de aula e as dificuldades do assistente em colocar em prática a sua função.

Esperamos que o estudo aqui apresentado possa contribuir para mais reflexões sobre os programas emergenciais criados e disseminados pelo MEC, e de que forma podemos analisá-los criticamente, uma vez que eles sem considerar o contexto cultural da comunidade escolar, implicados na alfabetização e letramento das crianças, especialmente na perspectiva de construção de uma educação igualitária e de qualidade.

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: OBJETIVOS E METAS

O Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), visa fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos, do Ensino Fundamental. O PMALFA deve se estruturar a partir do trabalho colaborativo e articulado por secretários, gestores, coordenadores, professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização para a construção do diagnóstico da escola e tem como objetivo fortalecer o ensino público, garantindo oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita para todos os estudantes.

Lançado e implementado em 2018, o programa resume seu intuito no Art 1º; Parágrafo 1º, da portaria Nº 142/2018, estabelecendo:

> O Programa será implementado com o fito de garantir apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis, considerando os critérios estabelecidos nesta Portaria. (BRASIL, 2018).

O PMALFA tem como objetivo primordial a alfabetização dos alunos das redes públicas, ao final do 2º ano do ensino fundamental essas crianças deverão ler e escrever. Esse é um compromisso do Ministério da Educação com o direito de aprender de todo estudante brasileiro. Para tanto, o programa conta com a oferta de assistentes de alfabetização para todas as escolas que a ele fizeram adesão, de modo a auxiliar o professor alfabetizador a alcançar os objetivos de aprendizagem previstos para o 1º e 2º anos do ensino fundamental, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática.

À oferta do assistente de alfabetização, soma-se o compromisso do Mais Alfabetização com a contínua formação e com a capacitação de seus participantes, através de um programa de desenvolvimento profissional composto por dois itinerários: o itinerário da gestão e o itinerário do professor. Esses itinerários se destinam a auxiliar os participantes do programa a organizarem as ações previstas pelo mesmo, a fim de que seus objetivos sejam plenamente alcançados. Os professores e assistentes de alfabetização trilharão o itinerário do professor, ao passo que os demais participantes do programa seguirão através do itinerário da gestão.

O programa conta com avaliações formativas que têm o objetivo de revelar o caminho já percorrido e apontar para o que ainda deve ser trabalhado com as crianças, de modo a alcançar as

metas de cada etapa do processo de apropriação da língua escrita e do conhecimento lógico-matemático. São elas: a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação de Processo e a Avaliação de Saída.

A Avaliação Diagnóstica tem como função identificar os níveis de desempenho dos estudantes na entrada do 1º e 2º anos do ensino fundamental, já a Avaliação de Processo monitora o processo de ensino e aprendizagem nas redes, escolas e turmas e, para finalizar, a Avaliação de Saída tem como fim de diagnosticar os níveis de desempenho de estudantes concluintes do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Segundo documento, as avaliações do Programa Mais Alfabetização foram elaboradas a partir das competências e habilidades que integram a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para os currículos de Língua Portuguesa e Matemática, na etapa correspondente aos dois primeiros anos de escolarização, cuja meta é a alfabetização dos estudantes.

O diagnóstico produzido pelas avaliações citadas permite ao professor alfabetizador conhecer o desempenho de seus estudantes e rever o seu trabalho pedagógico, de acordo com as necessidades de cada turma ou de cada estudante em particular.

Para que as avaliações formativas possam cumprir seu objetivo, torna-se necessária, portanto, uma clareza com relação às metas desejáveis para cada etapa de escolarização. Tais metas permitem projetar um percurso de aprendizagem e desenvolvimento, que se manifesta de formas muito diversas quando os estudantes são considerados individualmente, e contribuem para uma visão de conjunto, que toma como referência a turma.

Segundo o MEC, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos de 2014. Mais da metade dos alunos do 3º ano do Fundamental teve nível insuficiente nas provas de leitura e matemática. A terceira edição da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) foi aplicada pelo Inep entre 14 e 25 de novembro de 2016 e foram avaliadas 48,8 mil escolas, 106,6 mil turmas e 2,2 milhões de estudantes (90% deles com 8 anos de idade).

Quadro 01: Índices de Alfabetização no Brasil

Avaliação Nacional de Alfabetização		
54,73% dos alunos avaliados em 2016 têm nível de leitura elementar ou básico, ou seja, insuficiente. Em 2014, a taxa era de 56,17%. Isso significa que mais da metade dos alunos do 3º ano tenha dificuldade ou incapacidade de ler um texto	34% apresentaram proficiência insuficiente em escrita. Entre as dificuldades deste grupo, está a produção de textos legíveis sem troca ou omissão de letras. Como a metodologia desta prova mudou de 2014 para 2016, não é possível fazer a comparação com os últimos	- 54,46% dos avaliados têm nível insuficiente em Matemática. Em 2014, o índice era de 57,07%. Estes alunos podem não reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana, associar a escrita por extenso a número de três algarismos ou reconhecer o

[...] ou localizar informação explícita em textos[...].	dados.	valor monetário de uma cédula.

Fonte: **Avaliação Nacional de Alfabetização** – ANA (BRASIL, 2016).

Diante do exposto no quadro, a meta do novo programa é reverter os índices de aprendizagem no país, que se mostraram estagnados na Avaliação Nacional de Alfabetização.

E, ainda, como propósito, conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Ainda que as crianças participem de diferentes práticas de letramento na Educação Infantil e em contextos externos à instituição escolar, é no 2º ano do ensino fundamental que se espera que elas estejam alfabetizadas.

METODOLOGIA

Neste estudo visa-se discutir acerca dos objetivos do Programa Mais Alfabetização, com atenção para a execução na Escola Municipal Gabriel José Pereira. Para tanto, tomamos como base os princípios da Etnopesquisa e a abordagem qualitativa. Para Roberto Sidnei Macedo,

> [...] para o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humanas; com as utopias e esperanças [...]. Entendendo [...] que a realidade é sempre mais complexa que nossas teorias, que não cabe em um só conceito. É interessante frisar que o olhar qualitativo não estranha as sutilezas paradoxais da cotidianidade. (MACEDO, 2010, 38-39).

Sob esse enfoque, buscamos entender os desafios e possibilidades para alfabetizar, a partir das ações do assistente de alfabetização na sala de aula. Por estarmos inseridos em salas aulas que contemplam a alfabetização, conseguimos, com base nos princípios da Etnopesquisa, discutida pelo autor citado (Macedo, 2010), nos atermos à densidade da descrição, permitindo que emergisse um objeto rico em minúcias, com sentido de plenitude e vida, ausente, muitas vezes, nas construções forjadas nas elucubrações resultantes dos estudos estatísticos.

OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL GABRIEL JOSÉ PEREIRA

Nossas crianças hoje necessitam de uma educação que atentem suas dimensões e que oportunize aos alunos da classe baixa uma educação mais ampla possível. O docente tem um papel fundamental não só na construção do conhecimento dessas crianças, mas também no que diz respeito a contextualização do saber na realidade em que se encontra a escola. Na obra Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire sinaliza,

> Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da "educação como prática da liberdade". (FREIRE, 1974, p. 05).

Há de atentar-se para a formação das crianças nessa fase de aprendizagem, porque a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e Matemática têm em comum o fato de que os estudantes estão se apropriando de sistemas notacionais, de representação, em uma e outra linguagem. Apoderar-se desses sistemas significa aprender como funcionam, apreender suas regras e saber utilizá-las como instrumentos para atuar em diferentes situações da vida social, compondo interpretações e construindo argumentos. Paulo Freire enfatiza,

> Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Para Ferreiro (1996), a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas, feitas pelos educandos no início da aprendizagem, devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo.

Segundo a autora citada, a alfabetização também é uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita. A partir de suas conclusões, desempenhos díspares apresentados por crianças de classes sociais diferentes na alfabetização não revelam capacidades desiguais, mas o acesso maior ou menor a textos lidos e escritos desde os primeiros anos de vida. A escritora afirma que a

compreensão da função social da escrita deve ser estimulada com o uso de textos de atualidade, livros, histórias, jornais, revistas.

Para Freire (1996), mudar as práticas pedagógicas é difícil, mas é possível. Para tanto, é preciso que as atividades educativas estruturem-se a partir de uma ação político-pedagógica, não importa com qual projeto ou programa estejamos envolvidos, mas a importância e responsabilidade que temos com o movimento prático em sala de aula.

Nesse contexto, temos que dar uma atenção para as propostas educativas ou programas disseminados pelo MEC, uma vez que a formação dos educandos ocorre em espaços ou localidades diferentes, cada sala de aula detém características próprias, fruto da constituição de vida dos sujeitos em atendimento. E as ações governamentais, bem como o currículo, por serem instrumentos de poder, precisam ser analisados e vivenciados com atenção para que de fato se tornem elementares para alfabetizar e letrar as crianças na primeira fase de alfabetização.

REALIDADE DO PMALFA EM NOSSA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A escola analisada localiza-se no bairro Centauro, no município de Eunápolis/BA e este bairro caracteriza-se como não vulnerável. Neste ano de 2018, a escola aderiu ao Programa Mais Alfabetização, assim como a grande maioria das escolas municipais da cidade. O programa vem sendo trabalhado com a secretária de Educação desde o início do ano letivo, mas o processo seletivo para os assistentes só aconteceu em Maio e os mesmos começaram em sala de aula na segunda quinzena desse mesmo mês.

Na escola em questão, pode se observar a necessidade real de um assistente para trabalhar em parceria com os professores regentes. São turmas com média de 20 alunos, nas quais 50 % da turma do 2º ano com grande dificuldade de leitura e escrita. Com 50% da turma caminhando a frente da outra metade, o professor demonstra sentir uma grande dificuldade na hora do planejamento de suas aulas. Como fazer uma aula que atenda os alunos que leem tudo e para aqueles que mal reconhecem as letras?

Essa indagação aparece o tempo todo na fala do professor regente. Como alfabetizar os que estão com dificuldades sem deixar de dar continuidade com os que seguem sem problemas? Neste ponto, entram os assistentes de alfabetização, eles estão em sala de aula para dar seguimento com o plano de aula do docente com os alunos já alfabetizados, enquanto o professor

investe na alfabetização daqueles que por qualquer motivo ainda encontram dificuldade nesse processo.

Segundo Vygotsky (2000), o mediador do processo ensino e aprendizagem deve organizar estratégias de ensino, buscar que as crianças estabeleçam relação entre o saber cotidiano (real) e o saber científico escolar (potencial). E é justamente na zona proximal que as atividades desenvolvidas pelo educador são relevantes. É por meio delas se mediará e fortalecerá a construção do conhecimento, de modo que ao serem inseridas, gradativamente, novos conhecimentos ou informações, se processem a reelaboração e concretização da aprendizagem, e o aluno avance de uma zona a outra. É preciso conhecer os estágios de aprendizagens, para que as atividades de leitura e escrita possam ser profícuas para o desenvolvimento integral das crianças.

Na turma do 1º ano, em que as crianças acabaram de chegar da Educação Infantil, nota-se uma dificuldade muito grande dos alunos. É uma turma numerosa, bastante agitada, entre os alunos, temos um educando com necessidades educativas especiais, lembrando também que houve mudança de professora na semana em que o assistente começou o seu trabalho em sala de aula.

A turma tem em média 20 alunos, é também muito diversificada, com crianças que já sabem ler e escrever, mais ainda, entende o que está lendo, mas também com crianças que não sabem reconhecer vogais, escrever o próprio nome e que esse ano é o primeiro ano frequentando uma escola.

Nesta turma não houve uma divisão entre os que estão mais adiantados e os que encontram maiores dificuldades, visto que os primeiros são de 4 a 5 alunos (minoria), o que a professora regente propôs foi a divisão da sala em duas, e enquanto ela segue auxiliando a metade nas tarefas, a assistente segue com os outros, e, uma vez na semana, a assistente faz tomada de leitura de família silábica e palavras de todos os alunos.

O problema dessa prática é que as crianças com poucas habilidades ficam separadas no momento das atividades, tempo em que podia fortalecer saberes em contato, na partilha com as crianças já em pleno desenvolvimento da escrita, e se este trabalho for desenvolvido sem critérios que garantam o respeito para com nossas crianças, pode-se enfatizar a exclusão em sala de aula.

Em relação à recepção por parte das crianças com a chegada da assistente, foi excepcional, são crianças mais carentes que, não só demandam por saberes educacionais, mas também muito afeto e atenção. E onde era um professor dando atenção a eles, passam a serem

dois professores (eles não fazem distinção de quem é o regente e quem é o assistente), eles fazem suas demandas aos dois sem diferenciações.

O que nos causa preocupação, é que diante do atual contexto político da nação, os programas parecem pensados para o momento, ou seja, são descontínuos. Inclusive, a função do assistente de alfabetização é temporária, embora ele passe por formação, desenvolvida por técnicos, ele pode não permanecer, caso o programa entre em extinção. O ideal seria que essa função se tornasse permanente nas salas de alfabetização, mas que se estabelecessem meios para não ocorrer separação das crianças por nível de aprendizagem.

Outro problema evidenciado é o baixo recurso financeiro disponibilizado como pagamento para os assistentes, e este quando encontra oportunidade com melhor bolsa voluntariada ou salário, desvincula-se do programa, gerando mais uma vez a fragilidade na educação escolar.

Cabe entender, que tão essencial quanto assegurar o direito ao ingresso e a permanência na escola é garantir o direito à aprendizagem. No entanto, o acesso à educação básica no Brasil não garante, necessariamente, o desenvolvimento e a consolidação das habilidades esperadas para cada etapa de escolarização. Para que haja essa consolidação, faz-se necessária uma educação de qualidade, a partir da qual o foco seja o aluno: como ele aprende, quais os conteúdos são direcionados a sua realidade e se há respeito pelas diversidades. Remetemo-nos a Freire (1996) que, em seus estudos, atribuía à Alfabetização a capacidade do indivíduo organizar criticamente o seu pensamento, desenvolver consciência critica, e introduzir-se num processo real de democratização da cultura e de libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos esquecer que, na escolha do método de alfabetização, é preciso levar em conta que cada criança tem seu ritmo e sua maneira própria de aprender. Assim, a forma de um educador ensinar para uma criança às vezes precisa ser diferente de outra, porque um método pode ser bom para alfabetizar uma criança, porém, pode não ser o melhor para a aprendizagem da outra. Sendo assim, não existe uma receita pronta de alfabetização, cabendo ao docente muito estudo e dedicação para fazer o melhor para alfabetizar a sua turma.

Sob todas essas perspectivas, podemos olhar para o Programa Mais Alfabetização e vê-lo ou como uma falácia ou como mais uma tentativa de reduzir os índices de analfabetismo no País, fruto de uma proposta descontínua.

Na perspectiva negativa, podemos citar a pressa com que o programa foi elaborado e colocado em prática, com muitas mudanças ao longo do caminho, com informações que vêm e vão, incerteza nas ações, temos também a questão dos assistentes que recebem pouco e tem o seu trabalho como voluntário só com uma ajuda de custo.

Pensando pelo lado otimista do programa, vimos que o professor alfabetizador vai poder contar com um assistente em sala de aula para dar continuidade da alfabetização de tantos alunos. Mas é importante que a função do assistente de alfabetização, seja permanente nos espaços escolares da educação pública, afinal nossas crianças precisam de atendimento de qualidade para que possam progredir nos estudos.

Acreditamos que, a partir desse foco, toda ajuda é bem vinda e o assistente é mais um na vida de cada uma dessas crianças na tentativa de tornar cada um deles atuante na sociedade em que vivem, formando cidadãos para o mundo.

Pedagogicamente, ainda não temos os resultados desse programa, se foi positivo ou negativo, é certo que não será esse projeto "milagroso", que mudará a realidade da Educação no Brasil, mas torcemos para que ele faça a diferença, que seja o início de tantas mudanças que as escolas públicas necessitam para a formação do aluno, e assegure a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

Para tanto, não podemos contar só com as medidas legais, precisamos assumir responsabilidades, sendo assim, nós, professores, gestores, assistentes, família e comunidade, lutando por um ensino de qualidade, sem deixar de cobrar aos governantes, o cumprimento das leis e efetivação de propostas educativas que edifiquem a aprendizagem das crianças em fase de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: BNCC. Ministério da Educação: 2018 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC APRESENTACAO.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2018.

BRASIL. **Programa Mais Alfabetização**: Manual Operacional do Sistema de Orientação

Pedagógica e Monitoramento. Brasília: ME/SEB/DCEI, 2018.

BRASIL. **Avaliação Nacional de Alfabetização** (ANA). Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em 10 de julho de 2018.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica**: etnopesquisa-formação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Sequência Didática: do conhecimento prévio à aprendizagem significativa

BORGES, Marlene Silva[44]
SANTOS, Emiliana Oliveira Rocha dos[45]
MARTINS, Rosilene Aparecida Barreto[46]

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) que foi realizada em uma Escola do Campo, situada no município de Itapetinga-BA. A sequência didática procurou atender o que estava sendo proposto pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e pelo Programa Despertar – SENAR-BA, que este ano veio com uma nova proposta trabalhar em consonância como projeto do governo Federal (PNAIC). Sendo assim foi elaborada e aplicada a sequência didática a partir do Livro "Matar sapo dá azar" do autor, Hardy Guedes, fazendo um paralelo com livro "Quem é o centro do mundo?"da autora Clara Rosa Cruz Gomes que encontra no acervo do PNDE, entregue as escolas municipais. A SD foi proposta para uma turma de alunos da educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental e proporcionou várias formas de integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma interdisciplinar, destacando a compreensão e o entendimento sobre os gêneros textuais.
Palavras-chave: Sequência Didática, leitura e escrita, conhecimento e aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

Visando que uma boa educação é direito garantido a todos os brasileiros, assegurado pela a LDB e pela Constituição Federal e que proporciona a formação e aprendizagem do educando, sendo assim, o governo federal em uso de suas atribuições implantou o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma ação inédita do Ministério da Educação, que conta com a participação articulada

[44]Professora do município de Itapetinga-Ba do Ensino Fundamental I. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2009), pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2010), pós-graduada em Alfabetização, Letramento e Matemática pela Faculdade Einstein (FACEI) - 2015 e Mestranda do Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB (2018). marlene.gi30@hotmail.com

[45] Mestranda do Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB (2018). emiliana_oliveira_rocha@hotmail.com

[46] Mestranda do Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB (2018). rozyleny@hotmail.com

das três esferas de governo: federal, estadual e municipal. Tendo como objetivo garantir o direito de alfabetizar todas as crianças, até o 3º ano do ciclo de alfabetização, para isso busca-se, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores.

O Programa Despertar aplicado pelo SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), tem como objetivo promover uma educação voltada para a consciência ecológica e desenvolvimento sustentável, para isso conta com as parcerias das prefeituras municipais, onde as escolas rurais tem a iniciativa de focar na educação ambiental dentro das propostas curriculares da escola de forma que os alunos tenham mudanças de atitudes voltadas para as questões ambientais.

No entanto foi elaborada e desenvolvida uma sequência didática onde foram apresentadas várias formas de conteúdos para que o aluno desenvolvesse o conhecimento. A sequência didática tem como principal objetivo aperfeiçoar o ensino e promover uma aprendizagem significativa, além de envolver uma série de atividades planejadas para serem aplicadas de forma sequenciada com o objetivo de sistematizar aspectos pertinentes de forma que o aluno desenvolva as competências e as habilidades no processo ensino-aprendizagem.

A sequência didática envolve “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). Zabala (1998) aponta que as sequências didáticas englobam todos os tipos de conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. As atividades escolhidas para serem realizadas em cada etapa da sequência consistem em relacioná-las com os conhecimentos prévios que a turma tem sobre os diferentes conteúdos, segundo sua tipologia.

E sobretudo a sequência didática propicia um clima que favorece prever quais as atividades que é preciso modificar ou acrescentar no decorrer da sua realização, além da função primordial que essa rotina traz facilitando o entendimento de forma significativa sobre os gêneros textuais, permitindo atender a heterogeneidade da turma e atenta aos modos de interação entre professor/aluno.

A SD foi trabalhada com uma turma de classes multisseriadas de uma Escola do Campo no município de Itapetinga, este recurso pedagógico proporcionou uma aprendizagem significativa de forma prazerosa e desafiadora e foi planejada para ser realizada em oito momentos pedagógicos durante quinze aulas.

DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA

No *primeiro momento* foi explorada as imagens da capa, além do título, o autor e o ilustrador e outras informações para levantar hipóteses a respeito do que se tratava o livro e mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da história que iria ser contada. Foram feitos os seguintes questionamentos: Que animal é esse que aparece na capa? O que irá acontecer com esse animal? Do que ele se alimenta? Onde será que esse animal vive? Você acredita que matar sapo dá azar? Posteriormente foi realizada a leitura deleite pelo professor, apoiando-se as ilustrações do texto para relacionar com o conteúdo da história. Depois foi feita a interpretação oral através de questões elaboradas pelo o professor, tais como: Do que fala a história? Que animais aparecem na história? Onde se passa? Qual o assunto principal da história? Quem é Seu Juvenal? Porque será que dona Lúcia pediu que matasse todos os sapos? O que aconteceu depois que seu Dito cumpriu às ordens de dona Lúcia? O que sentiram ao ouvir a história? Você achou correta a atitude de dona Lúcia? O que vocês acharam da história? Desses animais que apareceram, quais vocês já viram pessoalmente e quais os que vocês nunca viram?

Foram questionados também sobre o desequilíbrio ecológico, as crendices populares e o preconceito sobre a população do campo. Logo em seguida pedi para que cada criança desenhasse e pintasse a parte da história que mais gostou numa folha de papel sulfite e depois explicar para os colegas o que desenhou e dizer o porquê escolheu esta parte da história e em seguida expor os desenhos no painel afixado na sala de aula. Esta atividade permitiu que o aluno desenvolvesse a parte artística e a oralidade.

No *segundo momento* construímos um cartaz com os nomes dos animais que aparecem na história, um embaixo do outro, depois do cartaz pronto os alunos foram

convidados a fazer a leitura coletiva chamando atenção das crianças a refletirem sobre escrita de cada uma delas. Em seguida foi pedido para os alunos que dividisse os animais do cartaz em dois grupos: os que possuem ossos e os que não possuem ossos, ou seja, vertebrados e invertebrados. Informando aos alunos o ambiente em que cada animal vive se era em ambiente terrestre ou ambiente aquático, abordando sobre alimentação de cada um e, posteriormente falamos das classificações dos vertebrados e invertebrados, com a montagem de um cartaz.

Aproveitando os nomes dos animais do cartaz foi proposto também, a contagem das letras. Descobrir o nome “maior” (mais letras) e o menor (menos letras); foi questionado se houve caso de “empate” (palavras com o mesmo nº de letras). Lendo as crianças a pensarem: as palavras têm o mesmo tanto de letras, pode ser a mesma palavra? Por quê? Os questionamentos forma respondidos pelas crianças utilizado o alfabeto móvel. Logo após foi distribuída uma atividade escrita para trabalhar a análise estrutural dos nomes dos animais da história: nº de letras, nº de sílabas, letra inicial, letra final, nº de vogais. nº de consoantes, sempre reforçando atenção sobre a escrita das palavras.

No *terceiro momento* foi trabalhado as cantigas populares, copiadas em cartolinas. Sendo destacada a cantiga: “o sapo não lava o pé”.Outras cantigas que falam desse animal, conhecida pelos alunos também teve um destaque. Em relação as cantigas os questionamentos feitos foram: onde começa e termina cada verso. Quantas palavras têm cada verso. Qual o verso menor e o maior? Quantas palavras têm a música toda incluindo o título.Os versos das músicas foram entregues para serem colocados na ordem corretas. Esta atividade provocou a constante interação do aluno com o texto.Também foi explorado na mesma ordem como atividade de casa a parlenda: “o sapo no saco”.

Para o conhecimento da textualidade foi trabalhado o conto de esperteza “Sapo com medo d’água”, escrito por Ricardo Azevedo com a realização da leitura e da interpretação escrita. Este momento oportunizou os alunos construírem o sistema de ideias que a escrita contém, distinguindo cada unidade gráfica ou cada palavra de outra.

No *quarto momento* foi abordado sobre a importância das relações alimentares

existentes entre os seres vivos, em que produtores, consumidores e decompositores formam a cadeia alimentar. As crianças tiveram a informação que um mesmo organismo pode participar de diversas cadeias alimentares.

Para dar mais ênfase ao conteúdo foi estudado o livro “Quem é o centro do mundo?”. Os alunos construíram duas cadeias, uma com os animais que aparece no livro “Matar sapo dá azar” e a outra com o livro “Quem é o centro do mundo?”, representando todos os seus componentes, ou seja, informando o produtor e os consumidores. Deixando claro para as crianças que todos os seres vivos representados em uma cadeia alimentar cumprem o seu papel na natureza. Por isso, se não houver destruição ou rompimento nessa cadeia, tudo permanecerá em equilíbrio. Pois, o desequilíbrio em uma cadeia alimentar provoca sérios prejuízos para a natureza. Neste momento tivemos a oportunidade de levar as crianças compreender como o meio ambiente equilibrado faz bem a todos, fazendo um paralelo com o temática do programa Despertar, “Meio Ambiente: vida, saúde e cidadania”.

No *quinto momento* foi abordado sobre os direitos dos animais, os questionamentos levantados foram: Se os animais, assim como o ser humano, possuem direitos? E quais os direitos que os animais devem ter? Quem tem animal em casa? Quais os cuidados que você tem com ele? Você já maltratou algum animal?As respostas foram as mais diversas, teve crianças que sem saber porque, jogava sal nos sapos maltratando-os. Os questionamentos os levou a entender a importância de todos os seres vivos inclusivos os sapos e sua importância para o equilíbrio do planeta.

Neste momento os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre os animais que passa por transformações chamada metamorfose e nasce de ovos dos ovos nascem os girinos, que vivem na água. Que girinos são sapos bebê. De modo que a respiração dos girinos é por meio das brânquias e quando adulto o sapo respira pelos os pulmões e pele.

Diante de tantas indagações surgiu a ideia de uma pesquisa, os alunos trabalhando comlaptops, recurso tecnológico enviado pelo governo federal as escolas do campo, descobriram que não deveria tirar os girinos do seu habitat natural, desta forma estariam interrompendo o ciclo de vida dos sapos. Que os anfíbios são protegidos por uma Lei Federal nº 9.605/98, (Lei de crime ambiental). Conforme o Art.

32: “Praticar ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos”.

Portanto, ficou claro que não seria pertinente fazer esse tipo de experimento na sala de aula. Então foi proposto a turma fazer uma visitar até a lagoa que fica próxima a escola para vermos de perto os girinos integrados no seu habitat natural.Também os alunos tiveram a informação de que todos os animais têm direitos, assim como os seres humanos. Que existe uma **Declaração Universal dos Direitos dos Animais proclamada pela Unesco em sessão realizada em Bruxelas, em 27 de janeiro de 1978.** Considerando que cada animal tem direito. Considerando que o desconhecimento e o desprezo destes direitos levaram e continuam levando os seres humanos a cometer crimes contra a natureza e contra os animais.

Ficou entendido que animais silvestres são todos aqueles pertencentes às espécies nativas, migratórias, aquáticas ou terrestres, que tenham a sua vida ou parte dela ocorrendo naturalmente dentro dos limites do território nacional. Vender ou manter um animal silvestre em cativeiro pode ser considerado crime, se você não puder provar a origem desse animal, ou seja, com uma autorização concedida pelo IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis). As penas previstas para esse crime constam na lei de crimes ambientais.Todos os seres vivos precisam do meio ambiente para sobreviver. Os animais formam uma cadeia responsável para o seu equilíbrio. E é do meio ambiente que obtemos desde alimentos até remédios. Se tirarmos os animais, acabaremos com o elo, e mais perigo correram as pessoas.

O *sexto e o sétimo momento* foram tirados para trabalhar arte e algumas questões gramaticais comoos sinais de pontuação e a produção de texto ou frase. Segundo Bizzoto, Aroeira e Porto “Dois aspectos podem ser levados em consideração em relação ao uso dos sinais de pontuação. O primeiro deles refere-se à discriminação e ao reconhecimento dos sinais, e o segundo à sua função no texto” (BIZZOTO, AROEIRA e PORTO, 2010, p. 87).

Foram realizadas diversas atividades onde os alunos tiveram a oportunidade de localizar a pontuação de um texto e verificar por que foi usada, tais como: a leitura de textos observando a pontuação, leram o mesmo texto sem a pontuação para observar diferenças, pontuaram textos de acordo com a entonação de voz e com o sentido,

mudaram o sentido de um texto pela mudança da pontuação, transformaram diálogos em narrativas, observando as mudanças de pontuação, compararam e analisaram os textos (narrativa e notícia) quanto à função e à pontuação empregada, trabalhamos as atividades do livro didático sobre os sinais de pontuação e produziram textos respeitando os sinais de pontuação e suas funções. Sempre voltando ao livro “Matar Sapo dar Azar”.

Trabalhando arte e reciclagem, para a confecção do sapinho foi entregue a cada aluno rolo de papel higiênico e orientando passo a passo na sua construção. Mostrando a importância do lúdico no processo ensino/aprendizagem, além de proporcionar o desenvolvimento da expressão criadora e depois dos sapinhos prontos trabalhamos com a música “O sapo” da cantora Eliana.

E posteriormente foi estudado o emprego do S. O uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”. Adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA ou ÊS no final. Ex: francesa, francês; portuguesa, português; inglesa, inglês, etc.“Famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S.

As normas ortográficas da língua portuguesa existem diferentes critérios por trás das relações entre os sons e as letras. São distintos casos de regularidades e de irregularidades. Segundo Morais (2010, p. 36):

> Precisamos tratar separadamente o que são regras para a leitura e o que são regras para a escrita. Por exemplo, a regra segundo a qual “o S tem som de Z quando está entre vogais” só se aplica à leitura. Se sigo tal regra, posso sempre pronunciar corretamente a parte da palavra em que aquela correspondência letra-som aparece. Mas o fato de eu saber que “o S entre vogais tem som de Z” não me serve muito quando tenho que escrever o “som de Z” em uma palavra como “mesa” ou “casa”. Não há regra que explique por que essas palavras se escrevem com S. Trata-se de irregularidades que é preciso memorizar.

A maior dificuldade ocorreu nas produções escritas por parte de alguns alunos porque possuem uma maior dependência na produção, e também foram realizadas várias atividades sobre o emprego do S sempre respeitando os níveis de escrita de cada aluno.

No *oitavo momento* os alunos assistiram ao filme a princesa e o sapo onde foi simulada a compra e a venda de ingressos utilizando dinheirinho. Após o filme foram

feitos comentários sobre o filme, em seguida foram discutidos algunsconteúdos acerca do filme, trabalhado a leitura e interpretação, além de trabalhar estratégias de leitura, ainda foi desenvolvido atividades envolvendo situações problemas.

Com o filme foi possível fazer um encerramento e uma avalição da sequência didática, deixando claro que a aprendizagem aconteceu de forma contextualizada e significativa, unido a teoria e a prática. De acordo com a teoria da aprendizagem de Ausubel (1980) os conhecimentos só terão sentido para o aluno, quando os ensinamentos forem agregados a um novo conhecimento como uma espécie de âncora que facilitaria a aprendizagem gerando a interação e apontando caminhos para que o aluno desenvolva aprendizagem significativa.

Fazendo essa união do conhecimento prévio do aluno foi possível avaliar de forma processual e contínua. Não foram levados em conta só os avanços adquiridos pelos alunos, mas a forma pelo qual se deu o aprendizado. Porque avaliação precisa ser justa, criativa, dinâmica e, acima de tudo coerente.

Segundo Cortella:

> Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica, isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar, é saber como aproveitar e lidar bem com os erros. (2008, p. 112).

Sendo assim, foi possível perceber por meio das respostas dos alunos o que foi compreendido e o que ainda faltava para chegar à compreensão. Desta forma foi necessário redimensionar os procedimentos metodológicos para que o aluno atingisse uma aprendizagem significativa. Porque nenhuma criança aprende da mesma forma e ao mesmo tempo, cada criança tem um ritmo próprio de apropriar do conhecimento que precisa ser respeitado.

DO CONHECIMENTO PRÉVIO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O conhecimento prévio é o fator determinante para atingir novas aprendizagens. Segundo David Ausubel (2003, p. 85) é aquele caracterizado como declarativo, mas

pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende.

A teoria da aprendizagem significativa ao estabelecer o conhecimento prévio do sujeito como referência explicita claramente que este é elemento básico e determinante na organização do ensino. Segundo Ausubel, “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980, p. 137).

Sendo assim, mesmo antes de começar a freqüentar a escola, a criança já possui uma série de conhecimentos sobre a língua escrita. Esses conhecimentos são decorrentes da interação sociocultural que ela mantém ou manteve com a escrita e da relação com pessoas já alfabetizadas, relação esta que ocorre nos mais diversos contextos em que ler e escrever têm função social.

De modo a atender essas especificidades, retrato a importância de incluir atividades que envolvam o prazer e o gosto pela leitura, ou seja atividades em que as crianças possam conversar sobre o que leram, levantar hipóteses, questionar e serem questionadas, na busca pela compreensão do que foi lido ou falado, atividades que provoquem reflexões constantes sobre o funcionamento e a estrutura da língua escrita, atividades que desenvolvam a consciência fonológica e a oralidade e atividades onde as crianças possam escrever espontaneamente, testando suas hipóteses psicogenéticas da escrita.

Soares (2015) deixa claro na dissertação de mestrado “Da teoria à práxis: a importância da sequência didática na formação de professores de geografia” que aplicação de sequências didáticas viabilizam a construção do conhecimento tornando aprendizagem significativa pelo viés da relação sujeito – sujeito, em contraponto, a relação sujeito-objeto.

Sendo assim Soares afirma que:

> [...] Sequências Didáticas, que agrega em seu cerne uma complexidade de saberes e práticas, acreditando que ela contribua de maneira mais eficaz na formação e desenvolvimento dos alunos a partir de diversos estímulos cognitivos que envolvem interação mediação e desenvolvimento da linguagem,

> previamente estudados e organizados pelo docente, com o propósito final de garantir um avanço na produção oral e escrita dos alunos diante dos conceitos e conteúdos geográficos estudados (SOARES, 2015, p. 73)

Neste sentido, o professor precisa desenvolver atividades envolvendo sequências didáticas de forma que venha estimular em seus alunos buscando a melhoria do desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Para Nascimento:

> [...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento (que implica a aquisição da leitura e escrita). (Nascimento, 2009, p. 68).

Portanto, faz necessário adotar uma rotina sistemática na qual oportuniza as crianças a refletirem sobre o sistema de escrita alfabética e sobre as práticas de leitura e escrita que circulam socialmente. Esta rotina deve estar pautada em sequências didáticas que envolvem os mais diversos gêneros textuais e as mais diversas situações de aprendizagem da leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As grandes mudanças ocorridas em nossa sociedade e a velocidade que as informações veiculam os meios de comunicação exigem que o setor educacional não seja simplesmente a transmissora de conhecimentos, mas que proporciona um ambiente criativo e estimulador, que instiga à investigação, a descoberta, a experimentação e a reflexão sobre ambos os aspectos.

A Sequência didática proporcionou uma gama de conhecimentos, valorizamos os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, além das várias formas de integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, e acima de tudo a compreensão e o entendimento sobre os gêneros textuais.

Na intenção de compreender os caminhos percorridos e, analisando especificamente o recorte investigado nesta sequência didática, somos levados a considerar que esse trabalho foi degrande importância para as atividades relacionadas

ao meio ambiente e para a construção de uma prática pedagógica mais interativa, voltada para uma valorização do homem do campo e a sua interação com os animais.

É importante ressaltar que todas as atividades propostas aqui devem ser repensadas segundo as especificidades de cada escola e de cada comunidade, com as necessárias adequações à realidade de cada um, acréscimos e adaptações de atividades e materiais. O que queríamos era proporcionar aos estudantes a oportunidade de exercitar um conhecimento contextualizado da questão ambiental, proposto pelo programa Despertar/ SENAR-BA. Assim, essa sequência didática mais que uma atividade exitosa foi uma experiência educativa e ambiental.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística da teoria à prática.** Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Clara Rosa Cruz. **Quem é o centro do mundo?**, 1 ed. – São Paulo: Elementar, 2010.

GUEDES, Hardy. **Matar sapo dá azar**. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Àtica, 2010.

NASCIMENTO, E. L. **Gêneros da atividade, gêneros textuais:** repensando a interação em sala de aula.In: NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 51-90

SOARES, Eliane Scandelai. **Da teoria à práxis:** a importância da sequência didática na formação de professores de geografia. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

http: //www.planalto.gov.b>LEIS>L9605

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ORALIDADE, ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO

Autora: Jaqueline Tatiane Carvalho Oliveira[1]
Docente: Siomara Castro Nery[2]

RESUMO

O presente artigo informa sobre a importância da aplicação da oralidade através do livro didático, de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala e escuta e reflexão sobre a língua. Ressalta sobre a importância da oralidade no que diz respeito à socialização do ser humano, construção de conhecimentos, organização de pensamentos e experiências e a ampliação de possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Aborda a importância do livro didático da língua portuguesa para o desenvolvimento social intelectual do aluno com respeito a sua oralidade, como também, à sua formação crítica. Informa também, que o livro didático se faz imprescindível para o planejamento pedagógico na sala de aula e ratifica que ele tem um papel determinante na organização curricular e na prática pedagógica dos professores. Analisa de forma crítica se os livros didáticos de língua portuguesa *Português* de Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel, e o livro *Português: Linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar, contemplam o trabalho da oralidade como fator essencial para o aluno, para que o mesmo se torne um sujeito falante, participativo e crítico na sociedade. Sugere possíveis atividades apropriadas para se trabalhar a oralidade em sala de aula, com base em Antunes no seu livro *"Muito Além da Gramática",* cujos exemplos estão relacionados com a ampliação da competência comunicativa.

Palavras–chaves: Linguagem oral. Formação crítica. Prática pedagógica. Conhecimento. Competência comunicativa.

---

[1]Discente do Curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e Autora do presente artigo.
[2]Doutoranda no curso de Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunción. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1984), Especialização em Cenários e Perspectivas do Rádio e Televisão na Era Telemática (1999) e Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Professora auxiliar de 3º grau, nível A da área de Língua Portuguesa ligada ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz. Coordena (desde 2008) o Núcleo de Artes da UESC - NAU.

INTRODUÇÃO

A linguagem oral é um estudo dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois, é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências e ingressamos no mundo. Assim, ela amplia nossas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) da Língua

Portuguesa, a língua é fundamental para se estabelecer as relações sociais, porém, esta não deve se tornar apenas um meio de comunicação, mas a oralidade tem que ser trabalhada com a mesmo ênfase que damos ao modo da escrita, visto que tanto a oralidade quanto a escrita assumem um papel importante na sociedade.

Diante do exposto, é necessário considerar que a linguagem oral é o principal instrumento de comunicação. É essencial reconhecer que a fala é básica na vida e de extrema importância para o aluno. O ser humano, segundo Araújo (1965, p.11), "está na permanente dependência dos símbolos verbais e, por esse motivo, o desenvolvimento da linguagem é elemento essencial à sua perfeita realização na sociedade em que vive". Dessa forma, todos precisam saber se expressar e usar a linguagem em variadas situações comunicativas.

Mas será que os livros didáticos de língua portuguesa, valorizam o ensino da oralidade, possibilitando ao aluno, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral?

Vale ressaltar que o trabalho com a oralidade, em sala de aula, é primordial, pois a fala é parte integrante de nossa vida. Considerando, portanto, que o desenvolvimento da linguagem oral se dá mediante a vivência de experiências diversificadas e ricas, que envolvem os usos possíveis da linguagem oral. Por isso, a importância do livro didático se faz imprescindível para o planejamento pedagógico, de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas não só de leitura e escrita, mas também de fala, de escuta de reflexão sobre a oralidade em relação à língua.

Nessa perspectiva, será analisado, neste artigo de opinião, dois livros didáticos de língua portuguesa, intitulados: *Português* de Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel, e o livro: *Português: Linguagens* de William Cereja e Thereza Cochar. Neles se contemplam o trabalho da oralidade como fator essencial para o aluno, para que o mesmo se torne um sujeito falante, participativo e crítico na sociedade.

Espera-se fornecer com este artigo a conscientização da importância que o livro didático tem, para que os professores possam usá-lo, levando ao seu conhecimento os benefícios que tem o trabalho com a oralidade para o crescimento individual e coletivo do aluno na construção de uma vida mais ativa e participativa.

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA ORALIDADE, ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático vem se constituindo em uma ferramenta de caráter pedagógico capaz de provocar e nortear possíveis mudanças e aperfeiçoamento na prática pedagógica. Segundo Silva (1996, p. 8) “não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o como um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis”. Isto oferece a indicação de serem usados os livros didáticos para construírem pessoas que se tornem dignas de um futuro feliz, onde a pessoa constrói sua existência na segurança de sua vida e na percepção de como agir para melhorar sempre mais o ser humano.

O livro não pode ser considerado como um instrumento de informações prontas, onde o educando reproduza apenas pensamento e respostas elaboradas, a partir de conhecimentos simplificados, apresentados pelos mesmos, que nem sempre estão conectados à realidade da comunidade em que o aluno está inserido.

O livro didático norteia o aluno para que ele obtenha conhecimento das atividades propostas, como também, para que ele ponha em prática em sala de aula e no seu cotidiano, o que aprendeu. “A importância atribuída ao livro didático em toda a sociedade faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina” (LAJOLO, 1996, p.4). Além do mais, é através do uso do livro didático que tanto a escola, como os professores desenvolvem um melhor planejamento didático pedagógico para o melhor aperfeiçoamento do aluno. “O livro didático tem papel determinante na organização curricular e na prática pedagógica dos professores. É a pedra fundamental no processo de formação dos alunos devendo então, ser objeto de constante pesquisa de qualidade” (XAVIER, FREIRE e MORAES, 2006, p.275 e 276). Diante disso, os autores querem mostrar a consideração do aluno e ao mesmo tempo o valor do professor na capacidade de saber construir o homem futuro, capaz de ser pessoa no relacionamento humano e social. Os currículos e as práticas pedagógicas são a base sob os quais se formam os professores, e os alunos numa união intelectual.

Diante disso, os livros didáticos precisam, sem dúvida, conter ferramentas que incitem a discussão sobre o conteúdo teórico a fim de permitir sua conversão em conhecimento “[...] produção de conhecimento útil, aplicável e presente no cotidiano do aluno.”

(VASCONSELOS e SOUTO, 2003, p.101). Sendo assim, o aluno desenvolverá sua comunicação interativa nos diversos momentos de sua vida, sabendo consumir serenamente sua vida.

Sob essa perspectiva, considerando o livro didático da língua portuguesa de grande importância para o desenvolvimento social intelectual do aluno com respeito a sua oralidade, como também, à sua formação crítica, foram analisados os livros *Português* cuja autoria é de Abaurre, Pontara e Fadel, e o livro *Português: Linguagens*, de autoria de Cereja e Cochar.

Após a leitura no que se refere à apresentação dos livros, relacionando - a ao que se propõem ensinar através das atividades propostas, foi identificado tanto no primeiro livro, quanto no segundo livro, a falta de um aprofundamento no ensino da oralidade em sala de aula. Pois, no livro *Português*, apesar de na sua apresentação no 9º parágrafo, os autores considerarem que a linguagem é parte integrante da vida de todo cidadão, que é um instrumento indispensável tanto para a aquisição do conhecimento em quaisquer áreas do saber, no entanto, no que diz respeito à oralidade, somente uma atividade é proposta (Anexo 1), que fala sobre o preconceito linguístico, estimulando o diálogo entre os alunos e várias pessoas de diversos níveis sociais. Porém, o livro não trabalha sobre a fala nas atividades propostas, ele não dar a devida atenção ao papel da oralidade no ensino da língua. Pois, deve existir a necessidade de se ter uma preocupação, também, com o lugar e o papel da oralidade no ensino da língua.

No que diz respeito, ao segundo livro: *Português: Linguagens,* no 7º parágrafo, que está inserido na apresentação do livro, os autores discorrem sobre a importância de compreender o funcionamento da linguagem e a fazê-la no melhor modo possível, sabendo usar da língua portuguesa em suas múltiplas variedades: regionais e sociais, e nas diferentes situações de interação social. No entanto, a atividade proposta (Anexo 2), trabalha com a variação linguística, porém, não fazem uso de como usar os exercícios nos textos orais. “Pois, é de extrema importância, a necessidade de se oportunizar aos alunos, o convívio com textos orais, sugerindo tarefas que busquem mostrar a estrutura desses gêneros, levantar características típicas da fala, identificar aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésios, transpor um texto oral para a modalidade escrita (retextualização) além de observar os graus de formalismo existentes, e de usar as produções textuais dos próprios alunos” (GALVÃO e

AZEVEDO, 2015, p. 262). Diante do exposto, o referido livro, não oportuniza ao aluno, através de atividades, a possibilidade deles se expressar oralmente, capacitando-os para que os mesmos interajam socialmente, como também, aperfeiçoar a sua escrita.

Sob esse aspecto, no qual é indispensável à prática do ensino na modalidade oral, os PCNs ressaltam a necessidade de se trabalhar a prática de forma oral, uma vez que o aluno será avaliado no seu desempenho como falante, tendo que responder às diferentes exigências das situações da fala, adequando-as aos gêneros orais e, especialmente, às situações interacionais das quais participa. Dessa maneira, se explica o referido documento, "Ensinar língua oral [...] significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo" (Brasil, 1998,p.51). Dessa forma, a universalidade da linguagem se expressa nas diversas línguas que as pessoas usam no mundo e que esse conhecimento é parte essencial no relacionamento humano, comercial e social.

Ressalta-se também, que nos dois livros didáticos analisados, faltam atividades propostas que estejam mais profundamente relacionadas com a oralidade. Como exemplos de possíveis atividades apropriadas para se trabalhar à oralidade em sala de aula, Antunes (2007, p. 107) no seu livro *"Muito Além da Gramática",* dá vários exemplos de exercícios que estão relacionados com a ampliação da competência comunicativa, como por exemplo:

> 1. De modalidade de uso da língua – explorando assim, textos orais e textos escritos;
>
> 2. De norma – explorando textos expressos na norma padrão nacionais e textos exemplares de normas regionais, textos na norma culta e textos fora dessa norma;
>
> 3. 3. De suportes – promovendo o contato com textos de livros, de jornais, revistas, de murais, de boletins, de faixas, cartazes, de outdoors etc.;
>
> 4. De funções – possibilitando o convívio do aluno com textos literários (em prosa e em verso) e textos que remetem para mundos diferentes como o cotidiano das cidades e do campo, dos homens e das mulheres, do trabalho, do lazer, das descobertas científicas, descritivos, expositivos, dissertativos, injutivos e de gênero de texto;
>
> 5. De universos de referência – com a apresentação de textos que remetam para mundos diferentes, como o cotidiano das cidades e do campo, dos homens e das mulheres, do trabalho, do lazer, das descobertas científicas, das relações humanas, etc.;

6. De tipos – (narrativos, descritivos, expositivos, dissertativos, injuntivos) e de gêneros de texto – providenciando o acesso a relatos, notícias, reportagens, relatórios, resumos, resenhas, crônicas, entrevistas, anúncios, avisos, editoriais, artigos de opinião, entre tantos outros;

7. De complexidade desses textos – explorando textos curtos e mais longos, fáceis e mais difíceis (no tema e na composição), gerais e mais específicos, claros e mais herméticos etc.;

Perante essas ideias, é nesse contexto que se torna importante aplicar as atividades educativas através do livro didático, no que diz respeito à oralidade, para que o aluno seja capaz de utilizar a língua, de acordo com as diversas situações sociais, em que ele estará inserido.Todas essas considerações chamam a nossa atenção sobre a base de como construir o homem lançando no mundo, pois ele agora se tornou um cidadão do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este artigo de opinião, percebi a necessidade de que a escola deve trabalhar em suas atividades educacionais com o auxílio do livro didático, que enfoquem a oralidade dentro de situações concretas, para que o estudo de língua portuguesa torne-se significativo para os alunos quando eles se depararem com situações reais no uso da língua.

Compreendi sobre a importância que o livro didático tem para a sociedade, dentro e fora da escola, e que o mesmo é um forte instrumento de disseminação de conhecimento, que modifica a identidade do aluno. Além do mais, é muito importante ensinar a prática das atividades escolares no que se refere à oralidade. Utilizando o livro didático, o aluno será capacitado em expressar sua opinião, para que ele possa externar o que ele pensa, sabendo falar, escrever e de todas as maneiras como metas para seu crescimento intelectual e social.

Expressando-se oralmente, o aluno facilita crescer em seus horizontes de comunicação, exercita o seu raciocínio, interage, compreende o mundo, organiza sua mente, expõem ideias, manifesta sua opinião, desenvolve seu poder argumentativo, expressa sentimentos e emoções, fala com facilidade, estruturando-se para preparar um futuro profissional promissor, sendo capaz de expor suas opiniões e conhecimentos.

Ressalta-se também, que o livro didático é o único e melhor instrumento e meio para o presente em sala de aula. É uma porta aberta para o aluno, pois lhe oportuniza o acesso para o mundo letrado e literário, onde a diferença social é relevante e os alunos podem construir

seu senso crítico, com opiniões que possam auxiliá-lo no seu desenvolvimento, enquanto cidadão.

Diante do que foi analisado com respeito aos livros referidos no artigo, ainda faltam, nos livros didáticos de língua portuguesa, um aprofundamento maior sobre o ensino da oralidade. Sendo assim, tornando necessário, a apropriação e o aprofundamento dos saberes sobre os usos da língua em diversas situações comunicativas, incluindo-se a oralidade de maneira contundente, é importante buscar novos meios de construção de um futuro melhor para a vida social humana.

Assim, faz-se necessário, a circulação de livros didáticos que propõem abordagens teóricas e metodológicas com qualidade, que busquem apresentar ao educador formas e alternativas de trabalho que desenvolvam e aperfeiçoem a prática da oralidade em sala de aula, para um melhor aproveitamento do alunado.

Diante disso, é importante valorizar todos os esforços educativos que procuram construir pela educação o aluno que busca na escola o mundo futuro, tornado presença viva no seu coração.

ANEXO I

PLURALIDADE CULTURAL

Preconceito Lingüístico? Tô fora!

Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra os preconceitos, a mostrar que eles não têm fundamento e que são apenas o resultado da ignorância e da intolerância. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o *preconceito lingüístico*. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, sem falar, é claro, nos métodos tradicionais de ensinar a língua. O preconceito lingüístico fica bastante claro em certo tipo de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Vamos examinar algumas e ver em que medida elas são, na verdade, mitos e fantasias que qualquer análise científica mais rigorosa não demora a derrubar. [...]

"As pessoas sem instrução falam tudo errado"

O preconceito lingüístico se baseia na crença de que "só existe uma única Língua Portuguesa digna deste nome" e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, pelo preconceito lingüístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente", e não é raro a gente ouvir que "isso não é Português".

Um exemplo. Na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação de L em R nos encontros consonantais como em *Cráudia, chicrete, praca, broco, pranta* é vista como um "defeito de fala", e às vezes até como um sinal do "atraso mental" das pessoas que falam assim. Ora, estudando cientificamente a questão, é fácil descobrir que não estamos diante de um "defeito de fala", muito menos de um traço de "atraso mental" dos falantes "ignorantes" do Português, mas simplesmente de um fenômeno fonético que contribuiu para a formação da própria Língua Portuguesa padrão.

As pessoas que dizem *Cráudia, praca, chicrete, pobrema, pranta* estão apenas dando livre curso a uma tendência fonética muito antiga na Língua Portuguesa. Observe o quadro a seguir. Ele mostra algumas palavras do Português padrão atual e as formas que essas mesmas palavras tinham na língua de origem:

Português padrão	Origem
Branco	*Blank* (Germânico)
Escravo	*Sclavu* (Latim)
Fraco	*Flaccu* (Latim)
Frouxo	*Fluxu* (Latim)
Grude	*Gluten* (Latim)
Obrigar	*Obligare* (Latim)
Praga	*Plaga* (Latim)
Prata	*Plata* (Provençal)
Prazer	*Placere* (Latim)
Prumo	*Plumbu* (Latim)

E agora? Se fôssemos pensar que as pessoas que dizem *Cráudia, chicrete* e *pranta* têm algum "defeito de fala", seríamos forçados a admitir que toda a população da província romana da Lusitânia também tinha esse mesmo defeito na época em que a Língua Portuguesa estava se formando. E que o grande Luís de Camões também sofria desse mesmo mal, já que ele escreveu *ingrês, pubricar, pranta, frauta, frecha* na obra que é considerada o maior monumento literário do português clássico, o poema *Os Lusíadas*. E isso, é "craro", seria no mínimo absurdo. No entanto, eu vi, apavorado, um programa de televisão chamado *Nossa Língua Portuguesa* classificar esse fenômeno de "defeito de fala", sugerindo até uma "terapia fonoaudiológica" para "consertá-lo"!

Se dizer *Cráudia, praca, pranta* é considerado "errado", e, por outro lado, dizer *frouxo, escravo, branco, praga* é considerado "certo", isso se deve simplesmente a uma questão que não é lingüística, mas *social* e *política* — as pessoas que dizem *Cráudia, praca, pranta* pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada "feia", "pobre", "carente", quando na verdade é apenas *diferente* da língua ensinada na escola.

Ora, do ponto de vista exclusivamente *lingüístico*, o fenômeno que existe no português não-padrão é o mesmo que aconteceu na história do Português padrão e tem até um nome técnico: *rotacismo*. Assim, o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala *o quê*. Neste caso, o preconceito lingüístico é decorrência de um preconceito social.

BAGNO, Marcos. In: PINSKY, Jaime (org.) *12 faces do preconceito*. São Paulo: Contexto, 1999.

Agora que você leu o texto acima, faça o que se pede.

1. Procure gravar pessoas de diferentes classes sociais falando em situação espontânea (conversa entre amigos na escola, conversa entre pessoas da família, feirantes anunciando seus produtos, trabalhadores da construção civil, empregadas domésticas etc.). Uma vez conseguidos os diferentes exemplos de fala, analise o grau de "correção" de cada um deles em relação ao português padrão. Veja se é possível confirmar a hipótese explicativa de M. Bagno, para quem uma variante lingüística de menor prestígio corresponde a falantes de classes sociais menos favorecidas.

2. Com base nos dados obtidos, explique a seguinte afirmação: "o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala *o quê*."

ANEXO II

As variedades linguísticas na construção do texto

O texto de humor que segue foi veiculado na Internet. Leia-o e responda às questões propostas.

Assaltante nordestino

— Ei, bichim... Isso é um assalto... Arriba os braços e num se bula nem faça muganga... Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim se não enfio a peixeira no teu bucho e boto teu fato pra fora! Perdão, meu Padim Ciço, mas é que eu tô com uma fome da moléstia...

Assaltante mineiro

— Ô, sô, prestenção... Isso é um assarto, uai... Levanta os braço e fica quetim quesse trem na minha mão tá cheio de bala... Mió passá logo os trocado que eu num tô bão hoje. Vai andando, uai! Tá esperando o quê, uai!!

Assaltante gaúcho

— Ô, guri, ficas atento... Bah, isso é um assalto... Levantas os braços e te aquietas, tchê! Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê. Passa as pilas pra cá! E te manda a la cria, senão o quarenta e quatro fala.

Assaltante carioca

— Seguinte, bicho... Tu te deu mal. Isso é um assalto. Passa a grana e levanta os braços, rapá... Não fica de bobeira que eu atiro bem pra... Vai andando e, se olhar pra trás, vira presunto...

Assaltante baiano

— Ô, meu rei... (longa pausa) Isso é um assalto... (longa pausa). Levanta os braços, mas não se avexe não... (longa pausa). Se num quiser nem precisa levantar, pra num ficar cansado... Vai passando a grana, bem devagarinho... (longa pausa). Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado... Não esquenta, meu irmãozinho (longa pausa). Vou deixar teus documentos na encruzilhada...

Assaltante paulista

— Orra, meu... Isso é um assalto, meu... Alevanta os braços, meu... Passa a grana logo, meu... Mais rápido, meu, que eu ainda preciso pegar a bilheteria aberta pra comprar o ingresso do jogo do Corinthians, meu... Pô, se manda, meu...

Ilustrações: Evandro Luiz

1. O texto retrata várias cenas de assalto, cada uma delas situada em um Estado ou região diferente do país. A fala do assaltante tem sempre o mesmo conteúdo, enquanto o uso da linguagem e o modo como o assalto é conduzido mudam de uma situação para outra. Identifique em cada uma das cenas duas palavras ou expressões próprias do:

a) nordestino;
b) mineiro;
c) gaúcho;
d) carioca;
e) baiano;
f) paulista.

2. Além da linguagem, o texto também revela comportamentos ou hábitos que supostamente caracterizam o povo de diferentes Estados ou regiões. O que caracteriza, por exemplo:

a) o nordestino? b) o baiano? c) o paulista?

22

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira;FADEL, Tatiana. **Português.** São Paulo: Editora Moderna, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Maria Yvonne Atlético de. **Experiências de linguagem oral na escola primária**. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio/Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Paramêtros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza.**Português:** Linguagens**.** São Paulo: Editora Atual, 2009.
GALVÃO, Marise Adriana Mamede; AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **A oralidade em sala de aula de língua portuguesa:** o que dizem os professores do ensino básico. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p249-272. Acesso em: 18 de jul. de 2017.

LAJOLO, Marisa.**Livro didático:** um (quase) manual de usuário**.** Em aberto, Brasília, v. 16, nº69, jan/mar. 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Livro didático:** do ritual de passagem à ultrapassagem**.** Em aberto. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/INEP, v. 16, 1996.

VASCONSELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. **O livro didático de ciências no ensino fundamental proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico.** Revista Ciências & Educação, v.9,p. 93 – 104, 2003.

XAVIER, Marcia Cristina Fernandes; FREIRE, Alexandre de Sá; MORAES, Milton Osório. **A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio.** Ciência e Educação, Bauru – SP, v.12, n.3,p.275 – 289, 2006.

OS JOGOS DRAMÁTICOS COMO INSTRUMENTO DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA[47]

Ana Paula de Melo Silva*
Sérgio Israel Levemfous**

RESUMO

O teatro é uma forma de expressão artística que propõe, assim como a leitura, um encontro entre o texto/peça e o leitor/espectador através da interpretação/ação, pondo em prática todos os recursos necessários para a construção de sentidos utilizados no processo de leitura. E enquanto instrumento capaz de promover interação entre a ficção e a realidade, em sala de aula, pode ser utilizado como poderosa ferramenta de incentivo à prática leitora, visto que propicia a materialização do que está sendo lido. Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir como o jogo teatral na escola pode incentivar o interesse pela leitura literária bem como favorecer na formação de leitores competentes. Para tanto, recorreremos à pesquisa bibliográfica, aliando propostas de autores que tratem sobre a importância do letramento e formação do leitor como Bellenger (1978), Coracini (1999), Kleiman (2011), à trabalhos voltados para o uso do teatro improvisacional para todas as idades como Spolin (1998) e ainda o teatro voltado especificamente para a escola com Japiassu (2007), dentre outros.

Palavras – chave: Formação do leitor. Jogo dramático. Leitura.

1. INTRODUÇÃO

A leitura é inegavelmente condição *sine qua non* para um bom desempenho em qualquer âmbito de natureza social, afinal é através dela que compreendemos e nos relacionamos com o mundo, e principalmente conseguimos acompanhar os novos ciclos tecnológicos, hoje indispensáveis para a efetiva interação com o outro, nessa dimensão virtual onde a comunicação acontece quase que instantaneamente e que já é realidade predominante de parte considerável da população mundial.

São muitos os desafios impostos diariamente àqueles que desejam ingressar no

---

[47] Artigo de TCC, resultado de pesquisa sobre a leitura, e o incentivo à leitura, associado a propostas para formação de leitores na escola apresentado ao Programa de graduação em Letras Vernáculas EAD/UESC/UAB/2014.

* Professora das Classes Hospitalares – GACC Sul Bahia/Prefeitura Municipal de Itabuna – Graduada em Letras Vernáculas/UESC. Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva – FAEL.

**Professor de francês na Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, Departamento de Letras e Artes; possui mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

mercado de trabalho, passar em um vestibular, num concurso público, e indubitavelmente, ler com fluência, ter uma boa capacidade interpretativa, criatividade para driblar de forma inteligente determinadas situações propostas nesses desafios, faz toda a diferença para a obtenção de resposta positiva como resultado final nesses processos seletivos. Pois, segundo Jouve (2002, p. 22), “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época”, sendo, portanto, habilidade indispensável na formação do cidadão, alicerçada nas aprendizagens contínuas que são construídas paulatinamente durante o seu percurso na convivência social e escolar.

O teatro é uma forma de expressão artística que propõe, assim como a leitura, um encontro entre o texto/peça e o leitor/espectador através da interpretação/ação, pondo em prática todos os recursos necessários para a construção de sentidos utilizados no processo de leitura. E enquanto instrumento capaz de promover interação entre a ficção e a realidade, em sala de aula, na forma de jogos dramáticos pode ser utilizado como poderosa ferramenta de incentivo à prática leitora.

Desse modo, é interessante realizar em sala de aula um trabalho voltado para a dramatização de textos, visto que propicia a materialização do que está sendo lido, trazendo a realidade representada no texto escrito de forma abstrata, distante (como motivações, objetivos, intenções e argumentos do autor, além das emoções, sentimentos, pensamentos, temperamentos e contexto sócio-histórico das personagens) para o concreto, mediante a ação de quem o está interpretando.

Afinal, a experiência teatral através dos jogos dramáticos pode proporcionar aos alunos um maior nível de compreensão/apreensão do texto, fator indispensável à formação de leitores competentes, visto que é justamente a falta de compreensão que frustra e distancia o aluno dessa prática, principalmente no que se refere ao texto literário, por ser mais subjetivo, exigindo do aluno, outras conexões que vão além das necessidades cotidianas, outros olhares que não os seus, pois a leitura literária não é vista como indispensável por assim dizer, por não ser tão direta como uma notícia, uma bula de remédio ou informações de cunho científico.

Diante disso, esse trabalho promoverá uma discussão sobre o possível encontro entre a leitura literária e o teatro, trazendo contribuições para os professores de línguas

e em especial para os alunos que apresentam dificuldades de leitura e interpretação, que através da interação com o texto lido, mediante as dinâmicas e jogos teatrais sugeridos, poderão vivenciar a situação contada, aumentando potencialmente as possibilidades de compreensão do texto em questão, seja este uma história infantil, um conto, romance, novela, poema ou qualquer outro texto literário.

Grande parte do processo de formação do leitor se concentra no espaço escolar, onde ao indivíduo são apresentados os meandros fomentadores do hábito da leitura literária, sendo, dessa forma indispensável a esta, a busca permanente de novos recursos que viabilizem condições mais eficazes e estimulantes, que auxiliem na formação do leitor autônomo.

Sendo assim, este artigo tem por objetivo geral investigar se o jogo teatral na escola pode ser incentivador da leitura literária, e auxiliador no processo de formação de leitores competentes, bem como por específicos: discutir como a prática da leitura literária através de jogos dramáticos na sala de aula pode motivar a participação do educando no processo de desenvolvimento da criatividade e criticidade e ainda observar como o jogo teatral na sala de aula através da dramatização de leituras pode contribuir para a construção de sentidos do texto lido.

Desta forma, a relevância desta pesquisa reside no fato de que busca agregar contribuições na formação de leitores, retomando reflexões sobre a complexa tarefa do ensinar-aprender, envolvendo o aluno no fazer teatral através de dinâmicas e processos interpretativos de forma mais lúdica e prazerosa, na tentativa de encontrar caminhos que possam auxiliá-lo na compreensão de textos de diversos gêneros, especialmente os literários, através da interação com o texto lido.

2. A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A escola infelizmente não tem conseguido o êxito esperado na formação de leitores críticos, devido a uma sequência de erros quase sempre fatais na condução desse processo incontestavelmente decisivo na vida social e acadêmica dos seus educandos, apesar de ser historicamente considerado um dos locais privilegiados para o incentivo e prática da leitura.

> Referimo-nos, por exemplo, ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler (KLEIMAN, 2011, p. 17).

Educadores preocupados com a formação adequada de leitores compartilham a convicção de que a escola deve assumir uma nova postura enquanto base para a formação de seus leitores, modificando a estrutura dos seus planejamentos, buscando por novos objetivos, que possam de fato preparar seus alunos para o mundo globalizado e exigente que os aguarda, cobrando dos governos melhores e maiores acervos, propiciando aos seus professores a formação adequada, inclusive inserindo no seu currículo o uso de técnicas teatrais, para que os mesmos possam abandonar as propostas de leituras engessadas, sentindo-se capacitados para desenvolver com seus alunos práticas de leituras mais críticas e emancipadoras, presenteando seus educandos com reflexões sobre a(s) verdadeira(s) mensagem (ns) acerca do que está sendo lido.

> Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa (PAULINO; COSSON, 2009, p.47).

Permitindo que o mesmo construa novas ideias a respeito, novos começos, fins e recomeços para as histórias em questão, e nessa perspectiva conduzir seus alunos por novos caminhos prazerosos e consequentemente proveitosos pelo universo da leitura com sua apaixonante imprevisibilidade. Desta forma, através do incentivo à livre expressão, à escolha e do acesso aos tipos de textos preferidos pelos educandos é gerado o prazer pelo ato da leitura, prazer este que é o único vínculo realmente seguro para garantir o sucesso nessa jornada.

> Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer (BELLENGER, 1978, p. 17).

Para que a formação do leitor espontâneo, que sente prazer com o ato da leitura aconteça, é preciso que haja um compromisso de todos, e que se entrelacem uma série de fatores a exemplo da estrutura do sistema educacional, da formação dos professores, de interesses, atitudes e atividades por parte dos maiores interessados: alunos e professores. Sem esquecer ainda, que não podemos responsabilizar somente a escola.

> O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente nossos corpos, quanto pelo que vivemos (Paulino; Cosson, 2009, p.49).

Afinal, é preciso considerar esse sujeito-leitor como um ser social exposto a uma série de informações que transitam por diversos veículos de comunicação, salientando que esse leitor já existia antes do processo de aquisição da leitura do texto escrito (que geralmente se inicia no período escolar), e que há a “leitura social de mundo” onde as vivências desse indivíduo serão decisivas no sucesso da interação entre ele e a obra, sendo indispensável à criação de ambientes e situações propícias para estimulá-lo a buscar os múltiplos significados que a leitura pode trazer para a sua vida tanto pessoal, quanto escolar e posteriormente profissional, para que o mesmo não se torne um mero decodificador de símbolos à procura de um sentido imediato. O hábito de ler pode fomentar no seu praticante um espírito criador, questionador, tornando-o inevitavelmente capaz de transformar a realidade a sua volta.

3. A leitura como base para a emancipação social do sujeito.

Ultrapassando a concepção de uma simples decifração do código escrito, onde o sujeito leitor consegue juntar letras e soletrar algumas palavras expostas sobre a superfície do texto escrito. A leitura traz consigo várias possibilidades intrínsecas e extrínsecas, pois o sujeito que lê consegue direcionar, planejar, construir a sua própria história, emancipando-se, aprendendo o que é a liberdade, sua utilidade e, consequentemente usufruindo da mesma em seu favor.

Como explica Solomon (1989) apud Paulino; Cosson (2009, p.41): “Nesse sentido, letramento é uma espécie de amor, não uma habilidade ou uma realização. É participação, educação no sentido clássico- ser educado para ser parte de alguma coisa, não apenas para ser bem-sucedido em alguma carreira”. Pois segundo Paulino; Cosson (2009, p. 44) a leitura é o principal mecanismo para se adquirir e transmitir conhecimento e cultura, sendo, portanto, habilidade indispensável na formação do cidadão, alicerçada nas aprendizagens contínuas que são construídas paulatinamente durante o seu percurso na convivência social e escolar.

O leitor eficiente adquire uma concepção mais abrangente do mundo, despertando política e socialmente, conseguindo enxergar de forma mais lúcida as suas necessidades e da sua comunidade passando a reivindicá-las. Não podemos esquecer, porém que a necessidade da leitura escrita surgiu com a formalização das escolas que a colocam em posição privilegiada para a formação efetiva do sujeito aprendiz.

Mas que em contrapartida, no caso de escolas públicas, oferecem leituras pobres em sentido e amplamente fiscalizadas pelo governo, que de certa forma mantém o controle sobre os conteúdos divulgados nessas literaturas, tornando indispensável que o professor busque alternativas, além dos livros didáticos que ainda hoje “constitui o centro do processo ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino” (Coracini 1999, p.34) possibilitando ao educando a liberdade para conhecer novos caminhos que o conduzam a exercer sua cidadania de forma autônoma, consciente e participante.

Devendo, portanto, o professor reformular sua prática, explorando técnicas

diferenciadas, recursos didáticos e pedagógicos pertinentes ao tempo atual, transformando o letramento literário em uma atividade desafiadora, instigante e, sobretudo prazerosa, quebrando as barreiras que separam a leitura do sujeito aprendiz.

Lembrando-se ainda de que os educandos de hoje, já não se contentam com os monótonos métodos tradicionais de leitura. Visto que eles têm acesso aos mais variados recursos tecnológicos, estando habituados a interagir nas redes sociais, podem ser estimulados a interagir também na sala de aula, tendo liberdade expressar sua livre opinião sobre as leituras realizadas transformando a atividade leitora em uma experiência significativa para todos.

O educador enquanto mediador do processo de incentivo à leitura deverá estimular seus alunos a compartilharem leituras trazidas de casa, sejam livros ou textos de diversos tipos: poesias, contos, cordéis, romances, fábulas, entre outros, promovendo a leitura e discussão em grupo, a criação de blogs com textos preferidos, a participação dos mesmos em comunidades de leitura nas redes sociais, a visita a bibliotecas públicas e/ou virtuais (caso não haja biblioteca ou sala de leitura na escola).

Enfim, deverá se utilizar de diversos mecanismos para garantir ao aluno e a ele mesmo o acesso a uma diversidade de gêneros textuais, para que possam juntos desfrutar do prazer de conhecer e se encantar com novas obras, autores, estilos, com a linguagem e temática que mais lhes agrade.

4. A prática da leitura literária através de jogos dramáticos na sala de aula

Através da leitura diversificada, principalmente de textos literários, os alunos, ao se verem imersos em outras realidades, poderão encontrar instrumentos para compreender a sua experiência de mundo. Para entender este papel atribuído à literatura, Soares nos dá uma importante contribuição:

> A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural; A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é

> condição essencial para a democracia cultural; A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural (SOARES, 2004: 31-32).

Dentro da perspectiva de democratização do ser humano através da leitura literária, surge a possibilidade de utilização dos jogos dramáticos como instrumento de incentivo a prática leitora, visto que o uso de dinâmicas teatrais na sala de aula pode propiciar ao aluno a construção de sentidos num plano mais amplo, possibilitando ao educando unir o abstrato ao concreto através do planejamento das ações a serem realizadas e da interpretação vivenciada através da construção cênica.

> A arte entendida como conhecimento do ser humano- e do mundo cultural historicamente (co)laborado por crianças, jovens e adultos – articula, de modo único, as dimensões teórica e prática da atividade criadora. A dimensão teórica abrange a abstração generalizante, a planificação, a intencionalidade do fazer/ trabalhar/construir artístico, a reflexão na ação criadora, a reflexão sobre a ação criadora, a imaginação o saber metacognitivo. A dimensão prática traduz-se na ascensão do abstrato ao concreto, pela fluência em determinadas técnicas, pelo domínio de um certo saber-fazer artístico (JAPIASSU, 2007, p. 140).

Quando o aluno poderá se colocar no lugar das personagens do texto lido e imaginar o que o mesmo pensou, o que fez, porque o fez, o que falou, porque falou, o que estava pensando quando falou, que cheiros sentia, por onde caminhava, o que comia, qual o temperamento da personagem, se tivesse o seu temperamento agiria ou pensaria da mesma maneira? E ainda, livre de julgamentos, ou preconceitos, e se colocando incondicionalmente na mesma situação da personagem, seja do ponto de vista emocional, psíquico, econômico, levando em consideração fatores como idade, contexto histórico e cultural o que faria?

5. O jogo teatral na sala de aula e suas contribuições para a construção de sentidos do texto lido

O jogo teatral acompanha o ser humano desde a primeira infância, quando o bebê utiliza dos seus artifícios infantis para chamar a atenção da mãe, seguindo pelas brincadeiras de criança de vestir as roupas de adulto para imitar os pais ou o (a) cantor(a) preferido(a), brincar de escola fingindo ser o (a) professor(a), o médico, a enfermeira, polícia, ladrão, demonstrando dentro do imaginário infantil o seu conhecimento acerca do mundo em que vive. Mas não é só isso, o teatro pode ser feito e assistido por qualquer pessoa, de qualquer idade, estrato social, sexo, etnia, estando livre das barreiras sociais que muitas vezes nos são impostas por algum motivo.

> Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. (SPOLIN, 1998, p. 3).

Certamente existem incontáveis maneiras para o desenvolvimento do trabalho com jogos teatrais na escola, especialmente nas aulas de língua, visto que a disciplina propicia o contato do educando com textos diversos cotidianamente. Logo, o importante é encontrar entre as múltiplas possibilidades aquela que se enquadre no perfil da turma em questão, respeitando suas especificidades.

Afinal, o teatro é uma arte universal que possibilita qualquer um experimentar ser quem quiser, até ele mesmo, ter qualquer idade, pertencer a qualquer classe social, sem pudores, falsos-pudores, medos ou acusações. Dessa forma, evidencia-se o fato de que o jogo dramático é poderosa ferramenta para atingir e envolver pessoas de qualquer faixa etária. Podendo, portanto, ser utilizado na escola da Educação Infantil à EJA. Claro que com as devidas adaptações e planejamentos voltados para a idade apropriada. A esse respeito Spolin comenta:

> Como o adulto, a criança gasta muitas horas do dia fazendo jogo dramático subjetivo. Ao passo que a versão adulta consiste usualmente em contar estórias, devaneio, tecer considerações, identificar-se com os

> personagens da TV etc., a criança tem, além destes, o faz-de-conta onde dramatiza personagens e fatos de sua experiência, desde *cowboys* até pais e professores. (SPOLIN, 1998, p. 253).

Além da finalidade de arte pura, fonte de prazer estético, o teatro propõe a investigação da realidade em tempos, espaços e culturas diversas. Tendo forte potencial para ser utilizado em sala de aula, como recurso, ou melhor, como motivação para interpretações mais aprofundadas sobre os assuntos abordados nos textos lidos, preenchendo os vazios deixados por leituras mecânicas, superficiais. Envolvendo o leitor, e levando-o a tentar resolver de forma dinâmica e participativa os desafios e problemáticas apresentadas pelo autor nas suas histórias.

O uso de jogos dramáticos em sala de aula permitirá ao educando imaginar as situações propostas, interagindo com as mesmas, observando, sugerindo ideias, utilizando todos os seus sentidos, tocando, vendo, sentindo os cheiros e gostos intrínsecos aos textos através da capacidade criativa, explorando sua capacidade de expressão corporal e facial, ampliando as possibilidades de significado das mesmas.

> A proposta metodológica triangular formulada originalmente por Barbosa (1996) sinaliza claramente a importância de se trabalhar pedagogicamente a complexidade dessa modalidade de pensamento, típica da atividade criadora artística. Organizar as intervenções educativas com arte em torno dos eixos do fazer artístico, da apreciação estética e da contextualização dos enunciados artístico-estéticos tem se revelado um procedimento eficaz no sentido de desafiar o educando a colaborar uma leitura crítica do ambiente social e cultural no qual ele se encontra aconchegado e com o qual interage intensa e ativamente mobilizando as dimensões prática e teórica do conhecimento-arte. (JAPIASSU, 2007, p. 145).

Além disso, para que uma dramatização aconteça, faz-se necessário que todos os participantes ouçam, compartilhem, reflitam e discutam sobre a experiência que irão vivenciar, e isso, indiscutivelmente exigirá que os mesmos acessem sua memória sensível, usem sua inteligência para formular argumentos, leiam e/ou pesquisem acerca do assunto abordado, sobre o seu período histórico, comportamento das pessoas na época retratada, vestuário, penteados, jargões, ou seja, explorem um cabedal de informações relevantes para a construção do texto, das personagens, cenário, figurino,

entre outros aspectos importantes para a montagem de uma peça.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância deste artigo reside no fato de que busca agregar novas contribuições ao trabalho de incentivo e prática da leitura desenvolvido em sala de aula enquanto alicerce para aquisição de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico do educando. Ressaltando que o uso do jogo dramático como instrumento de incentivo à leitura literária é uma experiência válida visto que possibilita o educando a refletir sobre si, sua postura diante do mundo e ainda discutir sobre a realidade que o cerca de forma crítica.

O teatro é um tipo de arte democrática, laica, desprovida de preconceitos de qualquer espécie, que tem intrínseco em sua essência a liberdade de expressão em todos os sentidos, e, aliado a um trabalho bem direcionado, desde a escolha do texto ou obra a ser explorada até o planejamento da experiência teatral a ser vivenciada, pode, sem sombra de dúvida, ser uma poderosa ferramenta de incentivo a leitura e a uma construção de sentidos mais profícua, abrangente.

A materialização de histórias, contos, ou qualquer outro tipo de texto literário possibilitará ao educando conectar o abstrato ao concreto de forma dinâmica, proveitosa. Pois o aluno terá contato com outros momentos históricos, outros mundos, realidades, poderá experimentar pertencer à outra classe social, por exemplo, mas principalmente, o mesmo terá um contato mais próximo da essência da obra estudada, do argumento e intencionalidade do autor, e essa interação que esse tipo de trabalho pode promover entre leitor, obra e autor indubitavelmente trazem resultados positivos em nível de compreensão textual.

Comprovando-se a eficácia do trabalho com jogos dramáticos, encenações improvisadas e teatro amador no âmbito escolar enquanto ferramentas facilitadoras da compreensão textual, visto que ao vivenciar as situações presentes nas leituras propostas os educandos deverão utilizar seus conhecimentos prévios, sua visão de mundo, acessar sua memória emotiva, sonora, visual, tátil, olfativa, gustativa, além de poder utilizar várias formas de expressão corporal, facial, mímica, voz, e, sobretudo a

imaginação como recurso nesse processo de construção de sentidos.

Enfim, desprovido da intenção de formar teatrólogos e/ou atores profissionais na escola, este artigo visa fundamentalmente reunir material teórico suficiente e adequado para auxiliar professores de línguas na tarefa de incentivo à prática da leitura literária entre seus alunos.

REFERÊNCIAS

BELLENGER, L. [tradução de Dora Flaksman]. **Os métodos de leitura.** RJ: Zahar Editores, 1978.

CORACINI, M.J.R.F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Língua Materna e Língua Estrangeira.Campinas, SP: Pontes,1999.

JAPIASSU, R. **A linguagem teatral na escola:** Pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas, SP, Ed.Papirus, Coleção Ágere, 2007/ ISBN 978- 85- 308- 0829- 7.

_____. **Metodologia do ensino de teatro**, SP, Ed.Papirus, Coleção Ágere, 2007/ ISBN 978- 85- 308- 0829- 7.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. tradução Brigitte Hervot – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 14ª Edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2011. / ISBN 978- 85- 7113- 027- 2.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura:** Teoria e Prática. 13ª Edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2011 / ISBN 978- 85- 7113- 077- 7.

KUSNET, E. **Ator e método.** 3ª Edição, Rio de Janeiro, RJ – Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1987, Coleção Ensaios.

NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do Trabalho Científico:** teoria e prática. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2002./ ISBN 85- 309- 1490- 2

PAULINO, Graça & COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** para viver a literatura dentro e fora da escola. 2009 In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Leitura e Democracia Cultural**. In: Aparecida Paiva Et al. Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte:

Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2004.

SPOLIN, V [tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos]. **Improvisação para o teatro**. 5ª edição. 3ª reimpressão. São Paulo, SP. Perspectiva, 1998. / ISBN 978- 85- 27301-39- 8.

UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ORALIDADE PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO GÊNERO ENTREVISTA DE EMPREGO

Milena Cristian Santana de Almeida[48]
Siomara Castro Nery[49]

Resumo: Esta pesquisa objetiva apresentar uma proposta de ensino de oralidade através do gênero *entrevista de emprego* para alunos do Ensino Médio. Os estudos apresentados estão fundamentados em pressupostos interacionistas sob a concepção da linguagem funcional com ênfase nos aspectos teóricos apresentados, principalmente, por Irandé Antunes (2003) e Luiz Antônio Marcuschi (1997; 1999; 2001) no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da oralidade; Janete Maria de Conto (2008) com relação à entrevista de emprego e Dolz e Schuneuwly (2004) na sistematização da sequência didática. Espera-se, dessa forma, nortear a prática metodológica do professor de português no ensino de oralidade. A metodologia adotada no trabalho foi de pesquisa bibliográfica. A partir dos estudos realizados constatamos que não existem muitos materiais relacionados a esse gênero nos recursos didáticos adotados em sala de aula, motivo pelo qual construímos uma sequência didática que sirva ao ensino de oralidade através da entrevista de emprego.

Palavras-chave: Linguagem. Interação. Ensino. Oralidade. Entrevista de Emprego.

1. Introdução

Hoje, ao falarmos em oralidade, é impossível não pensar em práticas sociais. São duas ideias indissociáveis e interdependentes, visto que a oralidade é uma característica cultural do ser humano e constitui-se como o principal meio de interação entre os homens. Certamente, quando crianças, aprendemos a falar antes de escrever, portanto, durante os primeiros anos de vida, o ato de falar e ouvir são as atividades responsáveis por nos relacionar com o mundo de forma a compreendê-lo e construir nossa própria concepção sobre ele.

Assim sendo, a oralidade é uma prática social que se apresenta em variados gêneros textuais e contextos de comunicação (MARCUSCHI, 1997). Ou seja, a oralidade não só está presente em um simples bate-papo entre amigos com o uso

[48] Autora. Graduanda do curso de Letras e Artes da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz). Email: milenacristian@hotmail.com
[49] Doutoranda em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción. Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Professora Assistente do Departamento de Letras e Artes da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz). E-mail: castronerysiomara@gmail.com

coloquial da língua, mas também em uma comunicação pública que exige certa convenção social no uso da fala.

Nesse processo, pensar o ensino da língua portuguesa a partir da perspectiva da oralidade coloca o professor diante de alguns dilemas: Como ensinar oralidade numa sociedade que privilegia o ensino da escrita? Como desenvolver atividades na sala de aula que contemplem a modalidade oral formal? De que maneira o professor pode intervir nessa aprendizagem para que haja resultados significativos?

A partir desses pressupostos, este estudo propõe a construção de uma sequência didática de ensino de oralidade, aprofundando-se na modalidade oral formal, com foco no gênero entrevista de emprego. Ademais, tem como público alvo os alunos do Ensino Médio (EM).

A escolha desse gênero leva em consideração o contexto do estudante do EM, tendo em vista suas expectativas que, após a formação básica, visam inserir-se no mercado de trabalho. Além disso, a entrevista é um gênero discursivo fundamentalmente oral e, desse modo, exige que a metodologia para essa prática se concentre na oralidade.

Importante considerar que "[...] é no ensino médio que objetivos de vida são traçados, assim como um objetivo linguístico que esteja em harmonia com aquele". Pensando nisso, "[..] O ideal é mostrar possibilidades aos alunos de modo a que eles atendam a necessidade de um constante aprimoramento linguístico" (PAULA e SILVA, 2008, p. 66).

O objetivo deste trabalho ao propor uma sequência didática para o ensino da língua portuguesa - que por vezes assume, ainda, a configuração tradicional baseada nas regras gramaticais – é contribuir com uma ferramenta que ajude o estudante a aprender a se comportar linguisticamente de modo adequado em situações de interação social, nesse caso, na entrevista de emprego. Essa ferramenta exerce um diferencial na aprendizagem dos alunos sem que se pense em torná-los robotizados, e sim competentes para os desafios do mercado de trabalho. Afinal, o aluno passa pela educação escolar para tornar-se um cidadão ativo nas diversas instâncias da sociedade.

Assim, para que esta proposta de ensino apresentada encontre sua

aplicabilidade, basta que seja complementada pela reflexão criativa e crítica dos profissionais envolvidos, digo professores, diretores, coordenadores, etc. Faz-se necessário também que todos percebam quão responsáveis são por gerir as demandas do cotidiano escolar, assim como são responsáveis por "capacitar o cidadão brasileiro para o exercício fluente, adequado, e relevante da linguagem verbal, oral e escrita" (ANTUNES, 2003, p.35).

Para embasamento teórico desta pesquisa serão utilizados, principalmente, os estudos de Irandé Antunes (2003) e Luiz Antônio Marcuschi (1997; 1999; 2001) acerca do ensino da oralidade e gêneros textuais; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM (BRASIL, 2000) que contém as diretrizes legais e as obrigações em torno do ensino da oralidade; os princípios teóricos de João Wanderley Geraldi (1996) sobre a metodologia do ensino de Língua Portuguesa; a dissertação de Janete Maria de Conto (2008) que trata da entrevista de emprego e sua funcionalidade e o trabalho de Dolz e Schneuwly (2004) o qual nos forneceu suporte para a construção da sequência didática no ensino do gênero textual.

Enfim, este trabalho apresenta uma proposta de ensino de oralidade repleta de "como fazer" e "o que fazer" na prática de ensino. Revela ainda uma reorientação em torno das aulas de português que atribui à modalidade oral a mesma relevância da escrita, pois a oralidade é um fenômeno da linguagem humana que faz toda diferença nas práticas discursivas durante a atuação social do falante e, por isso, precisa tomar corpo no processo de ensino-aprendizagem.

2. A importância da oralidade nas escolas brasileiras

Os Parâmetros Curriculares nacionais do Ensino Médio (PCNEM) consideram a linguagem "como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade" (BRASIL/MEC, 2000, p.19).

Nesse sentido, Geraldi (1996, p. 67) afirma que se deve conceber a linguagem "como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal". Sob tal

perspectiva assume-se que a língua é dinâmica e viabiliza pensar a sala de aula como um espaço de práticas de linguagem. Assim, a interação verbal baseada nesta concepção de linguagem apresenta-se de forma funcional no desenvolvimento das modalidades oral e escrita da língua na sala de aula.

Considerando tais modalidades, Antunes (2003, p.14) revela que o professor ideal é aquele que contribui "significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa". Em contrapartida, na prática, nota-se uma maior realização de atividades pedagógicas voltadas para o ensino da escrita em diferentes configurações textuais em detrimento da oralidade.

Há muitas teorias, atualmente, que discutem acerca do ensino da oralidade nas aulas de português das escolas brasileiras. Este encadeamento de estudos reconhece a relevância disso, todavia, nas escolas, este ensino restringe-se a rodas de conversação informal de modo que não explora a modalidade formal da língua falada. Sobre isso Antunes (2003) aponta que as atividades de gêneros orais contemplam apenas a comunicação privada como a conversa ou "troca de ideias", nesse contexto, privilegia os registros coloquiais. Além disso, o trabalho concentra-se na reprodução desses registros sem que se promova uma análise consistente em torno da conversação.

Em consequência deste tratamento cedido à oralidade pelas escolas, criaram-se dois problemas: um déficit de aprendizagem no uso oral da língua e; um preconceito quanto ao ensino da oralidade. O primeiro refere-se à dificuldade enfrentada pelas pessoas numa situação social que exija a comunicação oral formal; o segundo está ligado ao detrimento da linguagem oral em relação à escrita, tornando àquela irrelevante para a aprendizagem e desinteressante para a construção do conhecimento na sala de aula.

Ao analisar as relações entre fala e escrita, Luiz Antônio Marcuschi estabelece o valor da modalidade oral para a comunicação do ser humano afirmando que:

> A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela sempre será a porta de nossa iniciação a racionalidade. A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. (MARCUSCHI, 1997,

p. 134)

Não obstante a esta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1998) afirmam que a escola deve ensinar a oralidade de maneira a possibilitar o acesso aos usos formalizados e convencionais da língua que demanda maior domínio da enunciação, visando à importância que o controle sobre a palavra pública tem para o exercício da cidadania.

Dessa forma, para o documento:

> Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (BRASIL/MEC, 1998, p. 68)

Em suma, interessa frisar as concepções abordadas em torno da linguagem, ou seja, a língua como prática discursiva numa determinada situação social, desempenhando uma função comunicativa entre dois ou mais interlocutores. É nessa perspectiva que a oralidade apresenta sua dimensão interacional, assim como a escrita, servindo à interação verbal sob a forma de diferentes gêneros textuais. Dessa forma, quando o professor de português de fato aceitar o caráter fundamental do ensino da oralidade e utilizá-la em diferentes gêneros textuais, o trabalho com a modalidade oral na sala de aula obterá resultados positivos na aprendizagem do aluno.

3. O gênero textual: entrevista de emprego

Marcuschi (1999, p.01) concebe os gêneros textuais como sendo “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Dessa forma, os gêneros textuais são flexíveis, dinâmicos, maleáveis e nascem de acordo com as demandas comunicativas do ser humano. Ou seja, os gêneros “surgem emparelhados as necessidades e atividades sócioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...]” (idem). Considerando tais aspectos, existe uma diversidade inesgotável de gêneros textuais marcados por características específicas. Entre estes gêneros podemos destacar a *entrevista.*

Diante disso, vale lembrar que toda comunicação é realizada na interação entre dois ou mais sujeitos construindo o diálogo. Assim, a entrevista é definida como um "gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura. O discurso predominante é interativo, com sequências dialogais e expositiva". (BALTAR, 2003, p.129).

Nesses termos, percebe-se que a entrevista é um gênero discursivo eminentemente oral, que exige domínio de determinados recursos linguísticos para ser expressa dentro das suas especificidades. Caracteriza-se principalmente, pelo diálogo entre dois interlocutores (entrevistado e entrevistador) em que o primeiro responde a perguntas realizadas pelo segundo sobre um tema pré-estabelecido.

A propósito destas afirmações, Hoffnagel (2003, apud, REIS, 2009, p. 07) afirma que a entrevista consiste em "uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos". Nesse sentido, a entrevista se apresenta em diferentes configurações: entrevista jornalista, entrevista científica, entrevista de emprego, etc. Essas subdivisões se distinguem por estarem diretamente ligadas ao objetivo preposto, a natureza, ao público-alvo, as formalidades exigidas para a conversação.

No entanto, acompanhando os princípios de Marcuschi (1999), estas subdivisões apresentam características em comuns, tais como: sua estrutura está pautada num diálogo com perguntas e respostas entre entrevistador e entrevistado; o entrevistador desempenha o papel de iniciar e encerrar o diálogo, fazer as perguntas, conduzir os assuntos e orientar a interação; o entrevistado fornece as informações do que foi perguntado; o gênero é predominantemente oral podendo ser transcrito sem perder o seu caráter dialogal.

Dentre as configurações do gênero entrevista, nos interessa a entrevista de emprego (EE), que consiste em uma etapa seletiva para interessados a vagas de emprego. Através dela "são identificados os propósitos comunicativos e o perfil dos participantes" (CONTO, 2008, p.8) e por isso detém maior relevância na avaliação dos candidatos no momento de uma contratação.

No que concerne aos estudos sobre este gênero, Conto (2008) informa que enquanto evento comunicativo, a EE permite aos envolvidos definir seus papéis e objetivos no discurso face-a-face. E, em razão de ser uma forma de interação mediada pela linguagem, expõe os objetivos, concepções e as perspectivas dos entrevistadores em

relação aos entrevistados. Assim, o selecionador coordena a conversação, introduz novos tópicos e detém o poder maior durante a interação.

A referida autora enfatiza dois tipos de EE: a entrevista técnica em que as perguntas priorizam o campo profissional, apenas abordando a capacidade, formação e competências específicas do candidato ao emprego pretendido; a entrevista mista, a qual além das perguntas de ordem profissional são proferidas aquelas direcionadas à vida social, familiar e interesses pessoais dos candidatos. Com isso, o entrevistador busca traçar um perfil do candidato ao emprego.

De qualquer forma, a entrevista de emprego demanda habilidades como a concisão e coesão textual, domínio linguístico e comunicacional, pois, no que tange a comunicação, as características mais relevantes encontram-se na expressão oral, uma vez que esta abrange a fluência verbal e a correção vocabular. Além disso, temos ainda a capacidade de ouvir, a empatia, a adaptação a situações imprevistas e a capacidade de autodomínio.

Estas habilidades servem de suporte para a interação no ato de linguagem durante a EE. No que diz respeito ao entrevistado é importante que ele observe alguns “cuidados especiais com a linguagem, nas suas escolhas lexicais e gramaticais, como evitar o uso de gírias e o de vícios de linguagem”. E mais: [...] tente “falar com clareza, espontaneidade, simplicidade e naturalidade pode transmitir uma imagem compatível com a função de um vendedor que interage profissionalmente com pessoas rurais” (CONTO, 2008, p. 90).

Dessa forma, o gênero entrevista de emprego apresenta dimensões ensináveis dentro do processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, em razão de possibilitar ao estudante possuir um determinado nível de competência comunicativa, sobretudo no período do Ensino Médio. Sobre o EM, Mendonça explica que “por caracterizar-se como etapa final da educação básica, carrega um peso significativo quanto à seleção dos objetos de ensino (conteúdos e competências)” (2006, p.202). Torna-se evidente, portanto, a necessidade do conhecimento sobre o gênero em questão, bem como a prática da modalidade oral na sala de aula.

4. Sequência didática para o ensino de oralidade através do gênero entrevista de emprego

A sequência didática a seguir baseia-se no modelo apresentado por Dolz e Schneuwly (2004). O procedimento objetiva atender as exigências propostas para o ensino de oralidade sem excluir a prática das demais habilidades linguísticas, cuja finalidade é ajudar o estudante a dominar o gênero entrevista de emprego, permitindo-lhe, adequar a sua fala numa determinada situação de comunicação.

Sequência didática		
Tema: A comunicação e os padrões linguísticos adotados na entrevista de emprego		
Gênero: Entrevista de emprego	**Tempo:** a depender da turma.	**Público-alvo:** Ensino Médio
Conteúdos: Gênero entrevista de emprego- características e estrutura/ coerência e coesão textual/ gramática- pronomes pessoais e possessivos, conjunções no texto.		
Objetivos: Ajudar o aluno a dominar o gênero entrevista de emprego e suas características linguísticas de forma a prepará-lo para esta atividade futura.		
Apresentação da situação Objetivo desta etapa: Fornecer todas as informações necessárias sobre o projeto comunicativo visado e aprender a linguagem a que está relacionado.		
Atividades: 1. Ativação dos conhecimentos prévios. 2. Apresentar o gênero que será abordado numa situação comunicativa real: • Assistir ao vídeo da entrevista de emprego; Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=esU6cN_iDoM. (O vídeo pode ser de acordo com a preferência do professor) • Discutir sobre o vídeo a partir de um questionário esclarecendo o que deve ser observado durante a apresentação; • Produção de texto: Construir um texto dissertativo sobre a importância da comunicação numa entrevista de emprego. 3. Preparar o estudante para a primeira produção da entrevista de emprego:		

- Estabelecer com os alunos as seguintes questões: a quem se dirige a produção (pode ser a um representante de uma empresa da cidade convidado), qual a forma de produção (vídeo, áudio ou representação na sala de aula), quem participará da produção (trabalho para ser desenvolvido em duplas).

Primeira produção

Objetivo desta etapa: tentar elaborar/simular uma situação de entrevista de emprego, revelando as representações que os alunos têm sobre o gênero.

1. Sugerir aos alunos a simulação da primeira entrevista de emprego. Essa simulação pode ocorrer entre os próprios alunos em duplas, na qual, cada aluno desempenha uma função interlocutora: entrevistado e entrevistador, ou o professor pode ser o entrevistador e entrevistar os alunos individualmente.

Observação: é importante que o professor aproveite esse momento para realizar uma avaliação formativa das primeiras aprendizagens. Esse processo permite entender as reais capacidades do aluno, de modo a adaptar as atividades do módulo para turma.

Módulos

Objetivo desta etapa: trabalhar os problemas que ocorreram na primeira produção.

Módulo 1: Esclarecimento quanto a finalidade da entrevista de emprego e a posição social que o aluno ocupa nesse processo. Para tanto, pode-se desenvolver uma roda de conversa entre alunos, professor e um profissional que passou pelo processo de seleção da entrevista e obteve êxito.

Módulo 2: Adequação da fala. Faz-se necessário o trabalho com a coerência e coesão do texto oral. Assim, o professor pode ministrar aula sobre os critérios para a coesão textual.

- Atividade: Os alunos receberão uma entrevista de emprego escrita, afim de destacar dela os seguintes pontos: **a referência** de cada resposta, buscando *pronomes pessoais e possessivos, os advérbios de lugar e as*

palavras que indicam comparação; **substituição de termos; a elipse; as conjunções; observação de palavras que pertencem ao mesmo campo semântico** ou que sejam **sinônimos, hiperônimos** que constroem a coesão lexical da sequência**.**

Módulo 3: Pesquisa em grupo. A turma será dividida em grupos, cada grupo realizará uma pesquisa sobre os fatores importantes para a entrevista de emprego. Os fatores são: "As possíveis perguntas realizadas na entrevista", "O comportamento e as expressões do entrevistado antes e durante a entrevista", "A capacidade de dialogar", "As características mais importantes de um candidato a vaga de emprego".

- Os grupos socializaram com os colegas e o professor a pesquisa realizada através de uma roda de conversa, na qual, todos tirarão as suas dúvidas sobre determinados fatores.
- Atividade: Destacar por escrito as informações principais trazidas por cada grupo. A partir destas informações, montar o planejamento do texto. Exemplos: destaque do vocabulário assertivo ao gênero, regras para a sequência das informações da entrevista, o comportamento, as perguntas, etc..

Produção final

Objetivo desta etapa: pôr em práticas as noções e os instrumentos trabalhados separadamente nos módulos e investigar a aprendizagem.

Sugestões de atividade de produção:

1. A turma será dividida em duplas, para cada dupla o professor dispõe uma situação comunicacional de entrevista de emprego. É importante indicar-lhes os objetivos pretendidos com esta última produção. Exemplo:

Uma empresa multinacional está fazendo seleção de emprego para assistente administrativo destinado à assessoria da gerência. O gerente geral fará a entrevista pessoal de seleção.

2. O professor convida um ou mais profissionais do setor de Recursos Humanos (RH) de uma empresa da cidade e submete os alunos a entrevista de emprego com ele/eles. Esta atividade expõe o estudante a uma situação

comunicativa mais real. Atividade após a produção: O estudante fará uma autoavaliação escrita sobre o seu desempenho e evolução durante a realização da sequência. Ele deve responder a perguntas como: O que eu aprendi? O que resta a fazer? O que eu preciso melhorar? Quais as expectativas que tenho?
Avaliação
Para esta etapa o professor pode utilizar uma avaliação do tipo processual, de modo que todas as atividades realizadas sirvam como progresso na aprendizagem do aluno. Além disso, a **produção final** pode servir de avaliação somativa, tendo em vista que o aluno deve ser avaliado segundo alguns critérios que devem ser explícitos a eles antes da produção final. Para tanto, os critérios devem atender as expetativas do domínio do gênero trabalhado.

6. Considerações finais

No âmbito escolar, as dificuldades para ensinar os gêneros orais são notórias, à medida que intrinsicamente o aluno já dispõe do ato da fala e, por isso, pensa que não precisa aprender a dominar outros gêneros por entender que já “sabe falar”. Além disso, há os fatores psicológicos que interferem no momento da fala para o público: medo, tensão, nervosismo, entre outros. Entende-se, portanto, que esses fatores se constituem um problema, em razão da falta de trabalho com oralidade, tendo em vista que se esta fosse ensinada na sala de aula, falar em situações comunicativas formais seria mais natural para o aluno. Temos aí a conclusão de que é um problema a ser pensado e trabalhado pela escola de modo a mudar a realidade em relação ao ensino da modalidade oral. Assim, justifica-se a necessidade do ensino de oralidade e exclui-se a impossibilidade de ensinar a falar baseado no senso comum do que já aprendemos.

Dessa forma, a partir da sequência didática construída, podemos observar a possibilidade de trabalhar a oralidade através da entrevista de emprego, em razão de ser um gênero que desempenha uma função social muito importante. Trata-se de um

recurso oral de que toda pessoa necessita desenvolver bem para conseguir o emprego almejado.

Para tanto, “o ensino da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos” (BRASIL, 2000, p. 17). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) esclarecem que o professor necessita reconhecer a importância de desenvolver a habilidade oral dos aprendizes. Sendo assim, para o professor estabelecer uma metodologia de ensino do gênero entrevista é necessário:

- pesquisa sobre o gênero e a funcionalidade da entrevista, bem como trabalhar estes conhecimentos prévios na sala de aula. É pertinente a utilização de experiências passadas e material de apoio como vídeos e relatos de profissionais de sucesso;
- o estudo da coerência e coesão que não se aplica somente à escrita, mas, também à fala, transformando um simples discurso verbal numa linguagem mais formalizada e adequada ao gênero. Além disso, é importante que esclareça as regras da comunicação: saber ouvir e saber como e quando responder agregando o discurso verbal as expressões corporais e gestuais que facilitam o entendimento da informação;
- a utilização de recursos criativos para esclarecer as fases da entrevista (a preparação prévia, o comportamento durante a entrevista e os procedimentos após a mesma), como por exemplo, uma visita ao setor de Recursos Humanos (RH) de uma empresa próxima a escola ou uma palestra com um especialista. Uma aula criativa surge principalmente pela motivação do professor ao buscar ampliar as possibilidades de interlocução dos alunos;
- Estímulo aos alunos, para que eles desenvolvam uma entrevista com um especialista da área em busca do aprimoramento da aprendizagem;
- proposta de atividades de entrevistas na sala de aula submetendo os aprendizes a situação real, envolvendo nesse processo todos os aspectos necessários para o contexto de uma seleção de emprego: entrevistado/entrevistador, perguntas e possíveis respostas. São atividades que

exigem atitude dos alunos e possibilitam trabalhar a habilidade oral bem como melhorá-la;

- a preparação de um plano de aula flexível e mutável é outra necessidade para um resultado eficaz.

Como pode ser constatado no passo-a-passo apresentado, é possível desenvolver um trabalho na sala de aula que contemple a modalidade oral explorando a oralidade formal, embora a sociedade privilegie a escrita. Á saber, uma modalidade não exclui a outra, ao contrário, elas se complementam! E no contexto escolar podem caminhar lado a lado desenvolvendo uma aprendizagem mais consistente, na qual, o único privilégio está para o aluno, que ganha o ensino de uma língua viva e em pleno funcionamento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português***:* encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BALTAR, Marcos Antônio Rocha; **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal da sala de aula. Porto Alegre, mar. 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2516> Acessado em: 05 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)***.* Parte I, Bases Legais. 2000, Ministério da Educação (MEC); 109 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acessado em: 01 mar. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** *(Ensino Médio)*. Parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000, (S.I.:s.n.); 71 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acessado em: 13 mar. 2018.

Como se sair bem na entrevista de emprego. Almanaque ao cubo. 2016. 8” 23’. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=esU6cN_iDoM. Acessado em: 17 mai. 2018

CONTO, Janete Maria de*;* **O Sistema de Gêneros da Seleção de Candidatos a Emprego no Contexto Empresarial.** 2008. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria- RS, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp096150.pdf> Acessado em: 10 mar. 2018.

GERALDI, J. W. Construção de um novo modo de ensinar/aprender a língua portuguesa. In: **Exercícios de militância e divulgação**. Campinas-SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. In: **Signótica**. Jan/dez. 1997. Pag. 119-145.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais*:*** Constituição e práticas sócio-discursivas. Ed. Cortez,1999. Disponível:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1209000/mod_resource/content/1/02%20MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf> Acessado em: 03 abr. 2018.

_____. **Da fala para a Escrita***:* atividades de retextualização. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Márcia; Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAULA, Anna Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Poli da. **Didática e avaliação em Língua Portuguesa**. Curitiba: Ibpex, 2008.

REIS, Tais Hoffman. **O papel da escola na interação e aplicação dos gêneros orais na escola***:* "Repórter mirim na era do rádio". 2009. 18 f. Excerto da Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Caxias do Sul- RS; agosto, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_papel_da_escola_na_interacao_e_aplicacao_dos_generos_orais_na_escola_reporter_mirim.pdf> Acessado em: 04 abr. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

REFLEXÕES SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS – BAHIA

Janille da Costa Pinto[50]
Luciane Cunha da Costa51
Cláudia Celeste Lima Costa Menezes52

RESUMO:

Este artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos em Alfabetização e Letramento (NEPAL) do Município de Ilhéus, instituído através do Decreto n.º 125 e da Portaria n. 359de 14 de novembro de 2017. Tem como objetivo analisar a implantação do programa Mais Alfabetização (PMALFA) no Município de Ilhéus, nas salas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais. A pesquisa visa também acompanhar as dificuldades e avanços dos estudantes no processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Para fortalecer o estudo nos ancoramos na abordagem qualitativa e na pesquisa documental, analisando as legislações vigentes relacionadas ao processo de alfabetização no Brasil. Esta pesquisa se justifica pela necessidade da educação, no município de Ilhéus, alcançar índices melhores relacionados ao processo de alfabetização, visto que o mesmo é ente federado, comunga do Plano de Ações Articuladas (PAR) e aderiu à primeira versão do PMALFA no Brasil. A investigação se encontra em andamento, está na fase de análise de dados da avaliação diagnóstica aplicadas aos estudantes e já foi detectada a fragilidade do processo de alfabetização do 2º ano.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Programa PMALFA, Implantação, Avaliação.

INTRODUÇÃO

O processo de Alfabetização no Brasil caminha a passos lentos em busca de uma real qualidade no ensino e na aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É necessário caminhar na direção do alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2014- 2024) relacionadas à alfabetização.

---

[50]PINTO. Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH/UESC. Membro do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação – DCIE/UESC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEI/UESC. Membro do Coletivo Paulo Freire / UESC. Membro do Núcleo de Estudos em Alfabetização e Letramento (NEPAL), Ilhéus-Bahia, Brasil. janille_80@hotmail.com.
[51]COSTA.Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus Membro do Coletivo Paulo Freire / UESC. Membro do Núcleo de Estudos em Alfabetização e Letramento (NEPAL), Ilhéus-Bahia, Brasil.diretoriapedagogicaseduc@hotmail.com.
[52]MENEZES. Professora Adjunta da UESC. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEI/UESC. Membro do Coletivo Paulo Freire/UESC. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil da UESC. Membro do Núcleo de Estudos em Alfabetização e Letramento (NEPAL), Ilhéus-Bahia, Brasil.cclcmenezes@uesc.br

Dentre as metas do PNE, podemos destacar a meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (PNE/2014-2024). Contudo, infelizmente, o Brasil apresenta uma quantidade significativa de crianças com níveis insuficientes de aprendizagem relacionada ao processo de aquisição da leitura, escrita e matemática, conforme destaca os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA, 2016), criada com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante desses dados o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), uma estratégia e ao mesmo tempo uma política pública, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, para assegurar o direito ao ingresso e a permanência dos alunos nas escolas. Além de garantir o direito à aprendizagem, desenvolvimento e consolidação das habilidades esperadas para cada etapa de escolarização.

Nesse contexto, os entes federados, através do Plano de Ações Articuladas (PAR), traçam um planejamento plurianual das políticas de educação, propondo aos entes subnacionais à elaboração dos planos de trabalho que desenvolvam ações para contribuir com a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares (BRASIL, 2018). Assim, o município de Ilhéus, como ente federado, manifestou o interesse em participar do PMALFA, assinou o termo de compromisso em fevereiro de 2018 e comprometeu-se a observar todas as regras e disposições constantes na portaria, leis e atos relacionados ao programa e executá-lo nas escolas da rede pública municipal que possuam 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, esta pesquisa busca analisar a implantação do PMALFA no município de ilhéus, visto que o programa está em seu primeiro ano de execução em todas as escolas públicas de Ensino Fundamental do país, tem a duração de 06 (seis) meses e conta com apoio técnico ofertado “por meio de processos formativos, auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, monitoramento pedagógico e sistema de gestão para redes prioritárias” (BRASIL,Art.4,cap.1, 2018). E conta, ainda, com apoio financeiro às Unidades Escolares “por meio da cobertura de despesas de custeio, via Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE) (BRASIL, Art.4, cap. 2, 2018). Será também analisado o processo de execução do programa PMALFA nas escolas do município, suas dificuldades no percurso da

implementação e conhecer os reais resultados do programa relacionados ao processo de alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes.

CONHECENDO O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi instituído pela Portaria nº 142/2018, regulamentado pela Resolução nº 7/2018, que autoriza a destinação de recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às unidades escolares públicas municipais, estaduais e distritais que possuam estudantes matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental regular.

O PMALFA tem como objetivo "fortalecer e apoiar às unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2018) e, como finalidade, a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização.

O Programa fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Surgiu como uma estratégia do MEC diante dos resultados da ANA (2016), criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º ano do ensino fundamental. Tais resultados apontaram para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

O PMALFA cumpre também a determinação da BNCC (2017) a qual estabelece que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização visando garantir que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado buscando desenvolver habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

O Programa garante o apoio adicional, prioritariamente, no processo de alfabetização dos estudantes no turno regular, com a presença opcional do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de 5 horas semanais, para as unidades escolares não vulneráveis ou período de 10 horas semanais, para as unidades escolares vulneráveis.

São consideradas unidades escolares vulneráveis aquelas:

> I - em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e
> II - que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (BRASIL, Parágrafo 2º, 2018).

De acordo com a Resolução nº7/2018, artigo 4º, o PMALFA deve ser implementado "nos anos iniciais do ensino fundamental das unidades escolares públicas estaduais, distritais e municipais, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distritais e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do MEC" (BRASIL, 2018), durante o período de 6 meses, no exercício de 2018.

O Programa Mais Alfabetização tem como atores o secretário de educação do município, o coordenador municipal do Programa Mais Alfabetização, o diretor escolar, o coordenador pedagógico e o professor alfabetizador da unidade escolar, além do assistente de alfabetização, que é responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, recebendo como ajuda de custo R$ 300,00 (trezentos reais) mensal, por turma, nas unidades escolares vulneráveis e R$ 150,00 (cento e cinquenta reais) nas unidades não escolares vulneráveis.

O PMALFA conta com a plataforma de monitoramento do CAED digital, onde os atores deverão lançar informações sobre o desenvolvimento do Programa nas unidades escolares. Além de disponibilizar informações pertinentes sobre o programa e avaliações diagnósticas de entrada, que foi aplicada no início do Programa para projetar o trabalho a ser desenvolvido; avaliação de meio, para acompanhar o processo de desenvolvimento da alfabetização; e a avaliação de saída, para identificar os progressos e as dificuldades, analisar metas e corrigir rumos.

Concluímos que o PMALFA/2018 integra a Política Nacional de Alfabetização, disponibiliza um Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento para que os atores envolvidos possam acompanhar o desenvolvimento do processo de alfabetização na Língua Portuguesa e na Matemática e auxilia o trabalho pedagógico nas unidades escolares, tornado-se um instrumento de planejamento das ações de intervenções com o objetivo de assegurar a real alfabetização dos estudantes.

DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa em andamento ancorada na abordagem qualitativa, na pesquisa

documental e na análise da implementação do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no município de Ilhéus – Bahia, cidade que, em 2015, os alunos dos anos inicias do ensino fundamental da rede pública tiveram 4.3 na média no IDEB e na avaliações externa ANA (2016) atingiram o índice de 36,36% de proficiência insuficiente em leitura (nível 1 da escala de proficiência). Em relação a escrita tiveram 51,97% de proficiência insuficiente (níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência) e em relação a Matemática os estudantes tiveram 74,16% com proficiência insuficiente (níveis 1 e 2 da escala de proficiência), sendo os dados apresentados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2017).

Utilizamos a abordagem qualitativa por que tem enfoque no "ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, [...] os dados coletados são predominantemente descritivos [...], a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto[...], a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11- 13).

Para fortalecer a base deste estudo recorremos à pesquisa documental, pois, este tipo de pesquisa "vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (GIL, 2008, p.51). Os documentos utilizados para análise foram cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, articulados com os documentos legais que regem a educação brasileira e dados oficiais sobre a realidade da educação no âmbito geral e local. Ressaltamos que o documento norteador da análise desta pesquisa é o Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

DISCUTINDO OS RESULTADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

O município de Ilhéus apresenta em seu Plano Municipal de Educação (PME), na meta 5, que até 2025, deverá "Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental". Contudo, sabemos que esse é um grande desafio, visto que, para concretizar tal meta, o município deve garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados no que tange a Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme dados da ANA (2016) e da Secretaria Municipal de Ilhéus (2017), o município apresenta o percentual de crianças no nível 1 de proficiência ainda insuficiente em leitura, escrita e matemática como está especificado no quadro 1 abaixo:

QUADRO 1- Nível de estudantes com proficiência

Indicador 5A	**Estudantes com proficiência insuficiente em Leitura (nível 1 da escala de proficiência)**		
META PREVISTA PARA O PERÍODO	META ALCANÇADA NO PERÍODO		FONTE DO INDICADOR
0%	DADO OFICIAL	36,36%	ANA(2016)
Indicador 5B	**Estudantes com proficiência insuficiente em Escrita (níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência)**		
META PREVISTA PARA O PERÍODO	META ALCANÇADA NO PERÍODO		FONTE DO INDICADOR
0%	DADO OFICIAL	51,97%	ANA(2016)
Indicador 5C	**Estudantes com proficiência insuficiente em Matemática (níveis 1 e 2 da escala de proficiência)**		
META PREVISTA PARA O PERÍODO	META ALCANÇADA NO PERÍODO		FONTE DO INDICADOR
0%	DADO OFICIAL	74,16%.	ANA(2016)

Fonte: ILHÉUS (2017)

De acordo com a BNCC/2017 para melhorar esse índice de proficiência insuficiente apresentando no quadro 1, os estudantes devem ser capazes de realizar (de)codificação, que envolvam:

> [...] compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BNCC, 2017).

É preciso que o município tenha como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, oralidade, desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. De acordo com a BNCC (2017), o processo de alfabetização envolve o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por área de conhecimento e componente curricular. Tais aprendizagens se desdobram em competências, que indicam o que os estudantes devem “saber” e o que devem “saber fazer”, isto é, o que devem conhecer e como podem mobilizar esses conhecimentos em suas vidas cotidianas.

Os dados analisados sinalizam que, no município de Ilhéus, existem inúmeros percalços no caminho da alfabetização, tais como: alunos com dificuldades de aprendizagens, alunos com necessidades especiais, alunos oriundos de outras localidades etc. Além da falta de recursos financeiros para investir no ciclo de alfabetização, impossibilitando a implantação do turno

integral, com currículo diversificado, aquisição de recursos e equipamentos para diversificar o ensino aprendizagem, bem como, uso de tecnologias educacionais (ILHÉUS, 2017).

De acordo com o quadro 2, verificamos também que, infelizmente, dentre as 08 (oito) estratégias vinculadas a meta 5 do PME/Ilhéus, o município só alcançou duas conforme apresenta o Relatório do Monitoramento do PME de Ilhéus realizado em 2017.

QUADRO 2- ESTRATÉGIAS DA META 5 DO PME- ILHÉUS

ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO DA ESTRATÉGIA	PREVISÕES ORÇAMENTÁRIAS	ESTRATÉGIA: ALCANÇADA OU NÃO ALCANÇADA
5.1	Garantir a aquisição de equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos através dos recursos do PDDE, salário educação, e recursos próprios;	LOA/2016 Ação 2.037	Alcançada
5.2	Adequar o currículo do Ensino Fundamental às demandas das Lei 10.639/2003, 11.645/2008 em todas as Unidades de Ensino;	Não se aplica - sem custos	Não Alcançada
5.3	Garantir a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras;	LOA/2016 Ação 2.044	Alcançada
5.4	Articular os processos pedagógicos da Educação Infantil com alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental;	Não se aplica - sem custos	Alcançada
5.5	Oferecer a todas as crianças acompanhamento pedagógico supervisionado para garantir a aprendizagem;	LOA/2016 Ação 2.033	Não Alcançada
5.6	Acompanhar, individualmente, as crianças com dificuldades de aprendizagem, do 1º ao 3º ano (final do ciclo de alfabetização) para garantir que todas sejam alfabetizadas;	LOA/2016 Ação 2.033 Ação 2.037	Não Alcançada
5.7	Assegurar um quadro permanente, de professores efetivos, com perfil alfabetizador para assumirem e acompanharem os três primeiros anos da alfabetização na Rede Municipal de Ensino	LOA/2016 Ação 2.037	Não Alcançada
5.8	Implantar um sistema de avaliação (inicial, processual e final) diagnóstica supervisionada, para analisar e efetivar medidas de intervenção que assegurem a alfabetização nos anos iniciais;	LOA/2016 Ação 2.037	Não Alcançada

Fonte: ILHÉUS (2017)

Nesse contexto, o município de Ilhéus adere o Programa Mais Alfabetização, que vem com um perfil esperado para estudantes ingressantes no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental relacionado aos conhecimentos da Língua Portuguesa e Lógico-Matemático. Esse Programa apresenta avaliações formativas que foram elaboradas a partir das competências e habilidades que integram a BNCC (2017) para os currículos de Língua Portuguesa e Matemática na etapa que

corresponde aos dois primeiros anos de escolarização, cuja meta é a alfabetização dos estudantes.

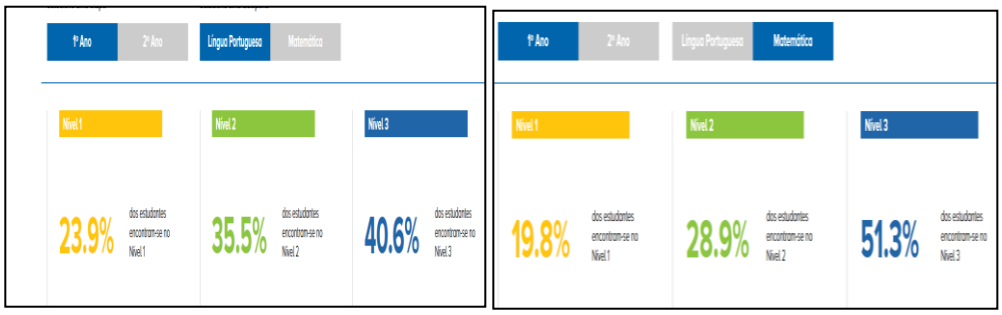
Essas avaliações abrangem, exclusivamente, as habilidades e competências possíveis de aferição em testes externos de múltipla escolha e consideradas básicas para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Segundo o PMALFA (2018) os instrumentos avaliativos não esgotam tudo o que as crianças devem desenvolver nesse processo e, desse modo, não substituem as avaliações internas aplicadas pelos professores.

O município iniciou as ações do Programa em maio de 2018, período de realização da avaliação diagnóstica, que buscou identificar os níveis de desempenho dos estudantes na entrada do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das 35 escolas que foram consideradas aptas para participar do Programa.

Em Junho de 2018, foi realizado o lançamento dos resultados das avaliações no sistema CAED Digital, que tem como objetivo revelar o caminho já percorrido e apontar para o que ainda deve ser trabalhado com as crianças, de modo a alcançar as metas de cada etapa do processo de apropriação da língua escrita e do conhecimento lógico-matemático.

Dessa forma, o sistema disponibilizou um diagnóstico dos resultados das avaliações, que foram analisados e debatidos pelos profissionais do PMALFA, à luz da BNCC (2017), através do sistema CAED de monitoramento do programa para as escolas da rede municipal de educação. Assim, verificamos que Ilhéus apresenta o percentual de 40,6% dos alunos do 1º ano em Língua Portuguesa no nível 3 (nível desejado) e em Matemática 51,3% como apresentado na imagem 1 abaixo:

FIGURA 1- PERCENTUAL DOS ESTUDANTES DO 1º ANO

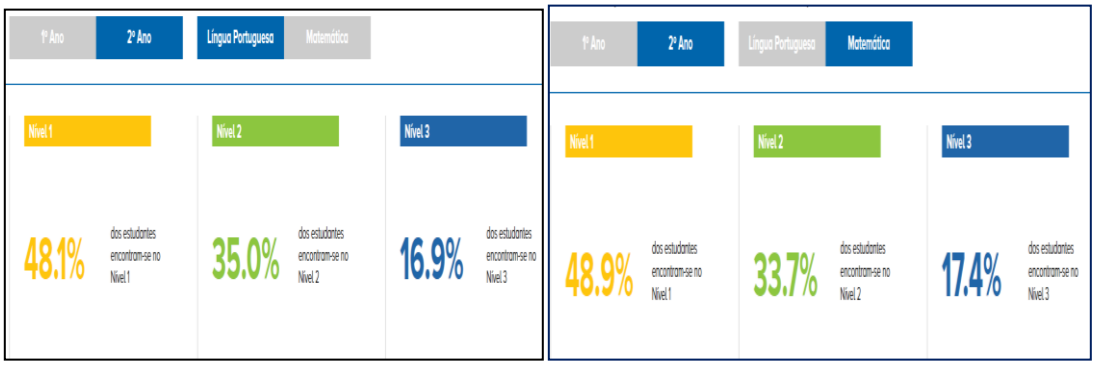


Fonte: PMALFA (2018)

Já os estudantes do 2º ano somente 16,9% estão no nível desejado (nível 3) em Português e em Matemática 17,4% como podemos observar na imagem 2 abaixo. Logo, percebe-se a

necessidade de investir em ações prioritárias de alfabetização para esses estudantes, pois os alunos devem ser alfabetizados até o 2º ano. Então, o município precisa diminuir a porcentagem de estudantes no Nível 1 de desempenho e criar estratégias para reverter esse situação aliada ao monitoramento constante.

FIGURA 2- PERCENTUAL DOS ESTUDANTES DO 2º ANO



Fonte: PMALFA (2018)

Esses resultados foram divulgados com base em dois indicadores: o percentual (na escola) e o número (na turma) de estudantes por níveis de desempenho e os percentuais de acerto por descritor avaliado. Assim, o coordenador municipal do Programa, gestores, coordenadores pedagógicos das escolas, professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização mediantes o diagnóstico destas avaliações estão refletindo, coletivamente, sobre a alfabetização não âmbito da unidade escolar para, posteriormente, discutir em nível de rede municipal de ensino, a luz das matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática apresentada pelo PMALFA.

Desse modo, constatamos que, em Língua Portuguesa, os estudantes do1º ano do Ensino Fundamental no que tange a competência 01: reconhecimento de convenções do sistema alfabético. Necessitam melhorar o descritor 05 que trata da identificação das direções da escrita, pois obtiveram o percentual mais baixo nessa competência (58,7%). Já em relação à Matemática, obtiveram os percentuais menores na competência 01 (65,2%.): Números e Operações/Álgebra e Funções. Precisam melhorar o descritor 09 que trata da utilização dos números naturais envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração na resolução de problemas.

Em relação à competência 02: Geometria, o percentual menor foi 73,8% no descritor 12 relacionado a identificação, localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma

representação plana do espaço. E em relação à competência 03: Grandezas e Medidas, o descritor menor foi o15, que trata da utilização das medidas de tempo na resolução de problema com 65,9% dos estudantes.

Quanto ao resultado da avaliação diagnóstica no 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, percebemos que em relação à competência 01: Reconhecimento de convenções do sistema alfabético, os alunos tiveram percentuais baixos em dois descritores: no descritor 06 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita com 40,5% e no descritor08 - Identificar sílabas de uma palavra, com 59,5%.

Em se tratando da competência 02: Apropriação do sistema alfabético, o índice menor foi no descritor 09 relacionado à identificação de rimas com 54,5%. Na competência 03: Leitura, compreensão, análise e avaliação, os alunos atingiram somente 46,3% no descritor 19, que ressalta o reconhecimento do assunto de um texto lido. E na última competência 04: Usos sociais da leitura e da escrita, percebemos a grande necessidade de incorporar diferentes gêneros na prática pedagógica do professor, pois foi, justamente, no descritor 21, que trata do reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros, que somente 34,5% dos estudantes acertaram as questões nas atividades.

Verificamos que em matemática em relação à competência 01: Números e Operações, a situação é ainda mais séria. Os professores precisam trabalhar na sala de aula atividades que envolvam, prioritariamente, os descritores: 05, que trata de reconhecer características do sistema de numeração decimal (55,7%); 06, identificar composição ou decomposição de números naturais (34,2%); 07, completar sequências de números naturais (52,9%); 08, que discorre sobre comparar ou ordenar quantidades pela contagem (56,1%) e 09, que versa sobre executar a adição e subtração com números naturais (50,2%).

No que tange a competência 02: Geometria, somente no descritor 14 que avalia se o aluno consegue identificar a localização ou a movimentação de pessoas ou objetos em uma representação plana do espaço, os estudantes tiveram o percentual baixo (48%). Na competência 03: Grandezas e Medidas os estudantes precisam ampliar os seus conhecimentos em dois descritores. O descritor15, sobre identificar e corresponder cédulas e ou moedas do Sistema Monetário Brasileiro (59,6%) e o 20, que avalia a utilização das medidas de tempo na resolução de problema (57%). E por fim, em relação à competência 04: Tratamento da Informação, 58,4 % dos estudantes acertaram as questões relacionadas ao descritor 22 que versa sobre identificar

dados apresentados por meio de gráficos.

Estas análises sinalizam que as unidades escolares (professores, diretores, coordenadores pedagógicos) devem realizar, com urgências, a leitura, análise e apropriação destes resultados. Passo de extrema importância para a construção de um diagnóstico da alfabetização em cada escola e turma de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. É preciso que os profissionais participantes do Programa revejam os processos de tomada de decisão, apontem caminhos a seguir e as estratégias a serem utilizadas com os assistentes em sala de aula.

É fundamental que as instituições escolares envolvidas no Programa realizem o (re)planejamento das atividades pedagógicas, por meio do roteiro de análise e apropriação de resultados, o qual tem caráter formativo, com objetivo de produzir informações sobre o desempenho dos estudantes participantes do Programa e ajudar os professores, os assistentes de alfabetização e o gestor escolar a identificar as dificuldades de aprendizagem desses estudantes, dando suporte ao planejamento pedagógico mais adequado as suas necessidades.

Vale ressaltar que esses resultados não devem ser utilizados para classificar ou categorizar os estudantes. Estes dados são como fonte de informação sobre seu desempenho, contribuindo para identificar dificuldades de aprendizagem e habilidades já consolidadas com base nos testes aplicados neste momento do processo de escolarização.

Podemos concluir que dessa forma as instituições educativas estarão construindo um Plano de Ação, apresentando intervenção e monitoramento do processo de alfabetização a serem executadas na escola, além de estabelecer metas a serem cumpridas visando atingir os níveis de desempenho estabelecidos pelo Programa que tem como ideal o nível 3, ou seja 80% de acerto no teste. Devem ser utilizados como parâmetros os descritores agrupados em tópicos, de acordo com a afinidade pedagógica entre as habilidades que descrevem nas matrizes de referências utilizadas para as avaliações.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

Esta pesquisa ainda encontra-se em andamento, visto que a implantação do PMALFA na rede municipal de ensino de Ilhéus finalizará em novembro de 2018. Logo, somente nesse período, teremos condições de apresentar, de forma mais sólida, como foi a implantação do

programa nas escolas e, assim, mensurar as dificuldades, avanços no processo de alfabetização dos alunos do 1 e 2º ano.

No entanto, percebemos neste período inicial da pesquisa, mediante os resultados da avaliação diagnóstica inicial realizada pelo PMALFA, que as escolas do município precisam investir em ações de intervenções para os alunos, prioritariamente, do 2º ano, pois apresentaram percentuais menores do que no 1º ano na Língua Portuguesa e Matemática. É imprescindível continuar o processo de monitoramento sistemático dos estudantes, pois a BNCC (2017, p.61), ao tratar dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, estabelece que, nos dois primeiros anos, "o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica".

Portanto, o município de Ilhéus precisa valorizar situações lúdicas de aprendizagem relacionadas ao processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de articular os componentes curriculares com os campos de experiência da Educação Infantil, pois ao longo das etapas de ensino ocorre a progressão do conhecimento e consolidação das aprendizagens dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº13.005, de 25 de Junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. 20 de dezembro de 2017.

_____. **Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística (IBGE).** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ilheus/panorama.Acesso em: 10 de Julho de 2018**.**

_____. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/. Acesso em: 10 de Julho de 2018**.**

_____. Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Programa Mais Alfabetização. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria De Currículos E Educação Integral. Coordenação-Geral de Ensino Fundamental. abril/2018.

_____. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o **Programa Mais Alfabetização (PMALFA).**

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/ Acesso

em: 10 de Julho de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, M.,ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.99.

ILHÉUS (Município). **Lei Municipal nº 3.629, de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Ilhéus, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial de Ilhéus.29 de junho de 2015; Edição 600, caderno 3 ano III

_____.**Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus**. Setor de Matricula. 2017.

Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Indicadores dos Planos Municipais de Educação. DIPEQ/COPES – BA –2014 - 2015. Disponível em: https:// app. powerbi. com/view ?r=eyJrIjoiYTAwM2UyZDAtYjUy NC00YTUyLWIzO GEt YTEwYzI4 MWFmMzN iIiwidCI6Ij RjZDgzNWY 0LT U0NDAtNDA4 Zi05M2 E zLTk3NWZjMTdjMzg0YSIsImMiOjR9. Acesso em: 15 de Julho de 2018. QEDU,2018.

IDEB. Disponível em: http://www.qedu.org.br/ cidade/3355-ilheus/di storc ao-idade serie?dependence =0&localization=0&s tageId=initial_y ears&year=2016. Acesso em: 15 de Julho de 2018.

Eixo 5. Educação Inclusiva

A CONTINUDADE ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO

Fernanda Reis de Almeida *[53]
Katiúscia Pereira da Silva Anjos*[54]
Maria Eliane de Oliveira Coelho*[55]

RESUMO

O presente artigo consiste num relato de experiência vivenciado por professoras do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (ATEHD) do município de Itabuna-BA e tem como objetivo relatar a experiência vivenciada com uma adolescente em tratamento oncológico, que recebeu atendimento didático-pedagógico e psicopedagógico prestados no Ambulatório Oncopediátrico do GACC Sul Bahia. A partir do tema e objetivo propostos a experiência apresentada receberá uma abordagem qualitativa à luz de estudos teóricos, por meio do diálogo crítico-reflexivo sobre o trabalho desenvolvido no Ambulatório e a parceria estabelecida entre as professoras do ATEHD e a escola de origem da adolescente. Para a coleta de dados documentais foram empregados (textos impressos, histórico da instituição e Projeto Político Pedagógico) e a Ata de Visita à Escola utilizada para registrar as ações desenvolvidas pelas profissionais do ATEHD no espaço escolar. Destarte, neste espaço, os adolescentes vivenciam momentos de interação e aprendizagem, onde são considerados seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sócio-culturais e são preparados para o retorno e reintegração à escola de origem.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado**.** Acompanhamento Escolar. Atividades ludopedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O processo de implantação e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas no contexto hospitalar exige cada vez mais a atuação de profissionais na área da Educação que sejam capazes de ocupar lugares antes desconhecidos, de estar aberto ao novo, da construção de uma prática que vem se consolidando ao longo dos anos.

O atendimento educacional hospitalar neste novo cenário alcança nos dias de hoje novos

[53] *ALMEIDA. Grupo de Apoio a Criança com Câncer – GACC Sul Bahia, Itabuna, Brasil, nandaenadosilva@hotmail.com
[54] ANJOS. Grupo de Apoio a Criança com Câncer – GACC Sul Bahia, Itabuna, Brasil, katiuscia2006@yahoo.com.br
[55] COELHO. Grupo de Apoio a Criança com Câncer – GACC Sul Bahia, Itabuna, Brasil, elaine_meoc@yahoo.com.br

rumos, principalmente quando ousa a descortinar espaços antes fechados e começa a enxergar novos horizontes trazendo novas possibilidades de aprender num momento considerado difícil para o indivíduo, a enfermidade.

Estamos vivendo novos tempos, e isso exige de nós educadores, a capacidade de envolver a Educação e habilitar possibilidades de aprendizagem em espaços não formais, como o hospital. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar -ATEDH se constitui um instrumento que permite compreender e atender a criança/adolescente na condição de hospitalizado, ou seja, proporciona num espaço em que prioriza os cuidados com a saúde física possa coexistir também o desenvolvimento cognitivo.

O ATEHD se efetivou no município de Itabuna/BA desde 2003 e acontece mediante um convênio firmado entre a Secretaria de Educação e o Grupo de Apoio à Criança com Câncer – GACC, entidade filantrópica, sem fins lucrativos, composto por uma equipe de multiprofissionais, médicos, enfermeiros, psicólogos, odontólogos, farmacêuticos, assistentes sociais, ligados ao hospital Santa Casa de Misericórdia, professores da rede municipal e voluntários.

As crianças e adolescentes em tratamento oncológico que residem no sul e extremo sul da Bahia são atendidos pela equipe do ATEHD em três espaços: Hospital da Enfermaria Oncopediátrica, Ambulatório Onco-hematólogico e Casa de Apoio do GACC e são acompanhados por uma equipe de profissionais habilitados e efetivos da rede municipal de ensino.

A existência deste atendimento especializado perpassa por profissionais da Educação que possam mediar o processo de aprendizagem, garantindo o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio-afetivo das crianças/adolescentes que estão na condição de internação hospitalar. Esta modalidade na Educação “é reconhecida pela Legislação Brasileira o direito à continuidade de escolarização àquelas crianças e adolescentes que se encontrem hospitalizados” (Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Resolução 41, 13 de outubro de 1995).

Para considerar o espaço hospitalar como ambiente em que duas áreas de atuação possam existir, como Educação e Saúde são necessários a cooperação contínua de todos os envolvidos: profissionais da saúde e da educação, pais, familiares, crianças, adolescentes, de forma que promova oportunidades de interação, através de atividades ludopedagógicas, atendimentos individualizados e coletivos, momentos culturais e de socialização, roda de conversa com

familiares, matrícula e vínculo com escola de origem e etc, ressignificando a ideia que mesmo com as limitações na saúde é possível considerar a capacidade de aprender.

.Nessa perspectiva, O ATEHD busca contribuir de forma significativa à continuidade da escolarização, de forma que os processos de desenvolvimento escolar de crianças/adolescentes não sejam interrompidos, assegurando a esses sujeitos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde o direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Com o objetivo de assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação em qualquer circunstância é que apresentaremos a experiência vivenciada no ATEHD, voltada para o acompanhamento e inserção desses sujeitos no contexto escolar, o que contribui para a continuidade dos seus estudos, bem como cultiva a esperança de cura diante da prospecção da "construção" de seu futuro.

Nessa direção, relataremos a experiência da continuidade de escolarização de uma adolescente que reside no município de Itabuna e a intervenção realizada na sua escola de origem, no primeiro semestre de 2018. As experiências descritas receberam um tratamento qualitativo à luz de estudos e teóricos e da compreensão das professoras, envolvendo dimensões sócio-históricas,

O presente relato de experiência se fundamenta por meio do diálogo teórico e crítico-reflexivo com autores como: Ceccim (1997), Fonseca (2005), Matos e Mugiatti (2009), Moreira e Valle (2001) propondo reflexões acerca do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar e das suas bases legais no primeiro subtítulo; a relevância da continuidade da vida escolar para crianças/adolescentes em tratamento oncológico, no segundo subtítulo; e por fim a parceria necessária entre crianças/adolescentes em tratamento de saúde, a família e a escola regular.

2 DEFINIÇÕES E FUNDAMENTAMENTOS LEGAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR – ATEHD DO GACC SUL BAHIA

O Hospital Municipal Menino Jesus, no Rio de Janeiro, em 1950 foi o cenário das primeiras iniciativas de atendimento educacional em ambiente hospitalar. Embora seu início tenha sido marcado na década de 50, essa modalidade de educação teve sua implantação incentivada somente após quatro décadas, período em que os órgãos públicos começaram a contemplar as classes hospitalares em suas políticas de educação (FONSECA, 1999).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, no Art. 13 define a classe hospitalar como serviço destinado a prover, mediante atendimento educacional especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

Segundo a resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995 são objetivos das classes hospitalares: "(...) dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar (...)". A referida resolução também determina que:

> (...) a criança ou adolescente hospitalizado deve receber amparo psicológico, quando se fizer necessário, e desfrutar de alguma forma de recreação, de programas de educação para a saúde e de acompanhamento do currículo escolar, de acordo com sua fase cognitiva, durante sua permanência no hospital.

As classes hospitalares além de proporcionar a continuidade do ensino dos conteúdos da escola de origem, também "agem como injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança no progresso em suas capacidades" (FONSECA, 2008, p. 28).

Neste estudo, a terminologia adotada, Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar – ATEHD, tem como referência o projeto político-pedagógico da instituição na qual a experiência foi vivenciada. Assim, utilizamos o termo Atendimento, e não Classes Hospitalares, por acreditamos que este Atendimento Educacional Especializado – AEE não se reduz à utilização de um espaço físico circunscrito a uma Classe, nem tampouco à demanda definida e delimitada pelo contexto escolar. Segundo Matos e Mugiatti (2014, p. 47),

> A educação que se processa neste atendimento não pode ser identificada como simples instrução (transmissão de alguns conhecimentos formalizados). É muito mais que isto. É um suporte psico-sociopedagógico dos mais importantes, porque não isola o escolar na condição pura de doente, mas, sim, o mantém integrado em suas atividades da escola e da família e apoiado pedagogicamente na sua condição de doente.

No ATEHD, a educação não tem como finalidade apenas instruir e escolarizar, abarca conceitos mais amplos, defendendo a educação como prática social capaz de transformar o sujeito, respeitando sempre seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, socioculturais, espirituais, dando sentido à existência e ajudando na construção de um percurso cognitivo que favoreça a continuidade da sua escolarização.

Na prerrogativa dessa perspectiva de educar, faz-se necessárias práticas pedagógicas que considerem o ser global e desenvolvam concomitantemente razão, sensação e sentimento, pois,

além de possibilitar a construção do saber sistematizado garante o reconhecimento de sua identidade e uma nova percepção sobre o seu estado atual, sobre o tratamento e possibilidades de superação.

Em meio às diferentes ações que nutrem a possibilidade de cura e superação desse momento de tratamento está o acompanhamento que a equipe do ATEHD realiza nas escolas regulares em que as crianças e adolescentes estão matriculados. Assim, nossa atuação serve como ponte e estabelece um elo entre a criança/adolescente em tratamento de saúde e a escola. Tendo em vista que a vivência escolar é um evento que marca a infância e a adolescência, manter laços entre a escola e a criança/adolescente em tratamento de saúde é nutrir nesses sujeitos perspectiva de vida.

Assim, "a manutenção do laço que existe entre ambas, criança/adolescente e escola, representa a preservação do contato delas com a realidade em que viviam antes do seu adoecimento" (MOREIRA e VALLE, 2001, p.229). Nesse sentido, a atuação do ATEHD é de extrema importância para a reinserção do educando em tratamento de saúde ao contexto da escola regular. No subtítulo a seguir, refletiremos sobre os desafios da continuidade escolar de crianças e adolescentes em tratamento oncológico e o papel do ATEHD nesse processo de acompanhamento, (re)inserção e inclusão.

3 A CONTINUIDADE ESCOLAR DE ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO E A ATUAÇÃO DO ATEHD

Quando o diagnóstico é câncer, parece que as vidas tendem a parar em alguns aspectos. Principalmente no que se refere aos estudos, pois, pais e familiares acreditam que o mais importante agora, neste momento, é a saúde. Os estudos eles podem postergar. E, assim, neste contexto, rivalizam professores das classes hospitalares com pais e responsáveis de crianças e adolescentes enfermos, para que compreendam que manter o vínculo com a aprendizagem também faz parte do tratamento. Pois, conservar o contato com atividades cognitivas possibilitam satisfação, alegria, continuidade de aprendizagem colaborando para que o enfermo se recupere em tempo mais breve.

Os enfrentamentos a esta patologia não são fáceis, pois perpassam por questões físicas, emocionais, psicológicas que submergem seus pensamentos durante este longo período de

tratamento. Muitas vezes, ainda, essas crianças e adolescentes se veem obrigadas a lidar com acontecimentos intricados de serem elaborados até mesmo por uma pessoa mais experiente. Essas especificidades do tratamento vão desde invasão medicamentosa de acesso doloroso, seus efeitos colaterais como perda de cabelo, aumento de peso, magreza excessiva, dificuldade para se locomover, náuseas, vômitos entre outros efeitos colaterais desta esfera do tratamento, como também os óbitos dos companheiros de quarto que lamentavelmente não alcançam a cura.

Neste contexto, é bastante comum crianças e adolescentes se afastarem da escola temporariamente nas fases mais críticas do tratamento, como em procedimentos cirúrgico, e/ou de sessões de quimioterapia ou radioterapia, além da necessidade de internação prolongada em determinados momentos.

Afastar-se da escola em alguns casos, não é decisão única da criança, é realizado também com o consentimento da família. Testemunhamos alguns pais numa atitude de querer resguardar os filhos, "tentando poupá-lo de qualquer situação que envolva algum tipo de esforço, seja física, intelectual ou social, impedem a criança/adolescente de frequentarem a escola, mesmo quando esta se sente bem e capaz fisicamente" (VALLE, 1997 apud MOREIRA E VALLE, 2001, p.227)

E, ainda há situações em que os pais, afastam os filhos da escola perante a falta de adequação de espaço físico à necessidade da criança ou do adolescente, se atentam também com a higienização deste espaço e com a merenda escolar. Um outro aspecto que preocupa os pais, em relação ao espaço escolar, é a falta de preparo dos professores no que concerne ao câncer infantojuvenil, tomando, em algumas situações atitudes preconceituosas por parte deste ou de outras crianças/adolescentes. Diante desta realidade prosaica, vislumbra na maioria das vezes uma escola que não está preparada para receber a criança/adolescente em tratamento de câncer. Existe o anseio entre professores, direção e demais alunos em ampliar o conhecimento acerca das questões que envolvem o câncer infantojuvenil.

Nessa vertente, o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (ATEHD) demonstra especificidade no que se refere à necessidade de manter o vínculo da criança/adolescente com a escola, portanto não basta trabalhar as várias nuances acadêmicas, sociais e afetivas, desses sujeitos no contexto hospitalar e/ou domiciliar, é necessário também, fazer pontes, fortalecer laços, entre a criança/adolescente em tratamento oncológico e a escola regular.

Ao fortalecer vínculos entre a criança/adolescente e a escola, podemos colaborar para que

mantenham suas atividades habituais o mais próximo possível do que era anteriormente ao aparecimento da doença, além de contribuir para que mantenha acesa a esperança de sobreviver por meio das suas projeções futuras. “A esperança é o que ajuda o paciente a manter o seu ânimo, a suportar os dissabores da doença, é o que os conforta nos momentos críticos e é o sentimento que usualmente persiste durante todos os estágios da doença e do tratamento” (KÜBLER-ROSS, 1977 apud MOREIRA E VALLE, 2001, p.219).

Seguindo este pensamento, formalizar diálogos entre a escola, a família e criança/adolescente em tratamento de saúde oncológico tem sido um grande desafio, para equipe de profissionais do ATEHD, que tem permitido experiências significativas de troca, de acolhimento e inclusão. Hora permanece uma fragilidade, tanto na família, no sujeito em tratamento, como da escola, diante a situação de crianças/adolescentes oncológicos. Os professores, educandos e equipe gestora,

> mostram dificuldades objetivas referentes à desinformação sobre o câncer de modo geral e sobretudo, a respeito do câncer infantil, de sua etiologia, tratamento e possibilidades de cura. Ainda revelam certo impacto emocional diante a criança/adolescente com câncer, por ser essa uma doença grave que traz consigo o estigma da morte. (MOREIRA E VALLE, 2001, p. 219).

Deste modo, comprova-se a necessidade de efetivar um acompanhamento escolar que viabilize ações essenciais de inclusão, bem como de aprendizagem e escuta, atenta às necessidades e demandas das crianças/adolescentes, da família e da comunidade escolar. A seguir, relatamos no subtítulo os primeiros ensaios experienciados perante o anseio e necessidade de construir pontes e fortalecer laços, afetivos, sociais e acadêmicos entre as crianças, os adolescentes, a família e a escola regular.

4. REINTEGRAÇÃO À ESCOLA REGULAR: UMA EXPERIÊNCIA DE PARCERIA ENTRE ATEHD E ESCOLA REGULAR

Este estudo consiste em um relato de experiência a partir das atuações das professoras do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (ATEHD), da Rede Municipal de Ensino de Itabuna-Ba, tendo como base a revisão de literatura, pesquisas em publicações a temporal, de análise qualitativa, descritiva. O cenário foi uma Escola do município de Itabuna – Bahia, a qual é escola de origem de uma aluna atendida especificamente no Ambulatório Oncopediátrico do

GACC Sul Bahia e na Enfermaria Oncopediátrica do Hospital Manoel Novaes respectivamente no turno matutino e vespertino no mês de dezembro de 2017 e primeiro semestre de 2018.

Durante o período de tratamento oncológico a adolescente recebeu acompanhamento didático-pedagógico e psicopedagógico e foram realizadas visitas à sua escola de origem, a fim de aproximar o vínculo com a escola regular, bem como, preparar a comunidade escolar para o seu retorno, por meio da realização de encontros com a equipe gestora, com os(as) professores(as) e os educandos, pois, reconhecemos que "a escola, de fato, é o meio de socialização por excelência, onde o escolar desenvolve treinamento em habilidades sociais, em ambiente natural e alegre – a sua ruptura pode ocasionar graves problemas de natureza psicopatólogica' (GIL apud MATOS e MUGIATTI,2014,p.27).

A adolescente que iremos aqui mencionar teve a experiência exitosa de dar continuidade aos seus estudos, mesmo no período em que se encontrava hospitalizada ou em tratamento de saúde domiciliar, pôde fruir da continuidade de sua escolarização enquanto estava em tratamento oncológico.

A adolescente T.N.S.A de 12 anos de idade, cursando o 7º ano do Ensino Fundamental, no lumiar de sua adolescência foi acometida de câncer Leucemia mileoide aguda. Muito vaidosa, postura muito peculiar à adolescência, em pouco tempo se viu hospitalizada, longe de seus pares, perda de peso e de cabelo, um futuro incerto, cheio de dúvidas e temor. Parecia que sua vida estava se aproximando do fim. Por muitos dias T.N.S.A, principalmente no início do tratamento, no período que esteve internada mantinha reservada com pouca aproximação. Mediante esta circunstância o ATEHD se posicionou inicialmente na forma de escuta às necessidades da adolescente, assim, palavras de animo, expressando amor, com demasiada sensibilidade levando motivação para T.N.S.A e finalmente após esse estágio inicial de negação e recusa, o vínculo afetivo começa a acontecer, desta forma compreendemos que:

> O atendimento pedagógico-educacional no ambiente hospitalar deve ser entendido como uma escuta pedagógica às necessidades e interesses da criança, buscando atende-las o mais adequadamente possível nestes aspectos, e não como mera suplência escolar ou "massacre" concentrado do intelecto da criança (FONSECA, 2008, P.15).

Em nossas conversas, garantimos a palavra à T.N.S.A e por meio da escuta pedagógica foi possível interagir e perceber as suas necessidades cognitivas, afetivas e socioemocionais. O termo escuta aqui é utilizado no sentido explicitado por (CECCIN, 1997, p. 31)

> O termo escuta provém da psicanálise e diferencia-se da audição, enquanto a audição se refere à apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta se refere à

> apreensão/compreensão de expectativas e gestos, as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, consultas e postura.

Assim, na entrevista socioafetiva, que favorece esta interação e percepção, destacou dentre as coisas que mais gosta de fazer, "dançar, viajar, brincar, sair com os amigos ou família, conhecer lugares novos, pessoas novas, estudar e etc". Evidenciou ficar feliz quando está com a família, viaja e faz compras, e triste ao "lembrar que não pode mais ter seu avô com ela". Relatou que não gosta de ser ansiosa, mas gosta do jeitinho que tem de ajudar a todos; afirma que é verdadeira e ama dar conselhos". Expressou também que sente saudades da convivência escolar principalmente dos(as) seus amigos(as).

E, assim uma nova página começa a ser escrita na vida de T.N.S.A. aberta ao Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar, corresponde com interesse a toda proposta do ATEHD – anamnese, entrevista pedagógica, provas projetivas. Análises psicopedagógicas e pedagógicas são realizadas. O ATEHD compreende que as atividades ludo-pedagógicas é o melhor caminho para alcançar a aprendizagem da adolescente. A escola de origem é solicitada pelo ATEHD, a encontrar meios que colaborem com a aprendizagem e desempenho da adolescente neste momento de tratamento oncológico. Adequação do currículo, atividades domiciliares, vídeos dos professores com aulas expositivas foram algumas das ações apresentadas pela escola para atender parte das necessidades de T.N.S.A

O acompanhamento pedagógico-educacional a T.N.S.A foram desenvolvidas a partir de organização de planos de atendimento específicos: Linguagem oral e escrita (diagnóstico de escrita, entrevista sócio afetiva, produção textual) e Linguagem lógico-matemática (resolução de situações problemas envolvendo as quatro operações, a estruturação do pensamento lógico). O objetivo principal é identificar as reais necessidades específicas de T.N.S.A e contribuir de forma significativa para seu desenvolvimento e aprendizagem; possibilitar que o processo de escolarização não seja interrompido, continuando assim sua vida escolar.

E, finalmente o tão esperado dia chegou! O regresso à vivencia escolar seria inevitável, mas parecia que T.N.S.A não estava preparada para retornar sua rotina escolar sozinha, permaneceu reservada por um período. E nós do ATEHD compreendemos isso muito bem. Preparamos o momento de reintegração de T.N.S.A à escola regular.

Realizamos uma dinâmica de sensibilização com a turma, afim de trabalhar a apatia e possibilitar a todos que desejassem, expressar a sua percepção sobre o momento vivenciado.

Finalizada a dinâmica, foi exibido um vídeo com fotos de T.N.S.A no atendimento pedagógico no hospital, tendo como trilha sonora a música preferida da adolescente. As palavras não são capazes de revelar quão especial foi aquele dia para T.N.S.A, neste momento a satisfação está expressa em seu rosto, seu coração celebra agora a alegria de viver, de retomar a vida juntamente aos seus pares. O envolvimento é geral entre colegas e professores e de forma calorosa a adolescente é acolhida à rotina da vida escolar.

Foi um momento muito emocionante onde todos demonstraram carinho e admiração por suas reações e seu esforço em dar continuidade aos estudos. Percebemos a sensibilidade de colegas e docentes e alguns demonstraram ainda compreender com clareza a situação vivenciada por T.N.S.A. A partir desse momento a adolescente demonstrou sentir-se mais à vontade no convívio escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências supracitadas revelam quão significante é para o adolescente em tratamento oncológico ser incentivado, encorajado e acompanhado em seu processo de aprendizagem durante o período de tratamento. Além de ter suas funções cognitivas estimuladas, manter o vínculo com a escola de origem, aproximar sua rotina do que era antes de adoecer, também alimenta a sua esperança de viver.

Considerando que “a falta da convivência escolar é tão dolorosa quanto a falta de convivência familiar” (ANDRADE,2014, p.122), se justifica a necessidade de garantir aos educandos em tratamento de saúde a continuidade de sua escolarização, bem como a manutenção do seu vínculo com a sua escola de origem, pois, além de garantir o seu direito à educação em qualquer condição, ainda ameniza seu sofrimento no momento mais doloroso da sua vida.

A partir do exposto, fica clara a necessidade de pensar numa elaboração de um planejamento pedagógico especializado que contemple todas as dimensões do sujeito em tratamento oncológico e que estabeleça pontes e fortaleça vínculos afetivos, sociais e acadêmicos entre os adolescentes, a família e a escola regular. Essa tem sido a tentativa das professoras do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (ATEHD) do município de Itabuna-BA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995. **Diário Oficial da União**, Seção I, p. 163/9-16320. Brasília/DF, out. 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações – MEC/2002.

CECCIM, Ricardo Burg et al. Escuta pedagogica à criança hospitalizada. In: CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo Roberto Antonacci (Org.). **Criança hospitalizada**: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

FONSECA, Eneida Simões da. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. **Revista Educação e Pesquisa**. vol.25 nº.1 São Paulo Jan./June 1999.

_____. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** São Paulo, 2ª ed: Memnon, 2008.

MATOS,Elizete Lúcia Moreira (Org). **Escolarização Hospitalar – Educação e Saúde de mãos dadas.**Petrópolis, 4ª ed: Vozes,2014.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida M. Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar - A Humanização Integrando Educação e Saúde.**Petrópolis, 7ª ed:Vozes, 2014.

MOREIRA, Gisele Machado da Silva. VALLE, Elizabeth Ranier Martins de. A continuidade escolar de crianças com câncer: um desafio à atuação multiprofissional. In: VALLE, Elizabeth Ranier Martins de. **Psico-oncologia Pediátrica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p.218-246.

CLASSES HOSPITALARES: A SALA DE ESPERA COMO ESPAÇO LUDO-PEDAGÓGICO

Gleisy Vieira Campos[56]
Ana Paula de Melo Silva[57]
Maria Eliane de Oliveira Coelho[58]

RESUMO

O presente artigo focaliza-se no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) do município de Itabuna-BA e tem como objetivo estudar e analisar o projeto "Sala de Espera" desenvolvido no Ambulatório Oncopediátrico do GACC Sul Bahia, com crianças, adolescentes e acompanhantes. Tendo em vista o tema e objetivo proposto as experiências descritas receberam um tratamento qualitativo à luz de estudos teóricos, por meio do diálogo crítico-reflexivo sobre o trabalho desenvolvido na sala de espera do Ambulatório. Utilizou-se como estratégia de coleta de dados documentais (textos impressos e eletrônicos, histórico da instituição e projeto da sala de espera) e o diário de bordo utilizado para registrar as ações desenvolvidas diariamente pelos profissionais da educação e saúde. Assim, neste espaço, as crianças, adolescentes e acompanhantes vivenciam momentos de descontração, interação e aprendizagem, por meio da realização de atividades ludo-pedagógicas e do momento da roda de conversa, ações que favorecem na amenização do tempo de espera, que muitas vezes causa irritabilidade, ansiedade e impaciência, comportamento que interferem no seu tratamento e nos procedimentos médicos.

Palavras-chave: Classe hospitalar; Ludicidade; Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil as primeiras ações pedagógicas no espaço hospitalar iniciam-se em 1950, no Hospital Municipal Jesus, no Rio de Janeiro. Hoje, o Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar – AEHD é uma ação que tem se expandido por vários estados brasileiros, assegurando às crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde, o direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O AEHD é uma realidade no município de Itabuna/BA desde 2005 e acontece mediante um convênio firmado entre a Secretaria de Educação e o Grupo de Apoio a Criança com Câncer – GACC, entidade sem fins lucrativos que tem como objetivo prestar serviços de apoio ao

[56] CAMPOS - Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar - ATEHD do GACC. Itabuna-Bahia-Brasil .gleisy_campos@hotmail.com
[57]SILVA - Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar - ATEHD do GACC. Itabuna-Bahia-Brasil .. annycarol@hotmail.com
[58] COELHO - Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar - ATEHD do GACC. Itabuna-Bahia-Brasil .eliane_meoc@yahoo.com.br

tratamento médico, administrar e manter hospedagem, alimentação, medicamentos, suporte para exames e internamentos, bem como, assistência psicossocial e educacional às crianças e adolescentes vítimas do câncer e seus acompanhantes.

Assim, atendemos crianças e adolescentes em tratamento oncológico que residem no sul e extremo sul da Bahia. O atendimento acontece de segunda a sexta-feira em três espaços diferentes: Ambulatório Oncopediátrico, Enfermaria e Casa de Apoio.

Estes espaços de atendimento têm se tornado cenários educativos, evidenciados cada vez mais pelas demandas e necessidades de garantirmos uma educação inclusiva, que assegure um direito primordial das crianças e adolescentes: o direito à educação em qualquer condição de vida e circunstância.

Com este objetivo de assegurar a criança e o adolescente o direito à educação em qualquer circunstância, é que nos propomos a apresentar a experiência vivenciada na sala de espera do Ambulatório quimioterápico, com as crianças, os adolescentes e seus responsáveis, contanto também com a participação da equipe de multiprofissionais da saúde.

O projeto sala de espera tem como objetivo amenizar o tempo de espera para a consulta médica, por meio da realização de oficinas ludo-pedagógicas, e da articulação de rodas de conversa, momentos que favorecem a interação, aprendizagem, alegria e descontração.

Nesse sentido, relataremos a experiência da sala de espera a partir das oficinas de teatralização, música, jogos e brinquedos realizadas durante o ano de 2016. As experiências descritas receberam um tratamento qualitativo à luz de estudos e teóricos e da compreensão das professoras, envolvendo dimensões sócias históricas, na qual professores, crianças/adolescente e responsáveis, sujeitos da experiência, encontram-se dialeticamente inseridos.

Neste sentido, foi por meio do diálogo teórico e crítico-reflexivo com autores como: Ceccim (1997), Fonseca (2005), Kishimoto (1998), Matos e Mugiatti (2009), Spolin (1998) e Fregtman (1989) que o presente relato de experiência foi se constituindo destacando reflexões acerca do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar e do trabalho desenvolvido na sala de espera do Ambulatório Oncopediátrico do GACC Sul Bahia.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR NO GACC SUL BAHIA

Classes Hospitalares, Atendimento Escolar Hospitalar, Atendimento Pedagógico-

Educacional Hospitalar, Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar, são algumas das diversas terminologias atribuídas ao atendimento destinado às crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Neste estudo, a terminologia adotada, Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar – AEHD tem como referência o projeto político-pedagógico da instituição investigada. Assim, utilizam o termo Atendimento e não Classes Hospitalares por acreditarem que este Atendimento Educacional Especializado - AEE, não se reduz a utilização de um espaço físico circunscrito a uma Classe, nem tão pouco a demanda definida e delimitada pelo contexto escolar. Segundo Matos e Mugiatti (2009, p. 47)

> A educação que se processa neste atendimento, não pode ser identificada como simples instrução (transmissão de alguns conhecimentos formalizados) É muito mais que isto. É um suporte psico-sociopedagógico dos mais importantes, porque não isola o escolar na condição pura de doente, mas, sim, o mantém integrado em suas atividades da escola e da família e apoiado pedagogicamente na sua condição de doente.

Neste sentido, fica evidente que no AEHD a educação não se restringe a instruir e escolarizar, mas assume conceitos mais amplos, compreendida assim, como prática social que transforma os seres humanos, considerando seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sócio-culturais, espirituais, dando sentido à existência.

Educar nessa perspectiva significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação e sentimento, pois além de transmitir e construir o saber sistematizado – assume o sentido terapêutico, despertando nas crianças/adolescentes atendidos uma nova consciência sobre a sua condição atual, sobre o tratamento e possibilidades de superação.

Fontes (2005, p.15) corrobora com essa ideia ao afirmar que o papel do professor na educação hospitalar “é propiciar à criança o conhecimento e a compreensão daquele espaço, ressignificando não somente a ele, como à própria criança, sua doença e suas relações nessa nova situação de vida”.

Situação essa, que na maioria das vezes, separa as crianças e adolescentes de seus familiares, amigos e objetos significativos; além de os sujeitarem a procedimentos invasivos e dolorosos, e ainda sofrer com a solidão e o medo da morte – uma realidade constante nos hospitais, e mais especialmente no contexto de tratamento de saúde oncológico (BRASIL, 2002).

Sendo assim, evidencia-se a necessidade de compreender o AEHD “como uma escuta

pedagógica às necessidades e interesses das crianças e adolescente, buscando entendê-las o mais adequadamente possível nesses aspectos" (CECIM, 1997, p.93). Agregando assim, por meio do apoio pedagógico-educacional, aspectos de valorização da autoestima, e de estímulos direcionados ao desejo de aprender e interagir, atribuindo assim, um significado positivo a essa nova experiência.

Foi por meio da escuta pedagógica focada nas necessidades e interesses das crianças que elaboramos o projeto sala de espera, pois observamos que a necessidade de espera gerava nas crianças/adolescentes e nos pais ou responsáveis, uma expectativa negativa, causando muitas vezes ansiedade, impaciência e até mesmo angústia diante do aguardo para procedimentos médicos, experienciados pelas crianças/adolescentes de forma dolorosa, e que causam medo e insegurança.

Dessa forma, segundo Mattos e Mugiatti (2009, p.131)

> Quando mais tempo a criança permanece no ambiente hospitalar, torna-se mais impertinente e mais difícil de ser controlada. O clima de nervosismo e de tensão rapidamente atinge a todos, o que contribui para a criação de ambiente desfavorável à espera do próximo atendimento.

Diante o exposto, e vislumbrando a perspectiva de amenizar esse contexto, é que nasceu a idéia de criar um ambiente hospitalar que pudesse trazer conforto, alegria, descontração, interação e aprendizagens na sala de espera do Ambulatório quimioterápico.

3 PROJETO SALA DE ESPERA: ALEGRIA, DESCONTRAÇÃO, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

A sala de espera nos hospitais e clínicas tem sido historicamente lugar de espera, e para crianças essa espera gera irritabilidade e impaciência, interferindo muitas vezes no momento da consulta médica. Assim, um dos objetivos deste projeto é transformar o ambiente da sala de espera num espaço ludo-pedagógico, ludo-terapêutico, aberto ao diálogo, a troca e reflexões, constituindo-se assim num ambiente de acolhimento, vínculos e aprendizagem.

Nesta perspectiva, o atendimento desenvolvido na sala de espera possibilitará as crianças, adolescentes e acompanhantes, ter momentos de interação, aprendizagem e descontração, por meio da vivência de atividades planejadas direcionadas e mediadas por profissionais da educação e saúde.

Acredita-se, portanto, que o processo de educação, integrado a saúde pode estimular nos

pacientes a responsabilidade do autocuidado, gerando a interpretação de que muitas situações são previsíveis, e que muitas aprendizagens são possíveis no ambiente da sala de espera, trazendo assim, novas possibilidades no atendimento hospitalar, além de humanizar os serviços prestados.

O projeto vem sendo executado pela equipe de professoras da rede pública municipal de Itabuna em parceria com a equipe de multiprofissionais da saúde que atendem no ambulatório, além de contar com a participação de voluntários e estagiários. Segundo Mattos e Mugiatti (2009, p.131),

> A interação dos elementos das equipes de saúde transforma esses hospitais de um lugar ameaçador para um ambiente agradável, que ofereça descontração aos que ali se encontram, tornando as crianças e adolescentes mais receptivos ao contato com o médico e trazendo maior conforto aos seus acompanhantes

O primeiro passo da direção da efetivação desse projeto foi propor uma mudança no espaço físico, inaugurado em agosto de 2015, onde pudéssemos inserir recursos e mobiliários adequados ao atendimento das crianças e adolescentes. Para tanto, foram colocados no espaço mesas e cadeiras coloridas, armários, varal, brinquedos, jogos e diversos recurso didático-pedagógicos.

Como segundo passo, desenvolvemos um projeto que possibilitasse a integração e interação entre as crianças, os adolescentes e seus acompanhantes. Dessa forma o projeto teve como objetivos específicos: criar momentos de interação e aprendizagem, por meio da realização de oficinas ludo-pedagógicas, mediadas por atividades como: contação de histórias, brincadeiras, jogos, desenhos, pinturas, entre outras; realizar ações educativas, de caráter preventivo e de promoção da saúde, direcionadas às necessidades das crianças e adolescentes, por meio do planejamento e vivência das rodas de conversa; orientar as crianças, os adolescentes e seus familiares, com relação ao Acompanhamento Educacional Hospitalar e Domiciliar e a necessidade de manter o vínculo com a escola.

O projeto vem sendo desenvolvido mediante a organização e vivência das oficinas ludo-pedagógicas, mediadas por atividades de caráter lúdico e didático-pedagógico; e das rodas de conversa, compreendidas como momento de diálogo e reflexão sobre temas de caráter preventivo, educativo e de promoção da saúde.

As rodas de conversa são realizadas no primeiro tempo do atendimento, por profissionais da educação e da saúde, mediante a articulação de temas geradores que partem dos seguintes eixos temáticos:

- Estou doente. E agora?
- Estou Doente. Mas,tô de boa.
- Estou Doente: Não preciso ir à escola?

O trabalho a partir dos eixos temáticos possibilita o diálogo e a reflexão sobre temas que muitas vezes geram dúvidas, curiosidades e angustias nos familiares, crianças e adolescentes em tratamento oncológico. Assim, o momento da roda de conversa contempla temas que possibilitam o diálogo e a reflexão sobre questões de âmbito fisiológico, psicológico e educacional.

As oficinas ludo-pedagógicas, são desenvolvidas no segundo tempo, e têm como objetivo possibilitar as crianças e adolescentes momentos de interação, aprendizagem e descontração, a partir da articulação e mediação de atividades lúdicas e didático-pedagógicas, como: histórias, filmes, dinâmicas, desenhos, colagem, pinturas, brincadeiras, jogos, entre outras. As atividades propostas serão articuladas a partir dos os seguintes eixos temáticos:

- Teatralizando
- Só jogo!
- Musicalizando: som e ritmo

No momento que pensamos na possibilidade dessa nova organização e trabalho dentro do ambiente de sala de espera, visualizamos a possibilidade de se vivenciar momentos de descontração propiciados pelas brincadeiras e atividades de cunho lúdico-pedagógico de forma tão envolvente que as crianças (ou adolescentes) acabam, muitas vezes, por esquecer os motivos que as trouxeram até ali. (MATTOS E MUGIATTI, 2009).

Durante o momento de espera e entre o intervalo de consultas, as crianças e adolescentes desenvolvem atividades em grupo ou individualmente, realizam pinturas, dobraduras, desenhos, confeccionam brinquedos, jogos, como também manipulam fantoches e participam de momentos de teatralização, contação de histórias e jogos pedagógicos, entre outras atividades, como veremos nos relatos apresentados sobre cada oficina.

3.1 OFICINA - TEATRALIZANDO

O jogo teatral acompanha o ser humano desde a primeira infância, quando o bebê utiliza dos seus artifícios infantis para chamar a atenção da mãe, seguindo pelas brincadeiras de criança de vestir as roupas de adulto para imitar os pais ou o (a) cantor(a) preferido(a), brincar de escola fingindo ser o (a) professor(a), o médico, a enfermeira, polícia, ladrão, demonstrando dentro do

imaginário infantil o seu conhecimento acerca do mundo em que vive.

Além disso, o teatro pode ser feito e assistido por qualquer pessoa que se permita vivenciar as situações sugeridas por quem estiver direcionando a atividade, seja qual for sua idade, estrato social, sexo, etnia, estando livre das barreiras sociais que muitas vezes lhes são impostas por algum motivo. Melhor, o teatro enquanto jogo dramático pode ser realizado em qualquer ambiente, inclusive em uma sala de espera hospitalar. A esse respeito Spolin (1998) comenta:

> Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações (SPOLIN, 1998, p. 3).

Certamente existem incontáveis maneiras para o desenvolvimento do trabalho com jogos teatrais na sala de espera, visto que a principal característica do teatro é a versatilidade, pois, o mesmo pode ser adaptado de acordo com as possibilidades dos participantes, respeitando suas especificidades, e do local a ser utilizado como “palco”. Podendo, portanto, com as devidas adaptações e planejamentos, ser utilizado nas salas de espera de hospitais e clínicas sem grandes empecilhos.

Além da finalidade de arte pura, fonte de prazer estético, o teatro propõe a vivência de diversas situações, em tempos, espaços e culturas diversas. Tendo forte potencial para ser utilizado em salas de espera como poderoso recurso para a equipe AEHD que terá, entre outras coisas, como a finalidade ludo pedagógica, a oportunidade de observar como está o comportamento daquela criança ou adolescente, como está encarando o tratamento, podendo posteriormente realizar intervenção individual especializada com o mesmo.

Desse modo, o principal objetivo da teatralização na sala de espera é envolver seus participantes em situações que geram descontração, alegria, expressão facial, corporal, que o auxiliarão a expressar com mais clareza, seus sentimentos, emoções, desejos, medos, enfim, tudo o que comumente esconde, ainda mais quando se convive com o câncer, o medo da morte, entre outras tantas inseguranças geradas pelo tratamento.

E, como a rotatividade de pessoas em uma sala de espera é grande, e normalmente não temos o mesmo público dias seguidos, trabalhamos com a teatralização de histórias lidas naquele momento, de forma improvisada. Claro que com uma estruturação prévia das oficinas, como separação de materiais necessários à sua realização, leitura prévia da professora que conduz às

atividades em questão para que se consiga envolver o aluno-paciente, levando-o a tentar resolver de forma dinâmica e participativa os desafios e problemáticas apresentadas pelo autor nas suas histórias.

> Contar estórias é igualmente útil para as crianças mais velhas e adultos. Com elas, atores e narrador podem improvisar juntos (DAR E TOMAR). O narrador torna-se guia, aliviando os atores de preocupar-se com a continuidade da estória e ajudando-os a explorar as pulsações que vão surgindo (EXPLORAR E INTENSIFICAR) (SPOLIN, 1998, p. 280).

O uso de jogos dramáticos em salas de espera permitirá ao participante imaginar as situações propostas, interagindo com as mesmas, observando, sugerindo ideias, utilizando todos os seus sentidos, tocando, vendo, sentindo os cheiros e gostos intrínsecos aos textos através da capacidade criativa, explorando sua capacidade de expressão corporal e facial, ampliando as possibilidades de significado das mesmas, ao mesmo tempo em que deixa um pouco de lado a doença, o sofrimento e, desta forma, a oficina de teatralização o ajuda a enfrentar o tratamento e a rotineira espera de forma mais leve por assim dizer.

3.2 OFICINA - SÓ JOGO!

Os contatos mantidos direta ou indiretamente com crianças na classe hospitalar levam-nos a perceber que o brincar continua a fazer parte peculiar destes seres, sendo um recurso insubstituível para o seu desenvolvimento nos aspectos afetivo, psicomotor, social, emocional, cognitivo e moral que contribuem no processo de recuperação da sua saúde. A criança se desenvolve enquanto brinca.

O brincar é uma atividade própria da criança. É a porta pela qual entra em contato com o mundo social e físico interagindo com as outras pessoas e com as coisas; é o instrumento para a construção coletiva do conhecimento. Se a criança necessita brincar com ela mesma, com outras crianças e também com adultos para desenvolver-se, para construir conhecimentos, expressar suas diversas emoções, (felicidade, tristeza, agressividade, dor), pode-se dizer que ela tem o direito de brincar e ser feliz, e, ao adulto, compete a obrigação de possibilitar o exercício desse direito. O direito a vivenciar a ludicidade nas suas atividades mais extensas, intensas e características, próprias da infância, não se podendo conceber a infância sem jogo, sem brinquedo, sem brincadeiras.

Segundo Kishimoto (1998), “no brincar não se aprendem somente conteúdos, mas se

aprende para a vida, e essa aprendizagem pode ser adquirida através do jogo que nada mais é do que o brinquedo, cujas regras são o desafio principal". As crianças podem explorar e pesquisar em um ritmo próprio os conhecimentos trabalhados, podem modificar as regras de acordo com seus interesses ou do grupo.

E foi neste pensar, que as oficinas de jogos, na classe hospitalar (GACC), se instaurou para oportunizar os nossos alunos-pacientes a continuarem vivenciando aspectos inerentes a sua faixa etária através da confecção de jogos. Ao confeccionar os jogos as crianças podem explorar o novo espaço ao qual estão inseridas, bem como podem melhorar sua agilidade motora, experimentar os seus sentidos, desenvolver sua criatividade artística, trabalhar o respeito, ás regras, o comportamento altruísta e em grupo. Sendo assim, aprendem a conhecer e a respeitar a si próprios e aos demais, potencializando a elevação da autoestima, inseridos nas vivencias de um novo ambiente, que é a classe hospitalar.

Portanto, o objetivo desta oficina é contribuir para o desenvolvimento integral da criança aqui em especial, a criança hospitalizada com câncer. Propiciar a construção do conhecimento de forma prazerosa e envolvente de modo que os seus interesses, necessidades intelectuais e sócio-interativas sejam contemplados no ambiente hospitalar. Na tentativa de atenuar sua consternação, a proposta principal é trabalhar – em respeito às limitações oriundas de múltiplos aspectos – o que elas podem fazer mesmo estando hospitalizadas com câncer.

Ao brincar a criança revela prazer em aprender e tem oportunidade de lidar com suas pulsões em busca da satisfação de seus desejos. Sendo assim, é fundamental considerar a escolha dos materiais diversos para realização desta oficina, a saber: papéis, canetas e colas coloridas, palitos, barbante, miçangas, isopor, emborrachados, cola bastão, cartolinas, canudos, lápis de cor e giz cera, entre outros. Antes de usar materiais recicláveis, estes passam por processo de severa higienização sendo então disponibilizados para o manuseio das crianças.

O método utilizado é qualitativo, com observação direta e exploração da subjetividade dos indivíduos envolvidos. Deste modo, as crianças são estimuladas a conhecerem o jogo a ser confeccionado e usarem a capacidade de raciocínio. A oficina se caracteriza pela participação livre e voluntária do aluno-paciente.

A oficina de confecção de jogos no ambiente hospitalar já vislumbra resultados decorrentes deste labor. Percebe-se o entusiasmo pelas propostas lúdicas, o envolvimento com o projeto desenvolvido e até mesmo a participação dos pais, elevando a autoestima e potencializando este

sujeito em sua fragilidade. Esta atividade representa uma trajetória de estudo e práxis, investidos na busca de paradigmas de jogos que se acentuem para diversas faixas etárias, com adaptações, por vezes, no intuito de abranger o maior número de crianças e adolescentes presentes na classe hospitalar.

3.3 OFICINA - MUSICALIZANDO: SOM E RITMO

Sabendo que a música envolve o ser humano independentemente da idade ou qualquer fator socioeconômico e cultural, cada um a seu modo, de forma sensível, nas esferas emocionais, psicológicas e físicas, gerando alegria, libertando-os de angústias, ajudando a alma de sentimentos que o oprimem. E, considerando, o contexto físico, emocional e psicológico vivenciado pelas crianças e adolescentes em tratamento oncológico, a equipe AEHD do GACC criou a oficina Musicalizando: som e ritmo, com o intuito de envolver os alunos-pacientes e seus responsáveis de forma prazerosa no universo da musicalização.

> Quando um corpo vibrante emite som, há energia posta em movimento. Ele emite energia. Os corpos e os instrumentos de música constituem emissores de energia". (FREGTMAN, 1989, p.56) "... o som se revela como portador de energia e os instrumentos como objetos amplificadores da energia do paciente" (FREGTMAN, 1989, p.57).

O principal objetivo da oficina em questão é propiciar ao aluno paciente uma espécie de musicoterapia, através de momentos para a livre expressão corpórea, vocal, sonora, e instrumental, a percepção de si próprio e do outro, bem como uma melhora na comunicação e integração com seus pares, acompanhantes, médicos, enfermeiros, enfim, com todos que fazem parte da sua rotina de tratamento.

Pois, segundo Fregtman (1989) a musicoterapia trabalha com a expressão em três níveis: a linguagem sonora, a linguagem corporal e a linguagem verbal. Grimson, citado por Fregtman (1989, p. 17) afirma que "Integrar a música à terapia é integrar o corpo, porque a música é feita, dita, tocada e cantada como manifestação corporal".

Afinal quem nunca se entusiasmou ao ouvir sua música favorita, ou se acalmou ao ouvir uma música mais calma, ou se animou, gritou, dançou ao ouvir uma música alegre? Isso porque a música através da harmonização dos sons conduz o homem a uma conexão complexa entre mente, corpo, emoção, pensamentos, sentimentos, trazendo à tona desejos, fantasias, alegrias, nostalgias, pois a música tem uma impressionante capacidade de absorver a atenção do ser humano que, no momento em que ouve uma música que o atrai se torna verdadeiramente um.

Desta forma, acreditando que a música se trata de poderosa ferramenta de apoio às nossas crianças e adolescentes durante o longo tempo de espera, rotineiro durante o tratamento, e sabendo que a mesma pode ser expressa de diversas formas, a oficina tem diversos momentos organizados a depender do que se pretende explorar naquele dia/momento, como audição de músicas, exibição de vídeos, exploração sonora do corpo, interpretação oral da música trabalhada, bem como a confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis.

Enfim, Mattos e Mugiatti (2009, p.115), nos diz que: "A construção da prática educativa, para atuação em ambiente hospitalar, não pode esbarrar nas fronteiras do tradicional". Vivenciamos com realização e estudo do "Projeto da Sala de Espera" a oportunidade de uma atuação diferenciada, mediado por uma ação integradora, com um verdadeiro sentido multi/inter/transdisciplinar. Assim, através de um diálogo entre a Educação e Saúde, a ação educativa se constrói de forma positiva, inovadora e criativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as crianças e adolescentes em qualquer tipo de tratamento de saúde intensivo, principalmente o oncológico, estar em uma sala de espera hospitalar ou clínica é algo rotineiro, e envolve uma série de sentimentos que se entrelaçam a partir das sensações físicas, emocionais e psicológicas como a ansiedade, o cansaço e irritabilidade de estar constantemente sendo submetido a exames dolorosos, tomando medicamentos (muitos deles injetáveis) que geram sofrimento tanto para a criança ou adolescente em questão quanto para seu(s) acompanhante(s).

Desse modo, o trabalho desenvolvido pela equipe AEHD do GACC Sul Bahia de constituição da Sala de Espera em um espaço ludo pedagógico, além de propiciar vivacidade e alegria a um ambiente normalmente tenso, surge como poderosa ferramenta de descontração, aprendizagens, interação, desbloqueio de tensões, autoconhecimento, expressão dos medos, renovação das forças emocionais e mentais, imaginação, percepção mútua entre a criança/adolescente e o outro que o acompanha durante o processo de tratamento. Sendo de grande valia para as comunidades pedagógicas e hospitalares como um todo.

Enfim, o "Projeto da Sala de Espera", desenvolvido no ambulatório Oncopediátrico, evidencia que ação de educar é tornar o conhecimento prazeroso por meio de procedimentos e atitudes criativas em diferentes momentos em que a vida se apresenta e em diferentes espaços onde a vida está pulsando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações – MEC/2002.

FREGTMAN, Carlos. **Corpo, música e terapia.** São Paulo: Cultrix, 1989.

CECCIM, Ricardo Burg. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. *In*: CECCIM, Ricardo Burg, CARVALHO, Paulo R. Antonacci (orgs.). **Criança hospitalizada:** atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997, p. 27-41.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2005.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, mai.-ago. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. MUGIATTI, Margarida Maria T. de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. Petropólis/RJ: Vozes, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo, SP. Perspectiva, 1998. [Tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos].

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aline Oliveira Cunha[59]

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo analisar a historicidade da Educação Inclusiva no Brasil, suas leis e diretrizes curriculares. Enfatiza o processo e os desafios na pratica da avaliação e o aproveitamento escolar do aluno com deficiência, com uma proposta pautada na lógica da inclusão. Entretanto, pensamos sobre a prática concreta da avaliação educacional, como avaliar esses alunos considerando suas especificidades?Como propor um trabalho pautado na diversidade?Quais os critérios e estratégias que caracterizam o processo de avaliação utilizado para subsidiar todo o trabalho pedagógico segundo as leis e as decisões legais sobre o destino escolar do aluno com deficiência. Esta pesquisa, de cunho documental, analisa por meio do processo histórico, algumas legislações educacionais, dentre elas: a Constituição Federal de 1988, a LDBEN, nº 9.394/96, A Declaração de Salamanca (1994), O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90. Em nossos resultados, examinamos os avanços normativos que ocorreram nesse período, entretanto, ainda existem lacunas nesse processo da avaliação do ensino especial no Brasil.

Palavras chave: Inclusão escolar. Avaliação escolar. Legislação Educacional.

Introdução

A prática tradicional da avaliação em educação vem demonstrando uma crescente consciência em relação aos procedimentos avaliativos tradicionais e sua ineficiência no sentido de subsidiar planejamentos pedagógicos.

Essa afirmação nos leva a uma profunda reflexão não só acerca da avaliação como prática pedagógica, mas também, e principalmente, a respeito da escola, da educação e ainda a respeito da sociedade. Uma análise da avaliação educacional envolve a avaliação da própria instituição de ensino que deixa transparecer em sua prática pedagógica a concepção de aprendizagem e de homem que adota, assim como a ideologia que abraça; enfim, a visão de mundo que tem e representa e que intenta transmitir na formação de seus alunos:

> Os indivíduos possuidores de alguma deficiência assistem ao esgotamento de suas possibilidades de aprendizagem, uma vez que a própria dinâmica educativa solicita resultados que só podem ser atingidos ao apresentarem um suposto padrão considerado normativo. Portanto, inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de

[59] Mestranda em educação em Ciências – PPGEC (UESC). Especialista em Psicopedagogia (ISEO). Graduada em Pedagogia (UESC) |Ilhéus-Bahia- Brasil | aline_oliveiracunha@hotmail.com

> indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam. Para que esse fato se materialize, a escola precisa enfatizar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento, esclarecimento, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos (MENDES E SILVA, 2014, p. 12).

A avaliação, numa visão construtiva, pressupõe a necessidade de transformar na escola/instituição de ensino o significado que é, geralmente, atribuído ao ato de avaliar. Implica mudar o conceito de avaliação, como a verificação de erros e acertos, seleção ou exame puramente classificatório, para outra concepção avaliativa, como reflexão contínua, cumulativa e integrada, de caráter formativo, como exercício de pensar sobre o pensar, de alunos e professores, a respeito de suas próprias construções e desenvolvimento. Quando voltada para o crescimento e para a melhoria da qualidade do ensino, a avaliação constitui-se em instrumento dialógico da construção do conhecimento de alunos e professores. Para tanto, é preciso mudar o paradigma da avaliação, isto é, alterar seu significado de restritivo para construtivo.

Em alguns países a educação especial não é realizada em escolas de ensino regular e sim em instituições de ensino especializadas. Já em países como o Brasil, há políticas que incluem os alunos com necessidades educativas especiais nas escolas comuns, porém o deficiente nem sempre foi visto como ser capaz de integrar-se a sociedade, enquanto para uns, um sujeito á rejeição e discriminação , para outros foram seres incapazes e dignos de pena.

Diante da diversidade e multiplicidade de modelos e abordagens avaliativas que os estudos e práticas têm produzido, é importante perceber, na trajetória da avaliação, assim como nas várias concepções da aprendizagem, ao longo da história humana e da educação, que as contínuas e progressivas mudanças na sociedade impõem outros desafios, como impulsionadores para novas concepções, que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Tornam-se necessárias novas conceituações e posicionamentos, uma vez que os paradigmas que ainda predominam não permitem lidar satisfatoriamente com os problemas e desafios atuais.

Hoje, muda-se essa concepção, escola movimenta-se em torno de práticas avaliativas que objetivam mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos ignorando que a avaliação é sempre arbitrária. Apesar da prática da avaliação da aprendizagem ser um instrumento historicamente presente na escola, tem sofrido mudanças com o passar do tempo, porém ainda presente a lógica que rege essa prática mensurar para categorizar, para excluir. Esta pesquisa tem como

objetivo caracterizar a evolução das diferentes perspectivas da prática pedagógica e da avaliação no contexto educacional.

A PRÁTICA AVALIATIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUSSÃO TEÓRICA

A avaliação sempre foi dada como forma de controle, incluía poucos excluía muitos, por muito tempo foi resultante de exames como sinônimo de avaliação, ao mesmo tempo usado não como uma questão educativa, mas como controle da sociedade, conceito construído historicamente.

Para o teórico Comenius (1954), considerava o exame como um problema metodológico, ou seja, era uma maneira de pensar como seria possível "ensinar tudo a todos" e fazer com que todos aprendessem no mesmo ritmo, as mesmas coisas.

Apesar de Comenius centrar a questão educacional na metodologia, de acordo com Luckesi (1998) ele não prescindia também do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem, considerando o medo uma ferramenta utilizada para manter os alunos atentos às atividades propostas.

A atenção dos alunos ao que faziam em sala de aula significava aprender com mais facilidade, sem fadiga e com economia de tempo. Portanto, a avaliação da aprendizagem começa a ser colocada em prática no momento em que aparece a necessidade de pensar estratégias de ensino para potencializar o acesso de todos os alunos aos conhecimentos que a escola se propõe a trabalhar.

A discussão sobre o que avaliar e como avaliar torna-se cada vez mais latente evidenciando tanto a importância dessa prática para o fazer pedagógico, como a complexidade do ato de avaliar.

Um dos grandes desafios da instituição escolar, atualmente, sobre como criar ações pedagógicas atinentes aos processos de aprendizagem inserindo-os em uma perspectiva que favoreça os diferentes modos de ser e aprender sem aprisionar a diversidade humana no quadro da normalidade.

Na inclusão escolar a avaliação da aprendizagem pode ser uma das alternativas para afrouxar os "nós" que prendem a escola em uma prática cotidiana mais preocupada com a disciplina, com o controle dos alunos, com o resultado do que com o processo com uma prática

pautada nas relações que constituem o espaço escolar.

A literatura aponta para abordagens alternativas de avaliação, evidenciando a distinção entre avaliação estática e dinâmica. Segundo LUNT, 1995:

> A avaliação estática, a situação é artificial, mecânica e enfatiza o produto da aprendizagem. A avaliação dinâmica envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno, valorizando o processo e tendo como objetivo conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, possibilitando o conhecimento de informações mais precisas que ofereçam sugestões para o ensino.

A avaliação da aprendizagem escolar tem sentido somente quando está envolvida em um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino, assim a avaliação requer decisões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. (Luckesi, 1990). Mas nem sempre é esse o significado no contexto da escola, sendo comum ocorrer apenas à verificação da retenção de conteúdos.

A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico.

Dessa forma, a questão da avaliação desponta como elemento essencial para direcionar a prática pedagógica, colocando em destaque o desempenho escolar desses alunos e a proposição de adaptações curriculares.

O princípio de inclusão deve fundamentar a prática pedagógica, resgatando a possibilidade de determinados educandos que, independentemente de suas condições, têm direito às mesmas oportunidades de realização de seu potencial psicossocial. No entanto, é preciso discutir as condições institucionais, administrativas e pedagógicas que poderão ou não concretizar esse princípio no cotidiano das escolas.

Com a proposta da inclusão, a escolaridade de alunos com deficiências deve-se dar em classes comuns; dessa forma as práticas educativas nas classes comuns e nas classes especiais devem ser revistas para possibilitar um atendimento adequado às necessidades especiais das crianças deficientes, sem que isto interfira do modo negativo no processo educacional das crianças comuns.

Os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a

forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada Estudos em Avaliação atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular.

Segundo Luckesi (1990), a avaliação é uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do educando, através de seu acompanhamento rigoroso, tendo em vista o seu desenvolvimento.

Na avaliação não se classifica o educando, mas tão somente ele é diagnosticado em seu desempenho, o que consequentemente implica em decisões a favor da melhoria de sua aprendizagem e, por isso mesmo, do seu desenvolvimento. Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções. Nada mais que isso, o que implica em estar com os olhos voltados para a solução dos problemas detectados.

Portanto, a avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência tem-se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno.

Na visão de Pletsch e Oliveira (2015, p. 130):

> As práticas avaliativas negativas presentes na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual são comuns à educação brasileira que tradicionalmente, tem optado por realizar avaliações de maneira descontextualizada e limitadora, na qual a verificação da aprendizagem é preterida, uma vez que o dado é coletado de maneira acrítica e se encerra nele mesmo.

Desse modo, o processo de avaliação diagnóstica não tem sido suficiente para estabelecer qual a forma de ensino mais adequada para atender essa clientela e como avaliar o seu potencial de aprendizagem. Os erros no procedimento diagnóstico, a inexistência de avaliação e acompanhamentos adequados vêm perpetuando uma série de equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos, principalmente naqueles com deficiência mental.

A discussão acerca da avaliação do desempenho escolar evidencia a necessidade de reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o aluno, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência, uma vez que outras variáveis estão diretamente relacionadas ao destino escolar desses sujeitos e até mesmo ao sucesso do aluno no ensino comum e ao alcance do

término de sua escolaridade.

ASPECTOS HISTÓRICOS DAS LEIS QUE DETERMINAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, final da década de 1990, após aprovação da nova lei de diretrizes e bases da Educação n°9394 de 20 de novembro de 1996 as políticas de educação se intensificaram, os acessos aos portadores de necessidades especiais ao Ensino Regular passou a ser garantido, vivia-se um claro momento de transição na área de educação especial, com novos papéis indicados para os serviços dessa área, porém de todo modo, com a presença ampliada dos alunos com necessidades especiais nos espaços escolares.

Com o passar do tempo a visão sobre o aluno portador de necessidades educacionais especiais vem mudando, acerca do indivíduo com qualquer limitação, quer seja física sensorial ou cognitiva. A seguir uma visão determinante da história da educação especial no Brasil:

O Brasil até 1800 o tratamento aos deficientes era marcado pelo abandono na área social e principalmente na educacional.

A Declaração de Salamanca (1994), marco da incorporação legal da inclusão no nosso país, não foi uma criação de políticos e sim fruto da movimentação de um grupo de pessoas que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado aos deficientes a várias instancias sociais, com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes. A partir daí o Brasil oficializou a discussão de ideias diferentes. Este documento traz uma visão nova de educação especial, pois possui outra concepção de criança.

Acredita e proclama que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p 1 e 2).

A Declaração de Salamanca (1994, p. 6) caracteriza a inserção dos indivíduos que possuem NEE (Necessidades Educacionais Especiais) com uma política de justiça social, passando assim influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, conforme explicita: [...] As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito de incluir crianças com

deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

A "inclusão social tem se caracterizado por uma história de lutas sociais empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca da conquista do exercício de seu direito ao acesso imediato, contínuo e constante ao espaço comum da vida em sociedade (recursos e serviços)" (ARANHA, 2000) e, por sua vez a escola é um local indicado para que esta discussão ocorra, pois é uma instituição social que se ocupa da educação formal de crianças e aqueles que não estão na escola perdem o status social de "criança normal".

Até a década de 1940, a educação especial no Brasil não recebia uma atenção merecida da sociedade e muito menos do governo. A política da Educação Inclusiva dá seu primeiro passo em 1988, com o artigo 208 da Constituição brasileira de 1988, que garante aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O artigo 58 do capítulo V diz: que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e ,quando necessário,deve haver serviços de apoio especializado.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".

A Lei de Diretrizes e bases propõe trabalhar considerando as especificidades dos alunos sendo necessário oportunizar que os diferentes sentidos possam ser desenvolvidos e utilizados para expressar o processo de aprendizagem. Esse processo complexo de reformulação de um modo de trabalhar com os processos cognitivos exige que o professor seja capaz de aprender e se

modificar, de estar disposto a transformar suas concepções e suas práticas.

Os principais documentos legais relacionados aos direitos das pessoas NEE (Necessidades Educacionais Especiais) tais como a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional de (1996) e a Declaração de Salamanca (1994), abordam algumas particularidades referente a inclusão social e escolar desse público. Segundo determina a LDB 9.394/96.

> Art. 58. Entende-se por educação especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A lei supracitada, estabelece que a educação inclusiva deverá ser oferecida na rede de ensino regular, enfatiza a inclusão para educando portadores de necessidade especiais , e que quando necessário, haverá um apoio especializado, na escola regular, para atender ás peculiaridades da clientela educacional especial efetivando uma verdadeira edificação inclusiva.

O Art. 59. Versa sobre os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais. Fica explicito que para se trabalhar com a educação inclusiva, o profissional tem que ter qualificação na área, ou especialização para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem para os portadores de necessidades especiais, para que esses profissionais estejam preparados para agregarem e incluírem os portadores NEE, no ensino regular de educação. A proposta para a formação dos professores dispõe a contribuição para que os seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens e ainda participem como cidadãos da sociedade do conhecimento.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394/96 foi alterada pela Lei de n° 12.796 de 04/04/2003 onde a Educação Infantil está agora regulamentada com definição de números de dias letivos, frequência, avaliação e carga horária diária, refere-se:

No Art.4, inciso III diz: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação."

Foi sancionada no dia 6 de Julho de 2015, a Lei 13.146/2015,que institui o Estatuto da Pessoa com deficiência.A norma foi publicada no dia 7 de Julho e entra em vigor após sua publicação,ao final do mês de Dezembro de 2015.

Foi modificado de forma considerável pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, o seu inciso II não faz mais referência às pessoas com discernimento reduzido, que não são mais consideradas relativamente incapazes,como antes estava regulamentado.

Abordar o tema formação de Docentes em educação Especial também tem grandes propósitos, questões pontuadas por dificuldades, não somente quando se tem em conta a diversidade de opiniões adotadas em diferentes realidades, mas também pela pluralidade de modelos e titulações que nela incidem. Os problemas aumentam quando as escolas se consideram "como a primeira responsável pela transformação do contexto social sobre a educação do aluno com deficiência" (JANNUZZI, 2014).

A Inclusão de Deficientes nas escolas regulares é cercada por queixas dos docentes, pois os mesmos não se sentem preparados para trabalhar com esse público, acreditam que é necessário ter formação de especialista, enfim, tentam resistir ao acolhimento dos que antes ficavam segregados do ensino regular, tendo lugar apenas na educação especial.

Essa resistência docente nada pode contra a legislação que garante a matrícula de todo aluno no ensino regular; assim, a inclusão acontece e é motivo de grande angústia por parte de todos que trabalham nas escolas.

Podemos observar que a educação continua buscando respostas para justificar o fracasso de determinados alunos, seja no conceito de deficiência mental, seja nas mazelas sociais, e ignora que as diferenças são humanas, e que não é possível continuar investindo numa educação comum para sujeitos singulares da maneira que se tem feito. Se hoje nos deparamos com uma educação que não tem atingido seus objetivos talvez seja o momento de tentarmos de maneiras diferentes, em vez de ficarmos jogando a culpa de um lado para o outro.

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um "ensino diversificado" para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com e

sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. “As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas.” (ROSANA, Romero, p. 13 e 14)

Em relação a leis, obtivemos muitas conquistas em relação à questão do deficiente físico, inclusive na área educacional, Todavia, há ainda várias deficiências no sistema educacional para que essas leis sejam efetivadas, não basta apenas aceitar uma criança com necessidades especiais numa escola regular.

CONCLUSÃO

Ao analisar o tema Avaliação da aprendizagem na Educação Inclusiva e a sua aplicabilidade no meio educacional, percebe-se que a educação Inclusiva tem enfrentado muito percalços em sua qualidade de ensino: o não fazer para o público em questão, a falta de envolvimento do corpo docente por falta da capacitação,formação continuada,também a participação da escola que necessita de uma didática apropriada e com enfoque na valorização da cultura e das experiências desses alunos, entretanto, a Educação Inclusiva teve grandes avanços na aplicabilidade de uma avaliação hoje garantida por lei e diretrizes.

Pode-se afirmar que, do ponto de vista legal há de se considerar os impasses entre a constituição de 1988 (que não permite a diferenciação pela deficiência) e as leis institucionais referentes a educação, do ponto de vista educacional há urgência em estimular mudanças ,buscar e divulgar novas práticas pedagógicas e experiências de sucesso em nossas escolas.

Para que a Educação Inclusiva seja realidade é necessário que as escolas se adaptem estruturalmente e que tanto o corpo docente como os demais funcionários sejam preparados para lidar com os alunos com necessidades especiais.

Ainda há ofícios a serem cumpridos: projetos de qualidade, professores atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino para que o portador de necessidades especiais recebam a atenção precisa; a gestão pública com um trabalho eficaz,disponibilizando recursos e materiais para a eficácia da aplicação de uma avaliação que seja diagnóstica. Uma educação resignificada, o fracasso escolar não pode ser tratado isoladamente, rever a educação como um todo para que a aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais possam ir além da sala de aula,o

que é um direito universal de todo cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. ***A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.*** Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 23 de janeiro de 2016.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? A Construção do professor de ensino e a avaliação**. Idéias, n. 8, p. 71-80. São Paulo: FDE, 1990.

LUNT, I. **A prática da avaliação**. In: DANIELS, H. Vygotsky em foco: **pressupostos e desdobramentos.**Campinas: Papirus, 1995.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. de C. T.. **Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade**:desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(79). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: http://epaa.asu.edu/epaa/v22n80 , 2014. Acessado em 21 julho de 2018.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. **Políticas de educação inclusiva**: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2015.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. **Educação Inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram educação atual. 2017.Disponível em: http://pucpr.br/eventod/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf.Acesso em : 14 de julho de 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA COM A LÍNGUA INGLESA

Veruska Rafaela dos Santos de Lima

RESUMO:

O ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira a partir do Ensino Fundamental II é um direito de todos os alunos do nosso país independente de sua condição (LDB 1996). O professor, responsável pela transmissão desse conhecimento, a partir de 2005, passa a ter a disciplina Libras em sua formação para uma possível inclusão de um aluno surdo na sua sala de aula (BRASIL 5626). Por sua vez, conhecer uma Língua Estrangeira e ter condições de utilizar outro sistema linguístico também é direito do aluno surdo. Reconhecendo essa realidade a partir dessas informações é levantado o seguinte questionamento: Qual a contribuição do ensino de Língua Estrangeira para alunos surdos do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes no município de Santo Antonio de Jesus – BA? A metodologia da pesquisa está inserida no método qualitativo. O instrumento de geração de dados dessa investigação foi um questionário respondido por uma professora de Língua Estrangeira e três alunos do Ensino Médio Regular que forneceram dados que evidenciam a importância da Libras, Língua Portuguesa e a Língua Estrangeira para o aluno surdo. O resultado dessa pesquisa reafirma a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem de L3 para o aluno surdo e levanta alguns questionamentos para um melhor resultado para o discente com surdez e o professor de língua estrangeira.

Palavras-Chave: Aluno Surdo. Inclusão. Libras. Língua Estrangeira.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação de surdos é composta por lutas e importantes conquistas pela comunidade surda. Quando a surdez é diagnosticada ainda nos primeiros meses de vida, a criança surda, exposta ao ensino da língua de sinais e de posse a todos os direitos de acessibilidade e inclusão, tem condições de usufruir igualmente a uma criança ouvinte. Ao ingressar na escola, a partir do Ensino Fundamental II esse aluno, já um pré-adolescente, vai aprender uma língua estrangeira moderna. O aluno surdo que tem a Libras como língua materna e a língua portuguesa como L2, a partir daí tem também no seu currículo uma língua que não é falada oficialmente no seu país, geralmente essa língua é o inglês.

Qual a importância desse ensino de língua estrangeira para esse aluno que

muitas vezes não sabe a língua portuguesa na modalidade escrita? O professor tem métodos específicos para ensinar língua estrangeria para seu aluno surdo? Pensando nessas e outras questões, foi realizado uma investigação para um melhor conhecimento sobre o assunto. A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa e para a pesquisa de campo foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas que foi respondido pela professora de língua estrangeira e por três alunos surdos. Para Aaker et al (2001) o questionário é considerado uma "arte imperfeita", pois não existem mecanismos exatos que garantam que seus objetivos de medição sejam alcançados com boa qualidade. Ainda segundo o autor, fatores como bom senso e experiência do pesquisador podem evitar vários tipos de erros em questionários.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, localizado na cidade de Santo Antonio de Jesus, Recôncavo Baiano. A escola atualmente atende com exclusividade aos alunos do Ensino Médio Regular, Técnico Profissionalizante e Comissão Permanente de Avaliação – CPA, para alunos do EJA – Educação de Jovens e Adultos. O colégio possui também uma Sala Multifuncional que atende a alunos da própria instituição e outros que são encaminhados de outras escolas que não tem esse recurso.

O atendimento na Sala Multifuncional alcança alunos com diferentes deficiências entre eles os surdos que participaram da pesquisa, alunos cegos e outros com deficiência intelectual. Além do apoio no período em que o aluno está em sala de aula, também há o atendimento extraclasse, onde o discente é convidado a receber um atendimento específico que inclui momentos de aprendizagem e inclusão. Esse atendimento ocorre em turno oposto ao da sala de aula.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Dos três alunos surdos que participaram da pesquisa, dois deles são frequentadores da Sala Multifuncional. O atendimento que acontece duas vezes durante a semana, com duração de 1h/aula por dia, é realizado por uma intérprete de Libras. Essa profissional além de pesquisar com os alunos sinais específicos relacionados aos assuntos das aulas, também prepara materiais com imagens que facilitam a aprendizagem do aluno surdo e ensina algumas palavras em escrita da língua portuguesa.

A professora de língua estrangeira que respondeu ao questionário é recém chegada na instituição. A escola em que ela era lotada foi fechada e todos os funcionários relocados para outros colégios estaduais do município. Apesar de ser a docente da turma que tem uma aluna surda, a professora ainda não teve contato com a discente, pois na primeira unidade do ano letivo de 2018, a turma tinha outra professora que, assim que as aulas começaram, teve seu pedido de aposentadoria consentido e a turma passou a ser regida por um estagiário desse departamento, Uneb DCH-V, que estava em estágio de regência para conclusão de sua graduação. Até a data em que participou dessa pesquisa, a professora, agora titular da turma, não conhecia sua aluna que tem surdez profunda.

1.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DA DOCENTE

A partir das respostas da primeira parte do questionário foi constatado que a mesma teve sua formação na Uneb – Universidade do Estado da Bahia no curso de Letras, Língua Inglesa e suas Literaturas, e que leciona há 25 anos em sala de aula.

Nas questões de 02 a 11, a participante foi perguntada sobre inclusão, ensino do aluno surdo, Língua de Sinais, entre outras. As respostas dessas perguntas foram sistematizadas e estão representadas na Tabela 01:

TABELA 01: PERGUNTAS RELACIONADAS SOBRE INCLUSÃO, O ENSINO DO ALUNO SURDO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.

CONHECIMENTOS SOBRE INCLUSÃO, ALUNO SURDO E LIBRAS	SIM	NÃO
2 - Atualmente, você leciona para alunos surdos? Se não, já lecionou antes?		X
3 - Você encontra dificuldades no processo de ensino para ao aluno surdo?	X	
4 - Você conhece a Libras?	X	
5 - Na sua formação, você recebeu orientação para o ensino de alunos surdos?		X
6 - Seus alunos surdos contam ou contaram com o Intérprete de Libras?	X	
7 - Você tem uma boa comunicação com esse aluno?		X
8 - Como é a elaboração das aulas para esse aluno?	--	--
9 - Você tem algum material específico para um melhor ensino de LE para o aluno surdo?		X
10 - A coordenação da escola oferece um suporte para melhorar o ensino do aluno surdo?		X
11 - Você acredita que é favorável ao aluno estar numa sala de aula com a grande maioria de ouvintes?	X	

Fonte: Pesquisa realizada em 2018

Conforme demonstrado na Tabela 01, a professora afirma que em seus 25 anos como regente, nunca lecionou para um aluno surdo. Baseado nessa informação, a participante acredita que existem dificuldades no processo de ensino com o aluno surdo e a mesma admite que tem conhecimento da Libras porém, sem nenhum saber básico para estabelecer uma comunicação mínima com a sua aluna. Conforme Klein, Müller e Lockmann (2004), a maioria das professoras e professores de surdos não é fluente em Libras, em alguns casos esses docentes conhecem alguns sinais e possuem algumas informações sobre a oficialização da língua de sinais, porém:

> […] conhecer a língua de sinais não é simplesmente estar informado sobre ela e utilizá-la como mais um recurso didático ao qual os professores podem optar ou não pelo seu uso. Trata-se, sim, de uma condição imprescindível para que a Educação de Surdos se efetive (KLEIN, MÜLLER e LOCKMANN 2004, p. 07 apud SPONCHIADO, 2012).

Segundo a professora, sua aluna conta com a presença de um intérprete de Libras durante as aulas, apesar de que, como não assumiu as aulas na referida turma, ela ainda não teve contato com a aluna surda. Por não saber nada referente à Língua de Sinais, a docente admite que a comunicação com a aluna surda não será satisfatória.

Quanto à elaboração das aulas com algum material diferenciado para a aluna

surda, a docente não respondeu a questão. Segundo Quadros (2014), existem meios de ensino que ajudam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo numa perspectiva bilíngue. A autora sugere:

- Comunicar-se com o aluno surdo através da Língua de Sinais;
- Levar o aluno surdo a compreender a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita;
- Permitir ao surdo expressar seus pensamentos através de diferentes recursos (Libras, desenhos, escrita, dramatização, etc); (QUADROS, 2014, p.53).

Quanto aos materiais específicos para o ensino de Língua Estrangeira Inglesa para o aluno surdo, a professora informou que não tem conhecimento de nenhum material específico e que, até o presente momento, a coordenação pedagógica da escola não ofereceu nenhum tipo de suporte ou informação sobre a presença de uma aluna surda na turma que será assumida pela docente.

Na única questão aberta do questionário, a professora foi levada a opinar algumas sugestões para que o ensino e aprendizagem do aluno surdo seja mais proveitosa. A mesma sugeriu que a escola ofereça orientação e suporte no preparo do professor; materiais adequados e uma melhor estrutura física da escola para as aulas.

O desafio que a docente vai enfrentar é grande. O aluno surdo enfrenta muitas dificuldades todos os dias, simplesmente porque seu principal meio de comunicação lhe é negado, muitas vezes, desde o início da sua vida. Ao chegar na escola, mesmo com todas as leis que lhe garantem o direito a inclusão, o aluno com surdez se depara com um professor que não foi minimamente preparado para o seu ensino. No caso da referida professora, mesmo com todas as suas limitações e despreparo ela precisará enfrentar mais um desafio em sua carreira de 25 anos de regência.

1.2 **ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS SURDOS**

A primeira parte dos questionários que foram respondidos pelos alunos surdos, teve como informações pessoais nome, idade, sexo e a idade que começou a aprendizagem da Libras. As questões foram elaboradas de acordo a estrutura gramatical da Língua de Sinais e foram respondidas conforme o conhecimento de compreensão que os alunos têm da Língua Portuguesa. Em alguns momentos, foi

necessária a intervenção do intérprete de Libras para dar um sentido mais real do que os alunos queriam responder. No total foram 03 participantes com surdez profunda, todos filhos de pais ouvintes. Os três são alunos no Ensino Médio Regular do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes.

Conforme o levantamento dos dados dos participantes, obtivemos o resultado que resultou na construção da Tabela 01:

TABELA 01: DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

NOME FICTÍCIO	IDADE	SEXO	SÉRIE	VOCÊ SABE LIBRAS	QUAL IDADE APRENDEU LIBRAS
Ângelo	17	M	1º Ano	Sim	08 anos
Júlia	22	F	2º Ano	Sim	14 anos
Vitor	21	M	1º Ano	Sim	10 anos

Fonte: Pesquisa realizada em 2018

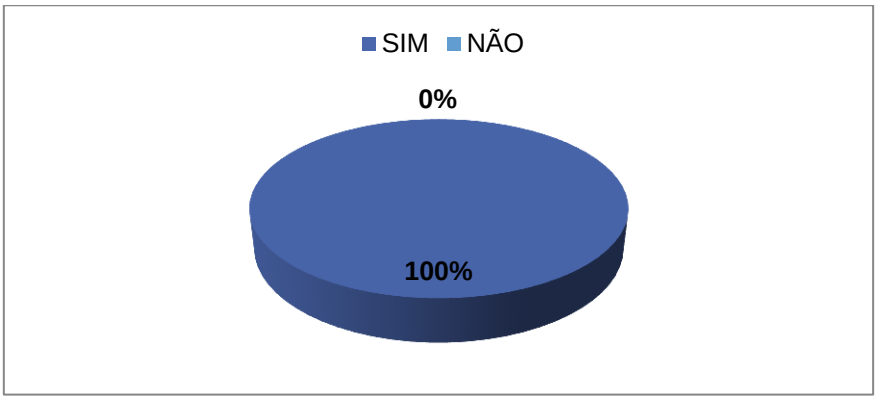
Conforme dados acima expostos, todos os alunos sabem a Língua Brasileira de Sinais e começaram o processo de aquisição da língua materna entre as idades de 8 a 14 anos. Para Quadros e Cruz (2011), a aquisição de linguagem de uma criança surda ocorre no mesmo tempo cronológico de uma criança ouvinte, porém quanto mais tardio essa aquisição, mais prejuízos linguísticos essa criança apresentará. Segundo as autoras:

> [...] A grande maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que não conhecem a Língua de Sinais e muitas vezes nunca viram um surdo. Este fator interfere diretamente no processo de aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que, até os pais tomarem conhecimento da Língua de Sinais e admitirem o seu uso, as crianças ficam praticamente sem *input* linguístico. (QUADROS E CRUZ, 2011, p. 25).

É inegável que o processo tardio de aquisição da Libras por partes dos participantes da pesquisa prejudicou o seu processo de inclusão.

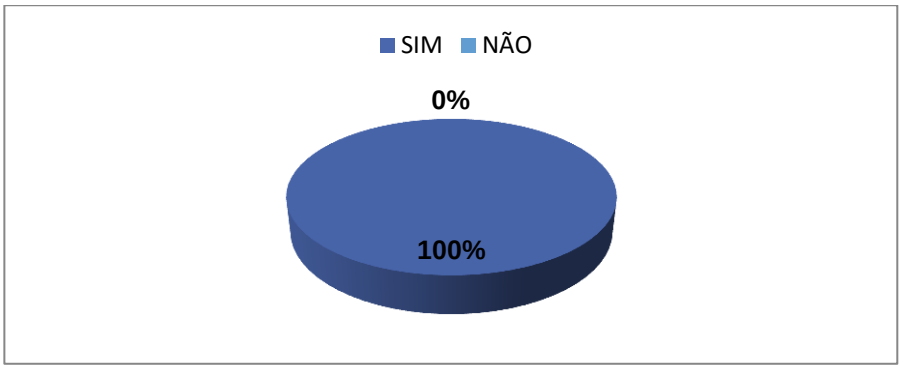
A partir de agora serão analisadas as questões que trataram especificamente da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa.

GRÁFICO 01: Você Língua Portuguesa entender?[60]



Fonte: Pesquisa realizada em 2018

GRÁFICO 02: Você gostar de língua portuguesa aprender?



Fonte: Pesquisa realizada em 2018.

Perguntados se entendem a Língua Portuguesa, os três participantes afirmam que sim. Também os pesquisados responderam que gostam de aprender o Português. Para Quadros (1997, 2006) a importância que o surdo dá a aprendizagem da Língua Portuguesa está relacionada ao fato de que a partir dessa língua ele pode se comunicar com os ouvintes e assim aprender a modalidade escrita. A autora ainda afirma que:

> [...] a aquisição do português escrito por crianças surdas, ao longo do tempo, foi baseada no ensino do português para crianças ouvintes, que o adquirem naturalmente, ou seja, a criança surda sempre foi colocada em contato com a escrita do português, para ser alfabetizada nessa língua (QUADROS, 1997, p. 111 apud LOPES, 2012).

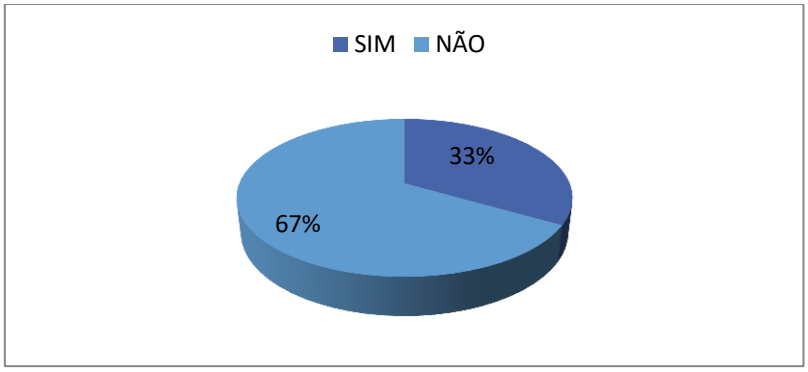
[60] Na estrutura da língua de sinais os verbos não são conjugados e são escritos no infinitivo. Para a indicação de período ou duração são usados os sinais de advérbios de tempo (QUADROS, 1997).

A terceira pergunta foi: *Por que importante Língua Portuguesa aprender?* As respostas desses alunos foram:

> Ângelo: *Eu estudar português muito saber, bom ajuda comunicação.*
> Júlia: *Porque professora palavras falar surda entender nada.*
> Vitor: *Eu saber estudar.*

Nas afirmações respondidas pelos três alunos sobre a importância de aprender língua portuguesa, fica certificado o interesse que os surdos têm em estabelecer a comunicação com os ouvintes, tanto por uma busca a inclusão quanto ao bom convívio com a turma. Assim como atesta a autora, o aluno surdo tem ciência do quanto é significativo a aquisição do português na modalidade escrita, o que facilita o diálogo entre eles.

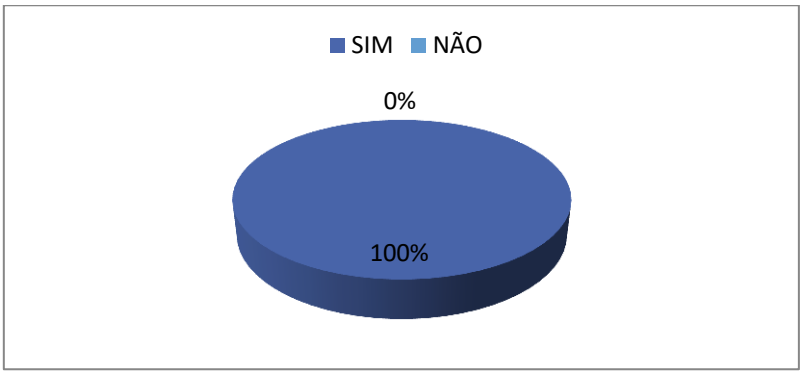
GRÁFICO 03: Você Língua Inglês entender?



Fonte: Pesquisa realizada em 2018

Nesse Gráfico, nota-se que dos três discentes, dois deles afirmam que não conseguem entender o ensino da Língua Inglesa. Vários quesitos podem justificar essa colocação, sendo que um dos fatores, segundo Gesser (2006), é que para o surdo que tem a Língua de Sinais como Língua Materna, a aprendizagem da Língua Portuguesa ou outro idioma é considerado como uma língua estrangeira. A mesma autora afirma que o fato de uma língua ser considerada estrangeira não é apenas por ela ser de outro país, mas também por ela ser considerada “como uma língua alheia” pelo falante. No caso de muitos surdos, a língua portuguesa já é vista como uma língua realmente estrangeira, estranha, que pertence apenas à comunidade ouvinte.

GRÁFICO 04: Você gostar Língua Inglês aprender?



Fonte: Pesquisa realizada em 2018

Os três alunos surdos, declaram que gostam de aprender a Língua Inglesa. Segundo estudos de Silva (2005) a partir do momento em que o aluno surdo, nativo da Língua de Sinais, vai aprendendo a Língua Portuguesa L2, ele consegue conectar as duas línguas. A maior aprendizagem de outro idioma está ligado ao seu conhecimento do Português na modalidade escrita. A autora menciona que:

> A partir do momento que o aluno surdo vai aprendendo a Língua Portuguesa, [...] ela vai sendo revestida de significação e passará a nomear aquilo que ele já conhece na sua língua. Com isso, paulatinamente, o Português deixará de ser uma Língua Estrangeira e passará a se a L2 do surdo. A partir daqui, ele vai poder participar de forma menos restritiva e muito mais independente das situações e contextos onde, até então, somente estava presente fisicamente (SILVA, 2005, p. 65).

A questão 06 indaga aos alunos surdos a seguinte pergunta: *O que você aula Inglês aprender?* Cada participante respondeu com sua individualidade como segue abaixo:

> Ângelo: Sim, bem.
> Júlia: Sim maçã = apple.
> Vitor: Sim, bem.

Na sétima questão, os discentes com surdez responderam à seguinte pergunta: *O que você querer aula de Língua Inglês aprender?*

> Ângelo: Sim, bem.
> Júlia: Aprender sinal inglês.
> Vitor: Sim, bem.

Nas questões 06 e 07, é possível notar as diferenças linguísticas e estruturais em relação à Língua de Sinais e o Português. Também pode-se perceber que se as questões não passarem pela tradução do intérprete de Libras, os alunos surdos não tem a compreensão da resposta referente a indagação, mesmo quando a escrita está na estrutura gramatical da Língua de Sinais. Quadros (1997) afirma que:

> A tolerância linguística é um elemento necessário. É preciso entender que as dificuldades de escrita do surdo não são causadas por preguiça ou falta de inteligência, mas porque o seu canal linguístico não é oral, mas o visual. Por isso o critério de avaliação do texto escrito do surdo é o da comunicação, e não ao da adequação à forma padrão. Se conseguirmos entender o que ele quer dizer, o texto é válido (QUADROS, 1997, p. 35).

Um detalhe importante a ser considerado foi a resposta da aluna Júlia que menciona que: "*Aprender sinal inglês",* ou seja, Júlia gostaria de aprender a Língua de Sinais Americana, que teria um sentido focado na comunicação com surdos que moram nos Estados Unidos e usam a ASL (American Sign Language).

Na última pergunta do questionário, os alunos surdos responderam ao seguinte questionamento: *Por que importante Língua Inglês aprender?*

> Ângelo: Bom ajuda comunicação.
> Júlia: Porque importante conhecer país terra mundo surda todo.
> Vitor: Sim.

Nas respostas sobre a importância de aprender inglês dois dos participantes destacam fatores relevantes com o resultado da aprendizagem de uma língua estrangeira: Ajudar na comunicação e conhecer países no mundo. O outro aluno se deteve a responder: sim.

Durante essa pesquisa, observou-se que a experiência da professora de Inglês na sala de aula ultrapassará o seu lugar de conforto. A docente tem ciência do grande desafio que tem pela frente e por sua postura e franqueza nas respostas, se mostra disponível a enfrentar as possíveis dificuldades que surgirão a partir do momento que ela assumir a turma com a aluna surda.

Os alunos com surdez se mostram interessados em aprender mais uma língua, mesmo estando a cada dia aprendendo o Português, que já é uma língua estrangeira.

O desejo de ampliar sua comunicação e conhecer outros países traz mais importância a aprendizagem da Língua Inglesa visto que a mesma é a única opção de Língua Estrangeira oferecida pelo Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes.

REFERENCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, Tatiane Souza. **Ensino da Língua Inglesa voltado ao aluno surdo: Inclusão que integra valor à experiência do professor**. Revista Eventos Pedagógicos. V.5, n.1 (10ª ed.), número especial, p.149 – 160, jan./maio 2014.

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 23. mar.2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Espanhola. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 120

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

KLEIN, M.; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti; LOCKMANN, Kamila. O que dizem os professores sobre a surdez: problematizando as representações na escola de surdos. In: **Anais. Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação I**. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais –** Instrumentos de Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Claudinei Maria de Oliveira. **O surdo na Escola Inclusiva aprendendo uma Língua Espanhola (inglês):** um desafio para professores e alunos. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

AUTONOMIA, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Jéssica Souza Santos[61]
Luna Estéfany Silva Santos[62]

RESUMO

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que teve uma abordagem qualitativa desenvolvida com base nos parâmetros educacionais e dispositivos legais brasileiros, bem como, leitura de livros e artigos que discutem o tema. Tal estudo buscou analisar o que esses materiais versam a respeito do direito à educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais levando em consideração o desenvolvimento da autonomia destes alunos no processo de inclusão escolar. Para isto, o presente estudo buscou responder ao seguinte questionamento: O que estabelece os dispositivos legais brasileiros para a autonomia, acessibilidade e inclusão do estudante com necessidade educacional especial na instituição escolar, de forma que proporcione ao mesmo o pleno desenvolvimento de suas potencialidades? As respostas para tal questionamento foram embasadas nas principiais Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres que legitimam desde o direito ao acesso das pessoas com deficiências à educação em instituição regular de ensino, até os padrões que essas instituições devem seguir para proporcionar a esses estudantes autonomia e acessibilidade. Pretendeu-se com esse trabalho contribuir para que as instituições de ensino, gestores e professores busquem cada vez mais estar atentos às normativas legais, de modo que procurem oferecer aos estudantes com necessidades educacionais especiais um espaço que possibilite o seu desenvolvimento integral garantindo o acesso à educação e promovendo um espaço autônomo e democrático.

Palavras-chaves: Educação Especial; Autonomia; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Durante o século XX, as pessoas com suas diferentes deficiências (física, visual, motora, mental ou auditiva) viviam a margem da sociedade. Por serem consideradas incapazes de aprender e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país, eram ausentadas do processo educacional. O poder público não considerava uma ação vantajosa investir na educação das mesmas porque não traria ganhos à esfera econômica do país. Aliado a isso, outro fator que contribuía para a exclusão de tais indivíduos do ambiente escolar era o impedimento do livre e seguro acesso desses estudantes à escola, causado pela falta de instituições de ensino com

[61] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus/BA- Brasil. E-mail: aouza.indiaa.jessica08@gmail.com.
[62] Licenciada em Pedagogia (UESC). Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista/BA- Brasil. E-mail: lunaestefanys@gmail.com.

infraestrutura física adequada para receber discentes com necessidades especiais diante das deficiências. Pois, as escolas da Educação Básica não foram construídas visando atender aos indivíduos com deficiência no que diz respeito ao acesso e permanência dos mesmos no ambiente escolar. Esses problemas contribuíram para a marginalização escolar educacional dos estudantes com deficiência. Tal situação de marginalização começou a ser revertida em meados da década de 90, com a publicação da Lei n° 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, em seu bojo reconhece o direito à educação inclusiva de pessoas com deficiências nas redes regulares de ensino. A seguir, transcrição do Art. 58° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que prevê o seguinte: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p.19).

O artigo citado anteriormente expressa uma conquista de grande relevância para as pessoas com necessidades educacionais especiais que são o público alvo da educação especial. Uma vez que, em termos de leis de educação, pela primeira vez é criado um capitulo que versa sobre a Educação Especial, garantindo que o poder publico deve oferecer a educação inclusiva que de fato tem um papel relevante no desenvolvimento do indivíduo, garantindo que a pessoa com deficiência tenha o seu direito à educação. Visto que, a educação é um direito social, tal como preconiza a Carta Magna Brasileira em seu Capitulo II, Art. 6, que é direito da pessoa com deficiência ter o acesso à escola, sendo de responsabilidade das mesmas a adaptação de seus ambientes visando propiciar melhor qualidade de vida aos estudantes. A partir de então, surgem novos desafios a serem superados, pois não basta apenas ter o acesso à educação assegurado por Lei, mas faz-se necessário também que estes ambientes estejam com a sua estrutura física (rampas de acesso, portas largas, etc.) e humana (funcionários com qualificação), preparados para atender às demandas e necessidades destes estudantes.

A partir da compreensão dessas individualidades, deverá exercido o respeito à diferença das pessoas nas instituições de ensino com o processo de inclusão escolar. Além disso, a sociedade passa a ter outro olhar relativo às diferenças que tornam os indivíduos únicos, com características e habilidades que lhes são peculiares. Nesse sentido, Mantoan (2006) indica que:

> A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica a escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na

sociedade e, consequentemente nos sistemas de ensino (MANTOAN, 2006, p.40).

Diante de tais considerações, o presente estudo buscou enfatizar a importância das instituições escolares para a socialização dos sujeitos (deficientes ou não), tendo em vista que a escola em sua totalidade deve ser, sobretudo, um espaço democrático onde os indivíduos aprendam que o respeito pelo outro é indispensável para a convivência em sociedade. Nessa perspectiva, a pesquisa foi elaborada visando responder ao seguinte questionamento: O que estabelece os dispositivos legais brasileiros para a autonomia, acessibilidade e inclusão do estudante com necessidade educacional especial na instituição escolar, de forma que proporcione ao mesmo o pleno desenvolvimento de suas potencialidades?

Para responder a tal questionamento, estabelecemos como objetivo geral: analisar, com bases em dispositivos legais e parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação, como deve ser feito o atendimento escolar de forma que propicie a autonomia dos estudantes com necessidades especiais. Foram estabelecidos os objetivos específicos: Destacar as conquistas históricas no âmbito educacional alcançada pelas pessoas com deficiência e identificar os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) que buscam assegurar o direito e proporcionar a autonomia de pessoas com deficiências dentro do ambiente escolar a partir da adequação do espaço físico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Primeiros avanços educacionais e legislativos alcançados pelas pessoas com deficiências.

No ano de 1960 ocorre a criação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, prevendo que os estudantes com deficiências estivessem inseridos “quando possível” no ensino regular e sugerindo trabalhos especiais caso não houvesse possibilidades de inserção desses alunos nas salas regulares. Ainda na década de 60 cresce a valorização da produtividade do deficiente, mas respeitando o princípio de que “cada um valia aquilo que produzia”. Entretanto, mesmo diante de pequenos avanços a educação das pessoas com deficiência era assunto ausente nas Conferências de Educação.

Na década de 1970, a educação especial ganhou visibilidade com a criação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) formando o primeiro órgão Federal de política específica para a

educação do deficiente. Com o passar dos anos As instituições filantrópicas e campanhas pela causa da deficiência prosseguiram ganhando força no país e a escolarização da pessoa com deficiência passou a ter maior visibilidade.

Mesmo com a legalização da integração do indivíduo com necessidades especiais no ensino regular prevista na LDB 9394/96, já predominava a atuação do setor privado. No que se refere a questão da integração do individuo seja no ambiente escolar ou não, a inserção da pessoa com deficiência na escola, ainda não era bem o que se esperava, uma vez que, com a prática da integração são as pessoas que devem se adaptar aos ambientes, quando recomendável é que esses espaços se adaptem as deficiências dos estudantes. De acordo com Mantoan e Prietro (2006):

> A integração escolar tinha como objetivo "ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima do normal possível, a elas disponibilizado padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade" (MANTOAN; Pietro, 2006 p. 38, apud Anar – America National Association of Rehabilition Connseling, 1973 apud ARANHA, p.167).

No inicio do século XXI as conquistas almejadas através das lutas travadas há tempos a respeito de uma maior visibilidade as pessoas com deficiências começam a acontecer e alguns avanços tem marcado esta época, principalmente na luta pelo acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino regular. Sobre a acessibilidade nos espaços escolares as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelece no art. 12º o seguinte:

> Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônica urbanísticas, na edificação – incluindo instalações equipamentos e mobiliária – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (MEC, SEESP, 2001, p.76).

No ano de 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com a finalidade de difundir os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reforçando dessa maneira os direitos e os benefícios do processo de escolarização de estudantes que possuem deficiência nas classes comuns do ensino regular.

Em agosto de 2009 é aprovado o Decreto 6949 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa Convenção foi incluída à legislação Brasileira em 2008. Após um trabalho de controle em seu processo de construção, o Brasil deliberou, soberanamente, ratificá-la com proporção de emenda constitucional, nos termos previstos no art. 5º, § 3º da CF, e, quando o elaborou, reconheceu uma ferramenta que gera maior

respeito aos Direitos Humanos (ONU, 2008).

Além disso, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reafirma os princípios universais, dignidade, integralidade, igualdade e a não discriminação em que estão pautadas e definidas as atribuições gerais dos governos concernentes à integração das diversas dimensões da deficiência nas políticas, assim como as obrigações específicas concernentes à postura sensibilizadora da sociedade para a deficiência, estimulando o combate a estereótipos e a valorização do sujeito deficiente. De acordo com o Artigo 1 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas:

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, artigo, p.3).

2.2 A importância da autonomia para a pessoa com deficiência(s)

É sabido que nenhuma pessoa nasce autônoma, em seus primeiros meses e até mesmo anos de vida dependem de alguém para o seu desenvolvimento. No decorrer desse período os indivíduos vão ganhando cada vez mais independência para desenvolver as suas práticas diárias. No entanto, há um grupo de pessoas cerca de aproximadamente 10% da população mundial o que é equivalente a mais ou menos 650 milhões de pessoas de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), que são pessoas com deficiências. No Brasil conforme o censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são 45,6 Milhões de pessoas com deficiência no país. Pessoas que precisam do auxilio de outros para se locomover realizar, atividades que para muitos indivíduos podem ser simples.

Para essas pessoas, realizar suas tarefas diárias sem necessitar a todo o momento da ajuda de outras, é um desejo constante. O espaço escolar, ambiente esse que é de fundamental importância para a socialização das pessoas com deficiência, torna-se também um espaço onde os mesmos possam praticar a sua autonomia e legitimar as suas capacidades para desempenhar diferentes tarefas sem necessitar a todo o momento do auxilio de alguém. E para que isso ocorra a escola precisa, dentre outras coisas, ter uma arquitetura física que contemple as diversas deficiências existentes, para que dessa forma ela seja um ambiente acessível, possibilitando a autonomia aos indivíduos com deficiências visando sempre a qualidade de vida do estudante.

De acordo com Scharamm (1998) a palavra autonomia do ponto de vista epistemológico é

de origem grega, composta pelo adjetivo “autos” que quer dizer “o mesmo”, “ele mesmo”, “por si mesmo” e pela palavra “nomos” que significa “instituição”, “lei”, “convenção”, ou seja, autonomia vem a ser a capacidade do individuo fazer as suas próprias escolhas.

Promover a autonomia dos estudantes no ambiente escolar é de grande importância para a formação social do estudante com deficiência, pois possibilita ao individuo a independência e responsabilidade. Sobre o conceito de autonomia Goldin (2007), destaca que “Autonomia é capacidade para deliberar, isto é, calcular os meios necessários para atingir um fim, e para escolher”. (GOLDIN JÚNIOR, 2007, p.7). Nessa perspectiva, possibilitar o educando ter autonomia no âmbito escolar é permitir e criar as condições necessárias para que o indivíduo construa a sua própria personalidade.

Nesse sentido, a autonomia além de ser um princípio caracteriza também como uma qualidade do ser humano, que tem o direito de fazer as suas próprias escolhas, de autogoverna-se. Não sendo diferente para pessoas com deficiências, pois, todas elas têm o direito de ser sujeito de sua própria prática, portanto, é de responsabilidade do poder publico propiciar meios que garantam a autonomia do sujeito deficiente dentro e fora do ambiente escolar.

Com relação à adaptação dos ambientes escolares para o acesso com segurança e autonomia dos estudantes com deficiências encontramos diversas bases legais que orientam como devem ser a organização arquitetônica dos espaços escolares desde a construção das rampas ao comprimento das portas para o acesso de pessoas com deficiência. Dessa maneira, compreende-se que a acessibilidade e a autonomia no que diz respeito às pessoas com deficiência estão intimamente correlacionados, uma vez que um espaço escolar que esteja adaptado segundo as normas de acessibilidade irá favorecer ao estudante com deficiência o seu livre e seguro acesso proporcionando ao mesmo a autonomia as praticas diárias.

Nos dias atuais ainda existem escolas que não seguem o padrão de acessibilidade exigido pela ABNT, uma vez que na época em que foram construídas não havia preocupação com relação à acessibilidade. Em função disso atualmente temos escolas com de pisos inadequados, mal posicionados, escorregadios, falta de sinalizações, grades ou barras de proteção ao redor das rampas, mobiliários inadequados, banheiros sem barras de proteção, sem abertura nas pias para o encaixe da cadeira de rodas e alcance das torneiras, falta sinalização nos corredores, dentre outros aspectos. Para amenizar o problema o governo brasileiro tem realizados adaptações nesses espaços e as escolas recentemente construídas devem atender aos padrões de nacionais de

acessibilidade. As instituições escolares que apresentam as características citadas acima acabam de certa forma comprometendo o acesso e a permanência do estudante deficiente, devido às inúmeras barreiras que inviabilizam a sua locomoção e consequente a sua autonomia e o seu desenvolvimento.

3 METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa uma vez que, buscou-se investigar questões que caracterizam as problemáticas que envolvem um determinado grupo social, com a finalidade de encontrar as razões que motivam tais problemas e encontrar possíveis soluções para tal. A pesquisa teve um caráter qualitativo que, segundo Lüdke e André (1986) descrevem aspectos que a caracteriza: a escola como fonte de dados; os dados coletados são descritivos; a importância do processo é maior que o resultado final; a importância dos dados, o cuidado com o uso dos resultados encontrados e essa análise mantém um processo indutivo, pois não há uma formulação de hipóteses anteriormente à pesquisa.

No que diz respeito aos procedimentos para coleta de dados durante o desenvolvimento desse trabalho ocorreu através da pesquisa bibliográfica e análise documental. Segundo Gil (2002), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Além disso, tendo em vista que foram analisados dispositivos legais e documentos oficiais que versam sobre a temática em questão, essa pesquisa também é qualificada como uma pesquisa documental. Segundo Fonseca (2002), “a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais [...]” (FONSECA, 2002, p. 32). Dentre as fontes utilizadas para a construção dessa pesquisa estão: a Carta Magna de 1988, os Decretos, Leis e regulamentos que subsidiam os direitos das pessoas com deficiência, a LDB, os diversos documentos e programas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Como instrumentos de análise dos dados foram utilizados os resultados obtidos por meio da análise documental e também através das análises dos textos estudados na pesquisa bibliográfica compreendendo então as leituras de leis, manuais, pareceres que versam a respeito da acessibilidade nas escolas. Sobre a análise documental Ludke e André 1986 apresentam que a

mesma "[...] pode se constituir numa abordagem valiosa de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um problema" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Dessa forma, por meio dos procedimentos expostos, buscou-se coletar material suficiente para que se obtivesse êxito nos objetivos delineados na pesquisa.

3 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas nas fontes escolhidas para o desenvolvimento desse estudo bibliográfico foi possível identificar que a partir da década de 90 as pessoas com deficiência passam a frequentar a escola regular de ensino como os demais estudantes e que essa conquista foi à precursora para as demais vitórias alcançadas por eles. Com a chegada do século XXI observamos que o mesmo é marcado por debates em torno da estrutura excludente do espaço escolar, emergindo então a necessidade de repensar esses ambientes de forma a tornarem espaços democráticos onde todos, independente de suas limitações pudessem se socializar compartilhando experiências e conhecimentos efetivando o que prevê a Constituição Federal de 1988 sobre o direito à educação para todos os indivíduos.

Já no fim da década de 90, os movimentos educacionais em torno da importância de um espaço escolar inclusivo se tornaram cada vez mais importante, bem como a oportunidade de tornar possível que todos os indivíduos, independente de suas especificidades, seja, de caráter físico ou psicológico tenham acesso ao ambiente escolar e as políticas públicas educacionais são nesse sentido, de extrema relevância para a criação desses ambientes. Assim, a busca das pessoas com deficiências pelo acesso aos espaços educativos reconhecendo dessa forma, os seus direitos é fator motivador para a realização de debates e discussões sobre a temática. Esses movimentos sociais em prol do reconhecimento de direito da pessoa com deficiência resultou na criação de políticas públicas educacionais em beneficio das pessoas com deficiência que durante um longo período viveram fora do espaço escolar. Porém, apesar de conseguirem o acesso a instituição escolar, foi preciso então lutar também por ambientes que propiciassem a inclusão e a permanência do sujeito deficiente, pois as escolas em sua maioria possuíam e muitas delas nos dias atuais ainda apresentam estrutura arquitetônica antiga, com diversas barreiras que impossibilitam a locomoção dos estudantes com deficiência. Assim, os movimentos educacionais passaram a alertar-se também para a necessidade da adaptação desses espaços e a construção de

novas instituições, bem como para a criação de dispositivos legais e parâmetros educacionais para tornar esses ambientes acessíveis.

Apesar de surgirem no século XX iniciativas que defendesse o acesso a educação nas instituições de ensino, deixa-se ainda uma brecha quando na LDB 9394/96 é preconizado que o atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais devem de preferência na rede regular de ensino quando na verdade deveriam ser de forma insubstituível, obrigando dessa maneira o poder público a disponibilizar recursos para a construção e adaptação das escolas e aos gestores a utilizarem as verbas existentes paras os devidos fins.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar com bases em dispositivos legais e parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação, como é orientado o atendimento escolar de forma que propicie a acessibilidade e inclusão de pessoas com necessidades especiais, com recorte na instituição escolar, tendo como foco as condições de acessibilidade e inclusão da mesma para o atendimento aos estudantes. Partindo desse pressuposto buscou-se dentro da pesquisa bibliográfica realizada, encontrar nos dispositivos legais e parâmetros educacionais que versam a respeito da educação para pessoas com deficiências, respaldo legal que possam garantir a essa população que durante décadas foram vítimas dos padrões preestabelecidos por uma sociedade egocêntrica, reais condições de aprendizagem. O resultado dessas práticas discriminatórias culminou em um longo período de exclusão da pessoa deficiente da dinâmica social, onde somente por meio de intensos movimentos de lutas os direitos atualmente garantidos foram gradativamente sendo conquistados.

No decorrer da pesquisa pôde-se observar quão árduo foi e ainda continua sendo o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência para obterem direitos que durante anos foram negligenciados e como a existência dos dispositivos legais seguida da sua real efetivação através de políticas públicas pode influenciar de forma bastante positiva no cotidiano das pessoas com deficiência. Por outro lado, a elaboração de leis, pareceres, referenciais, dentre outros dispositivos, garantindo os direitos e atendendo às necessidades dos indivíduos deficientes seja ela de natureza física, visual ou auditiva, suscita a questão que apenas a elaboração de tais suportes legais.

Não precisamos ir muito longe para presenciar o descaso do poder público com a sociedade em geral. A educação que deveria ser o pilar de toda a sociedade acaba sendo usada muitas vezes apenas como promessas de campanhas políticas que após o período eleitoral são

brevemente esquecidas e o resultado são escolas sucateadas, funcionando em locais improvisados, que não apresentam nenhuma possibilidade de aprendizagem ao estudante e que não levam em consideração as especificidades de cada individuo. São espaços sem infraestrutura, recursos didáticos, onde inclusive faltam professores capacitados para atender a demanda da instituição.

Assim, quando se expõe as necessidades das escolas estarem adaptadas as diferenças, e da importância de garantir ao estudante, não apenas o acesso, mas a sua permanência no espaço escolar, nos reportamos a um passado despótico, nebuloso onde a maior parte das instituições de ensino brasileiras se constituíam como ambientes segregacionistas, excludentes, com estruturas arcaicas no qual os sujeitos que apresentavam algumas limitações não eram assistidos em suas necessidades, quando na verdade deveriam ser espaços que contribuíssem para a vivência democrática, que se apresentassem como modelo de cidadania para o corpo social e promovessem a socialização entre os sujeitos, assim como a valorização do respeito ao outro.

Apesar de nos últimos anos ter ocorrido um intenso debate sobre a necessidade de tornar efetiva a proposta de inclusão de pessoas deficientes, tanto no que diz respeito à acessibilidade nos espaços físicos, quanto no campo social, ainda há um longo caminho a se trilhar na busca de mais conquistas para as pessoas deficientes, uma vez que, existem diversos fatores que não contribuem para uma real efetivação dessa política, seja no que diz respeito à infraestrutura dos espaços escolares e demais ambientes públicos, seja no que se refere ao empenho das autoridades competentes na defesa e efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, vimos que para a construção, adaptação ou manutenção dos espaços escolares para a promoção da acessibilidade é fundamental, não só criação de Decretos, Regulamentos, Diretrizes, ou seja, do reconhecimento dos direitos por parte das leis máximas que regem o país, mas, sobretudo que haja empenho e responsabilidade dos gestores escolares pela causa das pessoas com deficiência buscando os recursos necessários junto ao MEC para tornar o ambiente escolar um espaço democrático que contemple as especificidades de seu público.

Entretanto, nos dias atuais é possível observar notórios avanços com relação a educação do deficiente no Brasil, no que diz respeito à garantia do acesso ao sistema regular de ensino, bem como aos projetos e iniciativas de acessibilidade e inclusão por parte do Ministério da Educação realizadas em todo país. No entanto, ainda existem algumas localidades em que a jurisprudência parece não ter validade. É necessário haver maior abrangência dos projetos

educacionais para que cada vez mais estudantes possam ser beneficiados com espaços adequados e professores capacitados para atender as suas necessidades.

Diante do exposto, embora tenhamos um arcabouço legal bastante significativo no que diz respeito à inclusão e particularmente com relação à acessibilidade como pôde ser detectado nos Decretos, Nº 5296/2004 Nº 6949/2009 e nos documentos disponibilizados pela SECADI é possível observar que as políticas públicas não têm sido implementadas com rigorosidade, uma vez que não é difícil encontrarmos instituições escolares que estão com suas infraestruturas totalmente inadequadas que acabam comprometendo o livre e seguro acesso tal como a permanência do estudante com deficiência. Tais realidades escolares podem ser vistas como uma falta de respeito, com a pessoa deficiente, pois, afetam o pleno exercício dos direitos humanos, inclusive a educação.

Vale salientar também que assim como foi destacado no decorrer da pesquisa, existem programas do governo federal que tem por objetivo adequar os espaços escolares conforme o padrão de acessibilidade, estabelecidos pela ABNT NBR/50, com é o caso dos programas "Escola Acessível" e "Dinheiro Direto na Escola", implementados pelo MEC. Porém, esses programas não abrangem todas as localidades brasileiras, e quase sempre deixam à margem as comunidades mais carentes do país, onde os estudantes não dispõem de um espaço que se quer possa ser considerado como uma escola.

Nesse sentido, é necessário também diminuirmos a lacuna existente entre o discurso e a prática FREIRE (1997). O autor em seu posicionamento se referia à prática pedagógica, mas é perfeitamente cabível ao assunto, diante da postura do poder publico para com as ações que dizem respeito à educação. Assim, se faz necessário que o mesmo de fato efetive as medidas existentes em todo o todo o território nacional assegurando à pessoa com deficiência o respeito, igualdade de oportunidade e acessibilidade, ou seja, o direito ao pleno exercício de todos os direitos humanos.

Desta forma, podemos considerar que apesar de inúmeros avanços regulamentados pela Legislação Brasileira e através desta abordagem tanto histórica, quanto política nos é perceptível destacar o retrocesso causado pela não efetivação de tais conquistas. Embora muito se tenha conquistado através dos embates dos movimentos sociais e a força da sociedade civil para que houvesse a possibilidade de tornar os espaços educacionais acessíveis a esta camada da sociedade, o descaso ou até mesmo a falta de recursos são os cenários hoje presenciados nas

escolas públicas.

Dito isso, consideramos que a sociedade brasileira requer de uma política de Estado e não apenas de uma política de governos que se extingam com o período político vigente. Quando tratamos de políticas publicas quanto à acessibilidade estamos pautando em leis que visam garantir os direitos de cada cidadão, contudo estamos discorrendo sobre vidas escolares que não podem ser desconsideradas devido às diferenças, assim cabe à escola, o currículo e as práticas pedagógicas assegurarem uma educação pública democrática e de qualidade propiciando aos mesmos, independência e autonomia em suas práticas diárias.

Espera-se que essa pesquisa possa trazer contribuições tanto no campo das políticas públicas educacionais e legislativas, de forma que venha alertar o poder público para que cada vez busque ações permanentes que visem efetivar o direito do estudante com deficiência, quanto no que diz respeito à compreensão dos gestores e educadores sobre como a importância da organização dos espaços escolares de forma que propicie a esse estudante a acessibilidade e autonomia respeitando dessa forma a sua condição de sujeito de direito como qualquer outro cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: **acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2 ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal 1988.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. *1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein. 9394.pdf> Acesso em: 15 jul. 2016.

FONSECA, J.J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. p.32.

FREIRE. Pedagogia **da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. P.24

GOLDIM JÚNIOR. **Princípio do respeito à pessoa ou da autonomia**..Disponível em: http://www.ufrgs.br/bioetica/autonomi.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

LUDKE, MENGA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Ludke, Marli E.D.A. ANDRÉ. — São Paulo: EPU, 1986. P11, 12, 28 e 38.

MANTOAN, Maria Tereza, Égler.; PRIETO, Rosângela G. . In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

SCHARAMM, F.R. **Principio de Justiça**: Equidade ou imparcialidade? Rio de Janeiro: Fiocruz /CFM, 1998.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE E/LE PARA OS USUÁRIOS DO CAPS II DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS- BAHIA

Simone França Souza da Conceição[63]
Luciana Vieira Mariano[64]

RESUMO

A presente pesquisa parte do pressuposto que os trabalhos relacionados à Educação desenvolvidos no CAPS contribuem para a melhoria da qualidade de vida de seus usuários. A fim de comprovar essa possibilidade foi desenvolvida a seguinte pergunta de partida: Quais são as possíveis contribuições do ensino de E/LE para alunos dos CAPS II? Assim, o objetivo geral desse estudo foi observar as contribuições do ensino desse idioma para esses alunos. Para tanto será necessário: 1) Discutir o ensino e aprendizagem de E/LE, os Transtornos Mentais e o papel do CAPS II; 2) Desenvolver atividades de espanhol com usuários desse centro de apoio e avaliar o resultado desse aprendizado na vida desses usuários. A metodologia empregada para a realização desse estudo foi a pesquisa-ação que consistiu na oferta de uma Oficina de Língua Espanhola para usuários do CAPS II do município de Santo Antônio de Jesus nos meses de março, abril e maio de 2018. O resultado dessa pesquisa demonstrou que o ensino e aprendizagem de E/LE contribuiu de diferentes formas para qualidade de vida dos usuários do CAPS II.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de E/LE. Pessoas com transtornos mentais. CAPS II.

1 INTRODUÇÃO

A proposta dessa pesquisa tem como fator motivador a minha experiência de ter ministrado, como atividade avaliativa do componente curricular Estágio Supervisionado II, uma oficina de espanhol para usuários com diferentes Transtornos Mentais do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS II) e por ter percebido, através dessa atividade, o quanto esses usuários são capazes de aprender uma Língua Estrangeira (LE). Essa experiência também me fez reconhecer que o ensino e aprendizagem de uma LE é

[63] Aluna do curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas/Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Santo Antônio de Jesus/Bahia/Brasil. Endereço eletrônico da autora: monik.franca@hotmail.com.

[64] Professora orientadora da pesquisa. Docente lotada no Colegiado do curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas/Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Santo Antônio de Jesus/Bahia/Brasil. Endereço eletrônico da docente: lmariano@uneb.br.

bastante significativo e dinâmico quando a necessidade de cada aluno é contemplada.

A pergunta que norteia essa pesquisa é: Quais são as contribuições do ensino de E/LE para usuários dos CAPS II do município de Santo Antônio de Jesus?

Dessa forma, o objetivo geral desse estudo consiste em observar como o ensino desse idioma pode contribuir com a formação desses usuários do CAPS II e, para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específico: 1) Discutir o ensino e aprendizagem de E/LE, os Transtornos Mentais e o papel do CAPS II; 2) Desenvolver atividades de espanhol com usuários desse centro de apoio e avaliar o resultado desse aprendizado na vida desses usuários.

A metodologia empregada para a realização desse estudo foi a pesquisa- ação que consistiu na oferta de uma oficina de espanhol para os usuários do CAPS II durante os meses de março, abril e maio de 2018. A partir da oferta dessa oficina foram observadas as contribuições do ensino de E/LE para esse público.

2 COMPREENDENDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Os usuários do CAPS II são pessoas que apresentam um ou mais transtornos mentais. Dessa forma, a parte teórica desse trabalho apresenta questões relacionadas aos transtornos mentais, bem como o papel do CAPS II no tratamento desses usuários.

2.1 ENTENDENDO O CONCEITO DE TRANSTORNOS MENTAIS

Um transtorno mental é uma síndrome sofrida por grupos sindrômicos, onde existem várias categorias enquadradas dentro deste grupo de portadores. Apesar de existirem vários estudos feitos, conclui-se ainda que há uma extensa classificação sobre os diferentes tipos de transtornos mentais e que podem ser interferidos psiquiatricamente.

Embora existam diferentes definições para o termo ‘Transtornos Mentais’ é possível compreendê-los como síndromes sofridas por indivíduos em níveis leves, moderados ou graves, estão associadas, ou não, à falta de capacidade, mal estar, falta de interação social, mudanças de comportamento, mudança de afetividade e até ter

prejuízos funcionais em sua vida, com sofrimentos clinicamente significantes. Tratando desse conceito, o DSM-V [65] afirma que:

> Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. Uma resposta esperada ou aprovada culturalmente a um estressor ou perda comum, como a morte de um ente querido, não constitui transtorno mental. Desvios sociais de comportamento (p. ex., de natureza política, religiosa ou sexual) e conflitos que são basicamente referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais a menos que o desvio ou conflito seja o resultado de uma disfunção no indivíduo, conforme descrito. (DSM –V, 2014, p.62)

A proposta do DSM-V é mostrar os diferentes tipos de transtornos, induzindo profissionais estudantes da área, propondo conceitos diagnósticos, servindo também como guia prático para que os próprios portadores possam conhecer características de seu transtorno mental.

Em relação aos portadores de um transtorno mental, há uma grande necessidade de um diagnóstico clínico, preciso e orientação clínica para o tratamento do transtorno. Cabe ressaltar que existem transtornos que são induzidos por medicamentos e a outros são resultantes do agravamento de problemas psicológicos.

O DSM-V também apresenta uma visão de procedimentos a serem aplicados aos pacientes portadores de transtornos mentais, enfatizando que existem casos de portadores que necessitam de um acompanhamento específico, onde haja hospitais especializados e que estes pacientes sejam contemplados com tratamentos condizentes as suas necessidades.

Dessa forma, ressalta-se que há uma necessidade não só de um diagnóstico, mas também do acompanhamento clínico e terapêutico para que os portadores de um transtorno mental possam restabelecer, ainda que minimamente, o seu equilíbrio e recuperar, de alguma forma, parte de sua saúde mental.

---

[65] É um manual de referências para diagnóstico em Transtornos Mentais, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria, que lista as diferentes categorias de transtornos mentais, incluindo novas doenças e parâmetros para diagnosticá-los.

2.2 O PAPEL DO CAPS II e CAPS II NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS

A intenção do Sistema Único de Saúde (SUS) é que os CAPS façam real o seu papel, usando estratégias na socialização destes, desenvolvendo projetos terapêuticos, acompanhando e assessorando seus usuários em medicamentos, contribuindo e promovendo saúde e cidadania das pessoas com sofrimentos psíquicos.

O principal objetivo do CAPS é tratar, através de acompanhamentos clínicos e psicóticos, a reinserção social de seus usuários a partir da promoção de atividades de promoção a saúde mental e social de seus assistidos, poupando-os das internações em hospitais psiquiátricos.

O CAPS II do município de Santo Antônio de Jesus foi inaugurado em outubro de 2005 pelo então prefeito Drº Euvaldo Almeida Rosa juntamente com a secretária de saúde municipal Drª Márcia Reis Rosa e pela Coordenadora de Saúde Mental do Município a Psicóloga Maria Arlinda Barbosa de Assis.

Anteriormente, o município de Santo Antônio de Jesus não tinha disponibilidade deste serviço, porém foram criados Centros e Núcleos de Atenção Psicossocial como proposta de atendimento humanizado aos portadores de transtornos mentais. Hoje o CAPS II presta atendimento a cerca de mais de 200 usuários que frequentam na modalidade intensiva e semi-intensiva, e também prestando serviços com atendimentos ambulatoriais, sendo de extrema importância para a população do município e algumas cidades circunvizinhas, que antes precisavam ir a Salvador para terem acesso a este tipo de serviço.

A iniciativa de criar o CAPS II no município foi uma atitude inovadora da prefeitura municipal de Santo Antônio de Jesus, onde hoje o paciente que precisa de atendimento psiquiátrico não precisam mais ir para Salvador, estas são assistidas dentro do próprio município.

3 ANÁLISE DE DADOS

Nessa parte do artigo apresento o resultado da pesquisa desenvolvida no CAPS II do município de Santo Antônio de Jesus.

A Tabela I apresenta os dados dos usuários e suas narrativas no último dia da Oficina. A narrativa é a resposta à pergunta: “De que forma o curso contribuiu para a sua vida?”. Para facilitar a compreensão das falas foram inseridas, entre parêntesis, palavras que estavam implícitas no discurso dos usuários.

Na análise de algumas narrativas, também visando a maior compreensão do contexto da fala, acrescento dados referentes à minha observação.

Tabela 1: Dados e Relatos dos usuários

NOME DOS PARTICIPANTES	CID	RELATOS
U1 **Sexo Feminino** **48 anos**	F60.4 - personalidade histriônica F41 - Outros transtornos ansiosos	Aprendi muito, trouxe alegrias, estímulos e me senti muito bem. A gente vai aprendendo aos poucos. Ela (a professora) vai passando pra gente, explica várias vezes e a gente vai aprendendo. A gente num tá aprendendo pra ser uma doutora, agente tá aprendendo para ficar com a mente mais aberta e estar por dentro da sociedade. Às vezes passa algumas palavras na televisão, no rádio e aí a gente diz: é tal coisa. Aí perguntam como você sabe? Aí eu digo, aprendi nas aulas de espanhol. (O curso) Contribuiu. Em casa fico com a mente muito perturbada. Melhorou muitas coisas, para brincar, para dar risada, foi um estímulo.
U2 **Sexo Masculino** **42 anos**	F70 - Retardo mental leve	Gostei muito da aula. Ela (a professora) explica tudo, fala várias vezes, fala as palavras certas, faz a gente repetir de novo. Diz se tá acertando. Aí acaba acertando. Eu gostei muito porque aprendi e posso fala em outros lugares que falam a língua.
U3 **Sexo Masculino** **58 anos**	F20= Esquizofrenia paranóide	Gosto de falar em espanhol e português, é muito importante. Chego em casa e falo ‘buenas tardes’. Eu quero aprender mais ainda porque gosto de aprender.
U4 **Sexo Feminino** **57 anos**	F31.5= Transtorno afetivo bipolar, episódio atual depressivo grave com sintomas psicóticos.	Não conseguiu falar porque estava emocionada.

U5 **Sexo feminino** **42 anos**	F31.7 - Transtorno afetivo bipolar, atualmente em remissão	Eu aprendo brincando e sorrindo. Eu acho a língua espanhola parecida com a da gente. [...] Esse encontro harmonioso já ocupa a mente com coisas positivas. Ocupando a mente melhora a saúde mental. Desde a oficina anterior teve várias palavras em espanhol que chamou muita minha atenção e marcou muito. Só faltei um encontro e gostei muito.
U6 **Sexo masculino** **32 anos**	F92 - Transtornos mistos de conduta e das emoções F40= Transtornos fóbico-ansiosos	Foi um grande desenvolvimento a todos dentro do CAPS. [...] Essa aula de espanhol, ensinou muitas coisas diferentes, uma língua diferente. Que pena que Simone tá indo embora, mas quem sabe não venha outra ensinar uma outra língua e continuar também a mesma. Gostei muito, a gente curtiu, participou. Eu quando chegava em casa minha mãe me chamava de importante porque eu estava aprendendo o espanhol.
U7 **Sexo masculino** **65 anos**	F06.2 - Transtorno delirante orgânico (tipo esquizofrênico) F40.9 - Transtorno fóbico-ansioso não especificado	Eu gostei muito das aulas e fiquei feliz por ter aprendido. [...] me distraiu minha mente. Foi maravilhoso.
U8 **Sexo feminino** **32 anos**	F43.1 - Estado de "stress" pós-traumático	Quem sabe um dia eu vou viajar.
U9 **Sexo feminino** **44 anos**	F31.4 - Transtorno afetivo bipolar, episódio atual depressivo grave sem sintomas psicóticos	Eu aprendi, só faltei um dia. Pra mim foi muito bom porque eu distrair minha mente. Foi maravilhoso.
U10 **Sexo feminino** **52 anos**	F32.3 - Episódio depressivo grave com sintomas psicóticos	Eu aprendi com as aulas de espanhol, gostei muito desde a oficina anterior mesmo que eu num sei escrever direito e também num enxergo bem, más eu aprendi e quero continuar aprendendo. Eu num enxergo muito más escutava as aulas e aprendia.

Fonte: Pesquisa realizada em 2018.

Ao iniciar a análise de dados, destaco aqui o quanto fiquei lisonjeada ao saber que contribuí com um grupo de usuários que muitas vezes, por conta de seus transtornos mentais, são desacreditados pela sociedade e até mesmo pela família.

Em relação às contribuições da oficina, como é possível observar na Tabela 01, o Usuário 1 relata que aprendeu muito, que a oficina trouxe alegria e estímulos e que a

atividade a fez se sentir bem. É possível observar, a partir da expressão ‘me sentir muito bem’, a primeira contribuição da oficina para a vida do U1. A segunda contribuição aparece na segunda parte de sua narrativa:

> [...] a gente tá aprendendo para ficar com a mente mais aberta e estar por dentro da sociedade. Às vezes passa algumas palavras na televisão, no rádio e aí a gente diz: é tal coisa. Aí perguntam, como você sabe? Aí eu digo, aprendi nas aulas de espanhol.

O resultado pontuado por esse Usuário destaca que o aprendizado desenvolvido durante as aulas faz com que ele se sinta mais consciente do que está acontecendo na sociedade. O Usuário finaliza sua fala afirmando que a Oficina contribuiu por que: “Em casa fico com a mente muito perturbada. Melhorou muitas coisas, para brincar, para dar risada, foi um estímulo.” Este usuário possui personalidade histriônica muito depressiva, transtornos ansiosos e, como podemos observar a partir de seu relato, a Oficina contribuiu para sua Saúde Mental a partir do fato de que sua mente passou a ficar mais aberta com informações que o levavam a compreender mais questões relacionadas à sociedade atual e por ter trazido momentos de alegria e estímulo.

O Usuário 2 relatou ter gostado muito das aulas e da metodologia por mim adotada e mencionou que: “[...] Eu gostei muito porque aprendi e posso fala em outros lugares que falam a língua. ”

Esse Usuário apresenta algumas dificuldades ao falar, pois possui retardo mental leve. Mesmo assim ele se mostrou muito participativo nas classes e através da dinâmica da repetição e o trabalhar com a oralidade fez com que ele conseguisse aprender, gostar da língua e ter a convicção que poderá fazer uso da mesma se for preciso. Destaco como contribuição da Oficina para a vida desse usuário a sua superação em relação a oralidade.

O Usuário 3 me deixou um pouco preocupada em relação ao seu aprendizado e alguns comportamentos. Ele tinha um problema sério de concentração, possui esquizofrenia paranóide e também interrompia as aulas a todo o momento com palavras delirantes. Contudo, citou que: “[...] falar em espanhol e português é muito importante. Chego em casa e falo ‘buenas tardes’. Eu quero aprender mais ainda porque gosto de aprender.”

Mediante a fala deste usuário percebe-se que em meio a tantos problemas

psíquicos, ele conseguiu aprender e demonstrar também para sua família que há um grande interesse na busca de conhecimentos que envolvem a educação. Concluo, em relação à contribuição da Oficina, que a mesma ampliou o desejo pelo aprendizado e a vontade de aprender mais.

A Usuário 4 também demonstrou durante as aulas um bom desenvolvimento e aprendizagem, porém no momento da avaliação das aulas estava emotiva e não conseguiu demonstrar aquilo que tinha aprendido. Durante os encontros foi percebido que a mesma estava bastante depressiva, demonstrando alguns sintomas psicóticos, porém foi participativa nas aulas e construções de tudo que foi proposto. A promoção do acolhimento e o estímulo para a aprendizagem foram as principais contribuições da Oficina para essa Usuária.

O Usuário 5 enfatizou ter aprendido brincando e sorrindo e que o encontro classificado por ele como 'harmonioso', preencheu sua mente com coisas positivas. O mesmo, em sua narrativa, pontuou a principal contribuição da Oficina para sua vida: "Ocupando a mente melhora a saúde mental".

Está evidente no relato deste usuário que a dinâmica empregada no ensino foi de fundamental importância para o seu aprendizado. O mesmo possui Transtorno Afetivo Bipolar, encontrava-se em seu estado depressivo, mas conseguiu participar das aulas e aprender, identificando algumas semelhanças existentes entre a língua espanhola e portuguesa.

O Usuário 6 mencionou que:

> Foi um grande desenvolvimento a todos dentro do CAPS. [...] Essa aula de espanhol, ensinou muitas coisas diferentes, uma língua diferente. Que pena que Simone tá indo embora, mas quem sabe não venha outra ensinar uma outra língua e continuar também a mesma. Gostei muito, a gente curtiu, participou. Eu quando chegava em casa minha mãe me chamava de importante porque eu estava aprendendo o espanhol.

Neste relato, o usuário nos comunica que a Oficina chegou como um acréscimo para todos os participantes do curso. Acredito que, por conta da motivação desse usuário, o mesmo solicita que não só a continuidade do ensino da língua espanhola, mas que de outros idiomas. Ele é portador de transtornos mistos de conduta e das emoções e ainda assim conseguiu demonstrar não só no curso, mas também em casa

o resultado de seu aprendizado: “Eu quando chegava em casa minha mãe me chamava de importante porque eu estava aprendendo o espanhol. ” Destaco como principais contribuições para esse Usuário o aprendizado e o aumento da autoestima decorrente do reconhecimento de seu aprendizado por parte de sua família.

As falas me remetiam ao desejo de aprender de cada participante durante todo o curso o que independia de sua idade ou nível de escolaridade. Essa motivação para o aprendizado pode ser destacada como principal contribuição para o Usuário 7, que é portador de Transtorno Delirante Orgânico (tipo esquizofrênico) e possuir 65 anos e, em seu relato, demonstrou que o ato de aprender, contagiou sua mente e lhe trouxe alegrias: “Eu gostei muito das aulas e fiquei feliz por ter aprendido. [...] me distraiu minha mente. Foi maravilhoso. ”

A situação do Usuário 8 também foi instigante. Embora fosse muito observadora durante as aulas, ela não gostava de demonstrar o que estava aprendendo. Acredito que por estar passando no momento por forte crise de depressão. Mesmo sem muitas perspectivas para sua vida o usuário expressou que: “Quem sabe um dia eu vou viajar”. É difícil para mim, por conta das reações dessa usuária, classificar a contribuição da Oficina para sua vida, mas acredito que, de alguma forma, a atividade tenha contribuído, ainda que minimamente, com a sua Saúde Mental.

Segundo o Usuário 9, as aulas de espanhol lhe serviram com estímulos, distração e aprendizados. Conforme cita “Eu aprendi, só faltei um dia. Pra mim foi muito bom porque eu distrair minha mente. Foi maravilhoso”. Como é possível observar no CID deste paciente ele é portador de grave estado de depressão, porém os encontros contribuíram como uma forma de escape, a partir do que ele descreve como ‘distração’, para preencher sua mente com novas informações e aprendizados.

A narrativa do Usuário 10 foi, para mim, uma das mais interessantes para minha pesquisa. Esse usuário participou da Oficina anterior e eu já havia observado, naquele período que ele não ficava parado na sala e não expressava interesse pelas aulas e para desenvolver algumas atividades. Cheguei a pensar que ele não iria aprender nada. Contudo, no encerramento da oficina anterior (oficina ministrada por mim e por minha colega de estágio, Jocelma Santos) ele afirmou ter aprendido a língua espanhola. Confesso que fiquei surpresa. E com esta oficina de estágio Supervisionado IV não foi

diferente. O usuário demonstrou, através das aulas e de sua narrativa, que conseguiu aprender, enfatizando que, apesar de suas dificuldades, ela gostou de aprender:

> Eu aprendi com as aulas de espanhol, gostei muito desde a oficina anterior. [...] mesmo que eu num sei escrever direito e também num enxergo bem, más eu aprendi e quero continuar aprendendo. Eu num enxergo muito más escutava as aulas e aprendia.

Concluo que, ao analisar os relatos da tabela 01, que a Oficina trouxe diferentes contribuições para esses usuários, que sempre estavam dispostos e motivados para as aulas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível observar, os participantes relataram que aprenderam de forma dinâmica, afetiva, com ludicidade e que a Oficina de Espanhol contribuiu com o desenvolvimento cognitivo deles.

Em relação às contribuições que o ensino de língua espanhola trouxe para os usuários de Transtornos Mentais do CAPS II, os participantes relataram que a partir da oficina eles se sentiram motivados a buscar novos conhecimentos. Outra contribuição foi o aumento na autoestima, relatado por alguns dos alunos na culminância da atividade.

Espero que o resultado dessa pesquisa desperte em outros professores em formação o desejo de conhecer e contribuir com o CAPS e que a visão acerca de seus usuários possa ser ampliada porque as pessoas com transtornos mentais também devem ser incluídas na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Disponível em: <http://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagnóstico-e-Estatístico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

ARAÚJO, Ramos Martins, lúcia de; PIRES José; DA LUZ PIRES, Gláucia Nascimento; LINS VIEIRA DE MELO, Francisco Ricardo. Inclusão: **Compartilhando Saberes.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

AZEVEDO, MARIA NIZETE DE. **Pesquisa-ação e atividades investigativas na aprendizagem da docência em ciências**. Disponível em< Http:/Users/Usuario/Downloads/DissertacaoMariaNizete.pdf > Acesso em 15 maio 2017.

CONCEITO DE TRANSTORNO MENTAL. Disponível em:<https://conceito.de/transtorno-mental>. Acesso em: 06 out. 2017.

CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (CAPS) . Disponível em :< http://portalms.saude.gov.br/saude-para-voce/saude-mental/acoes-e-programas-saude-mental/centro-de-atencao-psicossocial-caps >. Acesso em 20 jan. 2018

PERSPECTIVAS e contextos do planejmento e da avaliação em Educação. Disponível em: <http://maisprofessores.blogspot.com/2013/12/perspectivas-e-contextos-do.html> Acesso em 14 mar. 2018.

JORDÃO, Rosana dos Santos. **Tutorial e pesquisa-ação no estágio supervisionado:** contribuições para a formação de professores de Biologia. Disponível em:<http:///C:/Users/Usuario/Downloads/tese.pdf>. Acesso em 10 jun. 2018.

LUZ, Débora Silva Brito da. **A música como instrumento de aprendizagem nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira**. Disponível em:<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/215-1-630-1-10-20120213%20(1)pdf. Acesso em 20 jan. 2018.

MÁRCIA, Martins Lígia Newton Duarte (Org.). **Formação de professores:** Limites contemporâneos e alternativas necessárias**.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Deficiência intelectual**: realidade e ação. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/livro%20di.pdf> Deficiência intelectual: realidade e ação pdf> acesso em 15 de abr. 2017.

DIÁRIO Oficial do Estado de Roraima (DOERR) de 13 de Abril de 2012. Disponível em:< https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36145344/doerr-13-04-2012-pg-25?ref=previous_button > Acesso em 20 dez. 2017.

PLANEJAMENTO da ação educativa. **Guia 1**: planejamento participativo <https://iesb.blackboard.com/bbcswebdav/institution/Ead/_disciplinas/EADP011/nova/files/impresso/UIA1.pdf> Acesso em 20 dez. 2017.

SANTOS, Cardoso dos Santos. **A importância do Lúdico no processo ensino aprendizagem.** Monografia de especialização. Disponível em. <Http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf > Acesso em 22 abr. 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde Relatório de Gestão. **Saúde mental no SUS:** Acesso ao tratamento e mudança do modelo de. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0416_M.pdf>. Acesso em 20 jul. 2018.

SAÚDE MENTAL NO SUS: **Os Centros de Atenção Psicossocial**. Série F. Comunicação e Educação em Saúde. Disponível em: <http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/SM_Sus.pdf>. Acesso em 08 set. 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas. **Os Centros de Atenção Psicossocial**. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/sa%C3%BAde%20mental%20no%20Sus.pdf> Acesso em 08 set. 2017.

SAÚDE mental depende de bem-estar físico e social, diz OMS em dia mundial. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/saude-mental-depende-de-bem-estar-fisico-e-social-diz-oms-em-dia-mundial/>. Acesso em 15 maio 2018.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/view/1343/1361> Acesso em 20 abr. 2017.

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA – HISTORICIDADE E DESAFIOS.

Emiliana Oliveira Rocha dos Santos[66]
Berta Leni Costa Cardoso[2]
Soane Santos Silva[3]

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de traçar a trajetória histórica da educação especial à educação inclusiva, mostrando desde os primórdios do tempo, como as doenças mentais e/ou outras eram vistas e tratadas por todos os segmentos, sejam eles familiares ou na sociedade. A forma como foram entendidas e tratadas todas as nomenclaturas que se adequam na educação especial passaram por um caminho longo e árduo, que só primeiramente como fruto de uma sociedade capitalista e embasada nas lutas e conquistas dos movimentos sociais se reconheceram e tomaram lugar perante a sociedade. Uma linha do tempo é traçada e apresentada no decorrer dos anos como as leis foram sancionadas e a garantia que cada uma delas traz, porém, evidencia-se aqui que, mesmo com suas garantias, muito ainda há de se fazer para que a educação seja ofertada para todos de maneira igual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial. Educação inclusiva. desafios.

INTRODUÇÃO

Pensar hoje na educação inclusiva nos remete a conhecer toda uma trajetória que essa modalidade de ensino atravessou até chegar aos dias atuais. Os caminhos pelos quais perpassaram não foram nada fáceis e/ou livres de embates e batalhas. Como todo o processo educacional brasileiro, as conquistas se deram através de lutas, movimentos, organizações, onde comprovadamente está evidenciado que é necessário a união de classes, de pessoas que lutam e almejam uma educação de qualidade, igualitária e que seja ofertada como estão definidas em leis, estatutos, pareceres, resoluções.

"Na sociedade capitalista, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do

---

[66] Mestranda em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação PPGEd/UESB; Graduada em Pedagogia (UESB) e em letras (FACE); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Literatura Brasileira; Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Itapetinga e na Rede Estadual; Atualmente exerce a função de gestora municipal na Escola Augusto de Carvalho, escola esta, público alvo da educação inclusiva; E-mail: emiliana_oliveira_rocha@hotmail.com

[2] Doutora e Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília. Pós-doutora em Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB. Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação PPGEd/UESB.

[3] Mestranda em Educação - Programa de Pós Graduação em Educação PPGED/UESB; Pedagoga; Membro do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional – LUDIPPE. E-mail: soanesilva@hotmail.com

capital" (MÉSZÁROS, 2008, p.42), não foi diferente para as chamadas classes especiais, quando a partir de uma demanda, ocorrem as adaptações em que as necessidades da época exigiam. Assim, foram construindo-se e dando novos rumos a uma educação negligenciada por longos anos, décadas.

Refletir a educação inclusiva na atualidade nos leva a voltarmos no século passado e conhecer toda a sua trajetória, avanços minimamente conquistados ao longo do tempo e que nos traz à tona a história de uma constante busca, de erros e acertos, de certezas e incertezas, de fazeres muitas vezes não sabendo ao certo quais resultados seriam alcançados, de rejeições evidentes e aceitas como "normais". É nessa perspectiva de conhecermos os caminhos que foram trilhados até aqui e quais os resultados e conquistas obtidas essa modalidade de ensino enfrentou e enfrenta até a atualidade.

Sabedores que, é no caminhar que uma história se constrói, vamos descrever em uma breve linha do tempo como vem acontecendo o processo de educação inclusiva em classes comuns das escolas públicas e privadas brasileiras.

EDUCAÇÃO ESPECIAL – SURGIMENTO DE UMA HISTÓRIA DE LUTAS

Desde a antiguidade, as pessoas com deficiência eram rejeitadas e temidas, as mesmas eram vistas como pessoas que não podiam fazer parte de uma sociedade considerada "normal", onde os estereótipos físicos aparentes deveriam expressar a figura humana do "perfeito". De acordo com Silva (1997 *apud* CARMO, 1991), muitas delas não tinham o direito a sobreviverem, eram eliminadas e/ou quando sobreviviam não recebiam nenhum tipo de atendimento, estavam fadadas e condenadas a viverem em total isolamento e distanciamento, como se fossem pessoas com doenças infectocontagiosas.

Não foi diferente na Idade Média, pois apesar de não serem exterminadas, estas foram conduzidas a ambientes residenciais, porém continuavam a viverem em total isolamento, impedidas de estarem em sociedade. Os deficientes mentais eram tidos como possuidores de demônios e continuavam a serem excluídos do convívio em famílias e os demais eram vistos como possuidores de dons especiais. Corrêa deixa claro em sua citação como a vida das pessoas portadoras de alguma deficiência era vista:

> A história da Educação Especial ou das pessoas com necessidades especiais, da Antiguidade até a Idade Média, mostra que o extermínio, a discriminação e o

> preconceito marcaram profundamente a vida dessas pessoas que, quando sobreviviam, não tinham outra alternativa senão a vida à margem da sociedade. Mesmo que isso acontecesse sob o véu do abrigo e da caridade, a exclusão era o caminho naturalmente praticado naquela época (CORRÊA, 2010).

O processo de inclusão dessas pessoas desde esses tempos remotos ainda está em constante aceitação, porém muito já se avançou até os dias atuais.

Para Aranha (2005), no período da idade média, o Cristianismo fortaleceu e o clero ocupava e dominava grande parte da sociedade, com essa elevação, os ideais religiosos predominavam e as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes de aprender, porém, a elas cabia a proteção divina não podendo estas serem exterminadas, mas, durante a inquisição, aqueles que tinham alguma deficiência terminavam por serem indicadas e condenadas ao extermínio, alegando-se a castigo divino ou estarem possuídas por demônios.

Lá por volta de século XVI, as pessoas portadoras de alguma deficiência foram vistas por médicos e por filósofos como pessoas incapazes de aprender ou de recuperar-se e que necessitavam de alguma ajuda médica. Surgem aí os hospitais psiquiátricos. Esses hospitais, para Aranha (1994), eram reconhecidos como “locais para confinar, mais do que para tratar os pacientes que fossem considerados doentes, que estivessem incomodando a sociedade” (p. 285).

O século XVI tem um importante histórico no contexto da educação especial, para Bueno (1993), foi neste século que deu-se início a educação das pessoas portadoras de alguma necessidade especial, mas isso só veio acontecer mesmo que lentamente e elas serem vistas como cidadãs durante o século XIX.

Para Santos (2016, p.26), “os conflitos sociais foram geradores dos ‘movimentos sociais’, utilizado como sinônimo de protestos, grupos de interesse e de pressão, mobilizações, ações coletivas, revoltas, rebeliões”. Evidencia-se aqui que, após o século XVIII, o atendimento às pessoas com deficiência deram alguns indícios na sensibilização da sociedade, com o aparecimento ainda tímido de alguns homens e mulheres que representavam tais interesses, visando assim ampliar conhecimentos e melhorar as condições de vida dos tais.

O surgimento das classes especiais não aconteceu por acaso, são elas as responsáveis hoje pelos mínimos avanços da educação inclusiva. Voltando no tempo e sabedores que a educação direitos de todos e dever do estado, segundo nos assegura a Constituição Brasileira em seu artigo 205, remetemos a história e constatamos que sempre houve uma intencionalidade que favorece ao capital, pois, Pós-Segunda Guerra Mundial, os feridos de guerra tornaram-se deficientes e

precisavam se readaptar para voltar ao mercado de trabalho, surgem aqui os primeiros adeptos a defenderem a reabilitação de pessoas com deficiência.

Foi no início do século XX que os avanços começaram a surgir no tratamento a pessoas com eficiência. Nomes como Maria Montessori e Pestalozzi surgem no cenário mundial criando métodos, programas de treinamento e sistemas pedagógicos que favoreciam as crianças portadoras de necessidades especiais. Começam a surgir também as primeiras escolas públicas para deficientes auditivos, surdos-mudos nos Estados Unidos e Canadá. Na segunda metade deste mesmo século, através de movimentos educacionais, pais e grupos de defesa de direitos humanos, conferencias internacionais começam a surgir, como a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia e a Declaração de Salamanca.

No Brasil, a história de educação Especial pode ser dividida em dois momentos entre os anos 1854 a 1956 e depois de 1957, caracterizados por iniciativas governamentais particulares e isoladas, bem como em âmbito nacional, as quais desenvolvem-se até os dias atuais. Segundo Mazzota (1996), esse movimento foi inspirado na Europa e América do Norte. Alguns avanços aconteceram no decorrer desses anos, como o Instituto para cegos Benjamin Constant em 1854; o Imperial Instituto dos surdos-mudos em 1957 que oferecia educação literária e ensino profissionalizante. Em 1883, ocorreu o 1° Congresso de Instituições Públicas, com o tema do currículo para formação de professores para cegos e surdas. Em 1900, aconteceu o Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia da Educação e Tratamento Médico Pedagógico dos Idiotas; Em 1920, surgiu o livro “Infância Retardada”, do professor Noberto de Souza Pinto de Campinas-SP. Em1950, havia 40 estabelecimentos de ensino especial mantidos pelo poder público.

Assim, segundo Mazzota (1996), a partir do ano de 1957 começaram a ocorrer Campanhas Nacionais. Em 1971, surgiu a lei “tratamento especial aos excepcionais”, tendo ocorrido numerosas ações para a implantação dessa lei. Em 1990, foi reestruturado o Ministério da educação, as atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB).

A TRAGETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ACORDO AS LEGISLAÇÕES

O Plano Nacional de Educação (PNE), documento que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos é um dos documentos que dispõe sobre a educação Especial e Inclusiva no Brasil,

porém, outros decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis também são considerados importantes marcos na história da educação inclusiva. Podemos perceber nos textos das leis, que ela surge de maneira ainda evidente em seus termos e deixando brechas para que a inclusão excludente aconteça de forma camuflada no decorrer dos anos.

"A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade." (Lei nº 4024/61) No título X, art. 88 da referida lei o atendimento educacional às pessoas com deficiência como "excepcionais", é um "direito garantido", evidenciando assim a exclusão desse sujeito numa sociedade considerada "normal", pois apenas é oferecido dentro de uma possível possibilidade.

Criada dez anos após, época em que o país vivia seus anos da ditadura militar, a LDB 5692/71 foi a segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil e vem a substitui a anterior. Nessa lei, no art. 9º, "os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação." Percebe-se aqui a inclusão na rede regular não era ofertada, de forma que restava a essas crianças a escola especial.

Na Constituição Federal de 1988, art. 208, trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. A afirmativa é de que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, ***preferencialmente*** na rede regular de ensino". Está escrito nos artigos 205 e 206, respectivamente: "A educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho" e "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola". (BRASIL, 1988, p.160).

Na lei 7.853/89, dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência, a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional, a oferta é obrigatória e gratuita, em estabelecimento público de ensino. Na área da educação, letra f, ao poder público cabe se responsabilizar pela "matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino" (BRASIL, 1989, p.2). Aqui percebe-se que exclui da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, consequentemente, de aprender.

A ECA, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069/90 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Em termos de inclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial/94-é considerado um atraso, pois propõe a chamada "integração instrucional", um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais", assim, a política exclui grande parte desses alunos do sistema regular de ensino, "empurrando-os" para a Educação Especial (Brasil, 1994, p. 19).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), capítulo V, específico da Educação Especial, afirma que:

> [...]
> haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial e o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular. (LDB, 1996, P.28)

No art. 59, existe todo um suporte para formação dos professores (toda a capacitação adequada e necessária) currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O decreto 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no "contexto socioeconômico e cultural" do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

A lei 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e afirmava que a Educação Especial, "como modalidade de educação escolar", deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que "a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de

deficiência" era uma medida importante.

A Resolução CNE/CEB 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seus pontos principais, afirma que:

> [...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, pag.01)

Em contrapartida em seu parágrafo único o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, considerando ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil.

> [...] assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001, pag. 01)

A resolução CNE/CP Nº1/2002 das "diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena", assegura que a formação ao professor para atuar nessas modalidades de ensino é assegurada, tal como sua capacitação e formação continuada.

A lei 10.436/02 reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o decreto 5.626/05 regulamenta a lei 10.436, de 2002.

No PNE em direitos humanos/2006, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, consta em suas metas a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007, trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais (SRM), recursos estes que muitas escolas com grande números de alunos da educação inclusiva não dispõem desses recursos, principalmente na formação docente e SRM.

O decreto 6.094/07 trata sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008

traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar "políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos".

Outro decreto, o 6.571/08, diz respeito ao **A**tendimento **E**ducacional **E**specializado (**AEE**) na Educação Básica e o define como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL,2008,P.01). Esse documento obriga a união, a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade e reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. Para reforçar essa obrigatoriedade, a resolução 4 CNE/CEB/2009 orienta a afirmação do AEE na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas SRM das escolas regulares, essa resolução serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571/08.

A lei 12.764/12 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), traz em sua meta 4:

> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PNE, 2014, P. 54)

Claramente percebe-se que a palavra "preferencialmente", deixa brechas claras fazendo com que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Em relação aos documentos internacionais que norteiam a educação inclusiva e que deles, outros importantes documentos surgiram a nível nacional, temos:

Declaração Mundial de Educação para Todos, documento que surgiu na Conferência Mundial sobre educação para todos de 5 a 9 de março em Jomtien, Tailândia 1990. Nesse documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta:

> [...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, P.04)

A Declaração de Salamanca de 1994 é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca. Trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações

em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. A partir desse documento a educação inclusiva obteve grandes marcos.

O decreto 3.956/2001 é fruto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, 1999. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm

> [...] os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001)

E por último, em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que foi aprovada pela ONU, afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação inclusiva em todas as etapas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração, que todas as leis foram sancionadas partindo de momentos históricos onde a sociedade brasileira alcançava seus espaços de acordo suas lutas e conquistas no decorrer dos anos, percebe-se que muito já se avançou no que diz respeito a inclusão de pessoas no processo educacional, frutos de articulações e movimentos sociais. “Os conflitos sociais, bem como os movimentos sociais destes originados, são entendidos como responsáveis por disfunções que ao se institucionalizarem poderão ser resolvidas dentro dos marcos da sociedade capitalista”. (SANTOS, 2016, p.27).

São nos organismos de muitas mobilizações que muitas mudanças ocorrem, as quais ainda não se esgota as formas de lutas e buscas para que a educação para todos seja real e constante em cada espaço de instituição formal ou não formal onde o processo possa acontecer. No que diz respeito à educação formal, as instituições de ensino deverão se adequar seus espaços físicos e também seu quadro discente e docente. No que tange ao quadro docente, estes devem ter condições de trabalho, bem como estar em constante atualização profissional. Ao aluno deve ser proporcionado o direito de frequentar classes regulares, sendo garantido também um atendimento educacional especializado AEE em sala de recursos multifuncionais SRM, para que possam assim ter as mesmas condições que os demais colegas de usufruírem do espaço de sala de aula regular.

Espera-se que a educação inclusiva só possa vir a ser uma realidade, quando todos tiverem preparados para fazer essa educação. As leis já estão postas e cada dia elas são reformuladas, onde novos termos surgem, substituindo alguns em desuso e a cada amanhecer o número de crianças público alvo da educação inclusiva, só vem a crescer. O que fazer diante de uma urgência, com ambientes escolares ainda deficientes, profissionais despreparados e/ou alheios a situação, governos que insistem em continuar na contramão da história, alegando que não tem as devidas condições de adequarem suas escolas, capacitar profissionais, fazer acessibilidade em espaços físicos e tantos outros entraves?

Não temos mais tempo de ficarmos empurrando a culpa para a omissão de nossos atos para este ou aquele responsável. Essa educação vem sendo negligenciada há vários séculos e os sujeitos desse processo continuam a margem. É necessário tanto quanto mudança de postura e atitude, continuarmos avançando em lutas e conquistas para a garantia de uma educação que seja verdadeiramente para todos.

REFERÊNCIAS:

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Visão Histórica. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf> Acesso em: 24 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 2008.** Disponível em:<http: www.planalto.gov.br> acesso em: 20 de Mar de 2015

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:<http: www.planalto.gov.br> acesso em: 25 de julho de 2015.

BRASIL. **A Lei nº 13. 005 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.Disponível em:<http: www.planalto.gov.br> acesso em: 25 de Out de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 2002.** Disponível em: <http//:portal.mec.gov.br > acesso em 22 de março de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001.** Disponível em: <http//:portal.mec.gov.br > acesso em 22 de março de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007**, Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.Disponível em:<http: www.planalto.gov.br> acesso em: 20 de Jan de 2016.

BUENO, J. G. S. **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras**. Brasília, DF, MEC,

2002.

CARMO, Apolônio A. Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial.** Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Os Movimentos Sociais do Campo e a Reforma Agrária do Consenso**. Relatório de pós doutorado, UNESP, Araraquara, São Paulo, 2016.

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Soane Santos Silva[67]
Ennia Débora Passos Braga Pires[68]
Emiliana Oliveira Rocha dos Santos[69]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão do trabalho do coordenador pedagógico e o atendimento educacional especializado – AEE, na perspectiva da educação inclusiva, vindo a priorizar a garantia do direito e permanência, bem como a igualdade e equidade com foco na qualidade da educação oferecida na escola pública. Mais especificamente, buscou-se estimular a pesquisa na área de educação inclusiva como uma forma de conhecer melhor seus conceitos e definições e identificar a trabalho do coordenador pedagógico diante do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que teve como base para a construção da investigação o levantamento de fontes secundárias para coleta de informações e dados que foram categoricamente analisados. A pesquisa perpassa pela compreensão das concepções da educação inclusiva no espaço escolar e a prática do coordenador pedagógico diante do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Os resultados obtidos evidenciam que a implementação da educação inclusiva exige a compreensão do verdadeiro sentido da inclusão, bem como um trabalho articulador do coordenador pedagógico na organização dos procedimentos que sejam mediadores entre a prática do professor na sala de aula e o AEE.

Palavras-chave: Inclusão. Coordenador Pedagógico. AEE.

INTRODUÇÃO

Com intuito de oferecer uma educação de qualidade e preparar os alunos para serem cidadãos ativos e autônomos, a educação inclusiva é discutida com todo vigor diante das mudanças ocorridas na sociedade contemporânea e especialmente nas escolas.

A compreensão do processo de inclusão requer uma reorganização das instituições escolares, desde o fazer pedagógico à adequação de espaços físicos. A complexidade do trabalho pedagógico exige da escola um esforço de toda a equipe envolvida evitando interpretações equivocadas sobre a ação do AEE – Atendimento Educacional Especializado, visto que é

[67] Mestranda em Educação - Programa de Pós Graduação em Educação PPGED/UESB; Pedagoga; Membro do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional – LUDIPPE. E-mail: soanesilva@hotmail.com
[68]Doutora em Educação; Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL/UESB) e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UESB). Líder do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional – LUDIPPE. E-mail: enniadebora@uesb.edu.br
[69] Mestranda em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação PPGED/UESB; Pedagoga; E-mail: emiliana_oliveira_rocha@hotmail.com

garantido ao aluno com necessidades educativas especiais o acesso e permanência nas salas do ensino regular.

Considerando que a figura do coordenador pedagógico é relevante na medida em que diante de suas atribuições poderá agir como articulador nas ações educativas do espaço escolar, este estudo tem como objetivo refletir o trabalho do coordenador pedagógico e o atendimento educacional especializado – AEE, na perspectiva da educação inclusiva, vindo a priorizar a garantia do direito e permanência, bem como a igualdade e equidade com foco na qualidade da educação oferecida na escola pública. Mais especificamente, buscou-se a realizar estudos na área de educação inclusiva como uma forma de conhecer melhor seus conceitos e definições e identificar o trabalho do coordenador pedagógico diante do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como característica identificar e analisar informações para construção e ampliação de um referencial teórico sobre determinado objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa permite investigar de forma ampla os aspetos que evolvem uma temática a partir da análise das fontes secundárias. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para tanto, realizou-se um levantamento dos documentos que abordassem a temática da educação inclusiva e o trabalho do coordenador pedagógico no espaço escolar como referencial para o alcance do objetivo proposto, refletir sobre o trabalho do coordenador como articulador entre as ações do AEE e as práticas educacionais da sala de aula no turno regular.

A implementação da educação inclusiva exige a compreensão do verdadeiro sentido da inclusão, bem como um trabalho articulador no planejamento e organização dos procedimentos que sejam mediadores entre o trabalho da sala de aula regular e o AEE. A mudança de concepção com foco na reflexão sobre as ações da escola objetivam a construção de um espaço educativo inclusivo, consequentemente, a melhoria da qualidade da educação e a construção de uma sociedade mais igualitária.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Discutir educação inclusiva tornou-se tarefa primordial e indispensável ao se falar em direito a igualdade e equidade, garantia de acesso e permanência com vistas à qualidade da

educação nas escolas públicas. Inclusão não se resume apenas ao ato de inserir estudantes com necessidades educativas especiais em salas de aulas regulares, mas trata-se de uma mudança de concepção e da quebra de paradigmas construídos historicamente sobre o deficiente de maneira que favoreça um atendimento igualitário no contexto educacional.

A segregação sempre marcou a vida do deficiente. Ela se apoia no tripé preconceito, estereótipos e estigma (AMARAL, 1994). Até chegar ao século XXI foi um longo caminho de discussões e descobertas concretizado na forma de leis que marcaram gradativamente as conquistas da inclusão no contexto da escolarização. Evidencia-se na Declaração de Salamanca que

> O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11-12).

É levando em consideração todos estes aspectos apesentados pela Declaração de Salamanca que a escola deve se preocupar em preparar-se e adequar-se para atender a estes alunos, não somente no que se refere a estrutura física, mas também nos aspectos pedagógicos. Nesse contexto que o papel do coordenador pedagógico torna-se essencial, pois o seu trabalho constitui-se diante de um enfoque que tem como objetivo a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem.

Dentre as diversas atribuições do coordenador, o desafio da inclusão é uma discussão ampla que exige deste profissional, enquanto articulador de ações educativas, a mobilização da comunidade escolar, no sentido de reconhecer a necessidade de uma escola como espaço inclusivo. Para tanto, alguns aspectos devem ser priorizados inicialmente, neste processo, tais como: a redefinição de concepções paradigmáticas construídos historicamente em torno do olhar sobre o aluno com necessidades educativas especiais e a articulação entre o AEE – Atendimento Educacional Especializado, que deve ser realizado no turno oposto, com o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula no turno regular.

No que se refere a definições do conceito de educação inclusiva é preciso entender que

durante muito tempo a escolarização do aluno com deficiência sempre aconteceu em espaços de atendimento especializado, ou seja, instituições criadas para mantê-los e atendê-los de maneira segregada e distante das demais escolas e alunos do ensino regular. A declaração de Salamanca apregoou o direito de todos à educação inclusiva, o respeito as características individuais e a importância da escola regular como forma de combater a exclusão. Estudiosos como Forest e Pearpoint afirmam que:

> A inclusão trata justamente de aprender a viver com o outro. Significa estar com o outro e cuidar uns dos outros. Não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo (FOREST; PEARPOINT, 1997, p.137).

Para os autores não haverá inclusão sem mudança, uma depende da outra, e mudar é uma questão de escolha. Faz-se necessário superar os medos para conhecer o novo e enfrentar os desafios propostos. Esta mudança é social, e não se restringe a um único espaço, como uma escola, mas de toda uma sociedade. Conforme Mader (1997, p. 17),

> Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros cidadãos legítimos. Uma sociedade em que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre pessoas como algo normal.

É um processo que não se limita ao atendimento do educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas na reestruturação das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas de maneira que contemple a diversidade dos alunos.

A declaração dos Direitos da Pessoa com deficiência (2006), no art. 24 enfatiza que atendimento nas escolas do ensino regular deve ocorrer “num sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Para Daniel D. Sage, esse processo deve ser emergencial, pois:

> Não podemos esperar, antecipadamente, ter todos os componentes em seus lugares. Algumas coisas terão que vir com o tempo. As mudanças envolvem muitos níveis do sistema administrativo, incluindo a estrutura do setor central de educação, organização de cada escola e a didática da sala de aula (SAGE, 1999, p.129).

É na perspectiva desta realidade educacional que o coordenador pedagógico deve inserir no plano de ações da escola medidas que ajudem a comunidade escolar a compreender o significado de inclusão e mais especificamente, que o AEE – Atendimento Educacional Especializado, agindo por si só, isoladamente, pode tornar-se apenas uma ação integradora e não inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado somente será eficaz mediante um trabalho arquitetado e interligado com as ações pedagógicas no dia-a-dia da escola, na sala de aula, no turno regular. Mantoan (1997) destaca a importância de se aprimorar e buscar novas estratégias de ações inclusivas, sendo necessário mobilizar práticas que envolvam toda a escola no processo de aprendizagem. Ela destaca a importância do aprimoramento dos procedimentos avaliativos, do currículo e do projeto político pedagógico.

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é atender aos alunos com necessidades educativas especiais com intuito de oferecer recursos pedagógicos que garantam o pleno desenvolvimento, o respeito a suas necessidades específicas e a garantia à acessibilidade. É um serviço que desenvolverá a autonomia e independência dos alunos de maneira complementar não devendo, jamais, ser substituídos pelas aulas regulares. Cabe ao coordenador pedagógico articular o AEE às ações do turno regular em sala de aula.

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva:

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]
> Dentre as atividades de atendimento educacional especializado, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva [...] (BRASIL, 2008).

Incialmente é necessário conhecer a realidade da escola. No ato da matrícula os pais devem informar se o aluno apresenta alguma necessidade educativa especial. No entanto, nem sempre essas informações são repassadas e por diversos motivos: vergonha e medo da exclusão, a falta de conhecimento das necessidades dos filhos, dificuldade de aceitação, falta de um diagnóstico médico preciso, entre outros. Os professores devem ser orientados a observarem seus alunos e ao primeiro sinal de qualquer comportamento que indique a necessidade de uma avaliação mais específica e detalhada encaminhar ao coordenador pedagógico. Este por sua vez,

solicitará aos pais o encaminhamento aos profissionais da saúde, que poderão avaliá-los e emitir diagnóstico.

Após esta triagem, alunos com ou sem diagnóstico, devem ser encaminhados ao Atendimento Educacional Escolar, que deverá ser realizado, preferencialmente, na própria escola. Lá eles receberão atendimento de profissionais especializados e capacitados ao seu desenvolvimento global.

No turno regular, esses alunos devem estar sobre a supervisão do coordenador pedagógico e o olhar dos professores. É hora de um plano de ação para articular o trabalho do AEE e o trabalho de sala de aula. Essa ponte deve ser estabelecida com a mediação do coordenador.

O PDI – Plano de desenvolvimento individual deve ser elaborado pela equipe do AEE, nele deve conter as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas. É com este PDI que o coordenador pedagógico sentará com sua equipe de professores e discutirá de que forma serão realizadas as adaptações necessárias para a garantia do aprendizado e desenvolvimento deste aluno, por meio de adaptações curriculares, atividades de socialização, adaptações do espaço físico, entre outras medidas.

O acompanhamento de todos estes passos é uma maneira de monitorar a evolução do processo de aprendizagem dos alunos de inclusão. Também mantém, num mesmo espaço, toda uma equipe interligada em objetivos intencionais de uma escola inclusiva. Nesse processo, o coordenador pedagógico desenvolve importante papel como um articulador das ações desenvolvidas, alimentando os canais de comunicação entre toda a equipe envolvida. Pois, como destacam Lima e Santos (2007, p. 83),

> A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, consequentemente, não caracteriza-se como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas.

Dessa forma, o trabalho do coordenador pedagógico interfere diretamente e de forma colaborativa nas atividades executadas dentro da sala de aula, no que diz respeito ao trabalho docente, e fora da sala de aula, no que diz respeito ao AEE. Esta postura torna a escola um

ambiente mais participativo democrático e garantidor dos direitos básicos para uma escola inclusiva.

Criar um ambiente agradável onde a aprendizagem torna-se eficaz contribui para que o aluno possa desenvolver suas potencialidades e permanecer com sucesso na escola. A prática da inclusão requer tempo e exige aprendizado, com respaldo, principalmente, no diálogo, para superação de obstáculos e divergências. Criar condições que implicam em uma construção cotidiana e permanente de sujeitos capazes de atuar de acordo com suas necessidades redefinindo concepções e espaços que propiciem à inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico na perspectiva da educação inclusiva por meio do atendimento educacional especializado - AEE evidencia a importância de mudanças de concepções e quebras de paradigmas em torno da questão. É uma mobilização voltada à organização das instituições escolares sob um novo olhar, onde o coordenador pedagógico exerce um papel de mediador desse processo ao planejar, juntamente com a comunidade escolar, ações pedagógicas com vistas à aprendizagem.

São perceptíveis as dificuldades enfrentadas pelas escolas, principalmente as públicas, desde a infraestrutura e acessibilidade aos deficientes, às condições sociais dos alunos. O conhecimento do espaço que se tem para trabalhar, dos recursos disponíveis, da capacitação tanto dos professores, quanto dos profissionais especializados, da comunidade na qual a escola está inserida e, diante disto identificar quais os alunos e as suas necessidades especificas, é tarefa desempenhada pelo coordenador pedagógico, dentre tantas outras atribuições. Como também, desenvolver um trabalho articulado com Atendimento Educacional Especializado- AEE com vista a desfazer a ideia de educação integradora e fortalecer o conceito de inclusão no seu sentido mais amplo, o que exige uma mudança de concepção da sociedade e do olhar sobre os alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

O sucesso da escola inclusiva depende de planos de ações e projetos construídos com a finalidade de transformar ou minimizar a distância que existe entre o que está na legislação e o que de fato ocorre no cotidiano escolar de um aluno com necessidades educacionais especiais.

Reconhecer a diversidade deve ser estratégia fundamental para que o coordenador pedagógico estabeleça interlocuções entre professores, AEE e família.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa Portadora de Deficiência. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência**: **Lei n.7853/89 e Decreto n. 914/93**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior, In: MANTON, Maria Teresa Égler (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997, p.137 -141.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere Revista de Educação**, v. 2 n. 4, p.77-90, jul./dez. 2007.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTON, Maria Teresa Égler (Org). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997, p.13-35.

MANTON, Maria Teresa Égler (Org). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

SAGE, D.D. Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos. In: STAYMBACK, Susan; STAYBACK, William (Orgs.) **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141..

FALÁCIA DEMOCRÁTICA: uma reflexão sobre o paradigma estrutural brasileiro

Juliana Oliveira da Silva[70]
José Ricardo Rosa dos Santos[71]

RESUMO

Este ensaio tem como objetivo demonstrar que a cultura dominante reforçada por meio das estruturas simbólicas reproduz na sociedade uma realidade desigual, tornando contraditória e ambígua a própria noção de democracia. Trata-se de uma revisão de literatura, utilizando pesquisa bibliográfica e eletrônica. Tomou-se como base teórica autores como Santos (2007), Freire (2002), Nidelcoff (1999) e Habermas (1997). A pesquisa mostrou que é necessário um trabalho de conscientização sobre a importância da participação democrática direta, pregada por Harbemas, através de uma educação dialética cujo objetivo seja a justiça social.

Palavras-chave: Estrutura. Cultura. Educação. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio propôs apresentar uma reflexão acerca da fragilidade democrática fomentada pelo modelo estrutural político, econômico e social no Brasil, ressaltando a escola pública como campo de reforço da cultura dominante e, a necessidade de novos posicionamentos da educação para a formação de cidadãos politizados, considerando como primordial os princípios éticos universais na construção de uma nação com um viés mais participativo e democrático.

Torna-se cada vez mais necessária a ampliação das discussões sobre o contexto político brasileiro e seu sistema educacional, o qual por muitas vezes serve de aparelho reprodutor de uma estrutura vigente. A pesquisadora, inquieta com a fragilidade dos atores sociais diante de uma cultura forte e alienante, sentiu-se estimulada a refletir e difundir suas ideias no âmbito acadêmico, científico e social, para assim, gerar possibilidades de debates, reflexões e transformações de ordem política e social.

A criticidade na educação pode contribuir para formação de cidadãos ativos e conscientes

[70]Mestranda em Economia Regional e Políticas Públicas – Uesc; Especialista em Educação Científica e Cidadania – IF Baiano; Bacharela em Administração – FMT. E-mail: julycoachingfmt@gmail.com.
[71]Doutor em Ciências da Educação – UA; Mestre em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional - Uneb; Psicopedagogo - Uesc; Especialista em Didática do Ensino Superior. E-mail: ricardorosaifbaiano@gmail.com.

da influência de sua práxis no âmbito histórico-social e, para o engajamento de um novo modelo político com uma realidade mais equitativa. Enfatiza-se que a ética deve está imbuída na educação popular, para que a transmissão do conteúdo em pauta seja apresentada de forma inteligível, possibilitando uma melhor comunicação e reflexão sobre alternativas voltadas ao bem-estar da coletividade.

A democracia deliberativa defendida por Jüngen Habermas parte do princípio que a razão não é meramente instrumental nem apenas transcendência, mas é comunicativa. Para Habermas (1997) o empoderamento popular deve se fundamentar na liberdade comunicativa que consiste na capacidade que tem os cidadãos de chegar a um acordo racionalmente motivado por meio da livre discussão de temas e argumentos, pela formação democrática da opinião e da vontade. Defende-se que é preciso definir valores de solidariedade, empatia e respeito ao sujeito que conduzam construção a uma sociedade mais justa, no entanto, é preciso um forte trabalho de sensibilização dos indivíduos da realidade que estão imerso.

Percebe-se que o pensamento neoliberal se fortaleceu no Brasil na década de 90, marcado pela aceitação do rigor da racionalidade econômica, onde as grandes firmas ditavam as regras do mercado e, o Estado utilizava o seu poder de supremacia pra legitimar condições materiais e práticas da estrutura de classes. Enquanto isso as pessoas comuns cultivavam a esperanças nas promessas neoliberais de que os progressos científicos e tecnológicos explicariam e resolveriam as desigualdades sociais.

Na segunda metade do século XXI a crença no modelo cientificista como o redentor da humanidade passa a ser contestado, pois o progresso postulado pelas elites globais conduziu ao alargamento de problemáticas ambientais, concentração de renda, exclusão das classes populares e supressão de direitos básicos. No entanto os economistas convencionais continuam convictos que os resultados do crescimento econômicos a longo prazo implicará no benefícios de todos. Ademais, o que se percebe neste contexto é a noção de cidadania sendo escalmoteada em nome do progresso de uma minoria.

O modelo político e cívico brasileiro também se alienou ao capitalismo, na medida em que o Estado passou a outorgar as grandes instituições econômicas o poder de decisões sobre os bens, direitos e valores contribuindo para que as relações sociais passassem a ser percebidas como mercadorias através da ética do mercado. Neste sentindo o forte corporativismo preponderante nas decisões políticas apontam para o descrédito na democracia representativa.

De acordo com Howlett; Ramesh e Perl (2013, p.67)

> Quando se trata de eficácia da policy-marking e da implementação, a situação mais desejável para o Estado é que tanto ele quando a sociedades sejam fortes, com estreita parceria entre ambos, dessa forma maximizando e dando equilíbrio tanto à capacidade como à autonomia política ao estado.

No caso do Brasil, onde tanto o Estado quanto à sociedade civil demonstram serem fracos, as políticas formuladas e implementadas geralmente são inconsistentes, incrementais, de curto alcance e expressam em seu conteúdo interesses de mercado e não das demandas sociais. Santos (2007), alerta para situação dos direitos políticos e sociais no Brasil, estruturado por modelo econômico que marginaliza milhões de pessoas em prol de um suposto progresso coletivo, que legitima o poder de poucos, o que remete a seguinte reflexão: O Brasil é de fato um país democrático?

O descalabro de desigualdades advindo da manutenção da cultura burguesa tornou ainda mais perceptível à necessidade de posicionamentos de criticidade diante do ideário neoliberal e prefigura tanto a necessidade valores éticos universais capazes de romper com ética mercadológica, quanto à participação ativa dos cidadãos para formação de uma sociedade mais justa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O espectro da cultura dominante

A palavra cultura do latim (Colere) tem sua origem etimológica localizada em cultivar, preparar a terra, plantar. No entanto, teve seu sentido modificado de sua denominação inicial através de uma analogia entre a agricultura que envolve o cuidado e o tratamento do plantio, com o desenvolvimento das capacidades intelectuais e educacionais das pessoas, passando com isso a designar o “cultivo da mente e dos conhecimentos”.

Chinoy (1962, p. 26) *apud* Nidelcoff (1999, p. 33) expõe que, “em sua acepção sociológica, cultura se refere à totalidade daquilo que os indivíduos aprendem, enquanto membros em uma sociedade; é um modo de vida, de pensamento, de ação e de sentimento”.

É importante compreender que não existe uma única forma de se receber valores nem um único modelo cultural, seja em função das diferenças regionais ou pelas diferentes classes às

quais pertencem os indivíduos a cultura sofrerá variações. Portanto, a cultura é o reflexo da concepção que determinada nação tem da sociedade e do homem.

Na nação brasileira ou em qualquer outra nação onde prepondere a sociedade de classes, a cultura não é um fenômeno que aparece isolado na nação em si e seus aspectos de pluralidade são subjugados aos padrões da cultura burguesa, ou seja, a cultura do seu povo é resultado em parte de uma aculturação, refletindo a aplicação de um conjunto de conhecimentos instrumentais que influenciam as dinâmicas internas e externas a cada pessoa, grupo e espaços. Desta forma, a cultura dominante se impõe como forma legitima de se conhecer, de fazer e conviver, reprimindo os hábitos e comportamentos das camadas inferiores.

Brandão (2003, p.4) enfatiza que,

> a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura.

A cultura científica moderna que desponta no início do século XIX, nas transformações do arcabouço da sociedade é algo que merece bastante atenção. Sua gênese remonta o século XVIII quando os iluministas introduziram uma série de ideias que marcam a ruptura da busca teleológica em favor da ciência acabada e detentora da verdade absoluta. O movimento cultural iluminista surgiu como uma alternativa crítica ao modelo absolutista, marcado pelo forte interesse da burguesia com o ideal libertário, onde se defendia a emancipação social das determinações mercantilistas e religiosas, objetivando, sobretudo ocupar o poder e privilégios recebidos pela nobreza e o alto clero. Observa-se nesse contexto a estruturação de uma dialética redutora de vieses populares em favor da razão instrumental conjecturada por René Descartes e, não mais a dialética para busca verdade do indivíduo ético postulada pela escola Aristotélica.

Nas últimas décadas do século XX temos um pensamento liberal mascarado de Pós-modernidade e de codinome neoliberalismo, onde surgem diversos “revolucionários” estruturalistas e cujas aparentes críticas tangentes a interpretações das literaturas convencionais apontam para mesma estruturação social, para além, incide um grande esforço dos teóricos econômicos tradicionais de apagar a história no tempo, fragmentando o conhecimento, gerando distorções e ambiguidades da realidade. Ignorando fatos sociológicos através da construção de uma Ética abstrata ou assumindo um discurso fatalista e retórico de que as desigualdades são

condições inerentes do processo de produtividade, competitividade e lucratividade. As grandes economias dominam o jogo e se tornam referências para os países subdesenvolvidos, que aspiram em se tornar como elas, tal cultura materialista é incorporada no Brasil como ideologia e transforma o cidadão em mero consumidor, as próprias relações dos indivíduos são vistas como mercadorias. Adorno (2002) diz que neste contexto a indústria cultural tem o papel primordial de montar estratégias que atraiam o maior número de consumidores, criando a ilusão do novo para vender os mesmos produtos. O autor enfatiza que o capitalismo possui um grande poder de transformação e adaptação o que lhe permite marginalizar ou incorporar o que não pertence ao seu projeto.

A desvalorização da cultura popular, subjugada pela cultura burguesa impõe padrões de conhecimentos e técnicas a serem seguidos reforçando a tendência de reprodução deste modelo classista. As instituições que coordenam as interrelações humanas na sociedade funcionam como mecanismos e estruturas simbólicas que sufocam o oprimido e criam o desejo de torna-se opressor. Para Nidelcoff (1999, p. 40) As classes populares só criarão uma autêntica cultura que se expresse quando se libertarem do jogo que vive atualmente no próprio processo de libertação, já que uma classe não pode se expressar de maneira criativa dentro de uma situação de opressão.

Bourdieu (1970) traz a questão do ciclo de reprodução capitalista em todos os campos da ação humana, político, econômico, religioso, empresarial e sobretudo o escolar, mostrando como os diferentes aspectos destas estruturas reforçam a cultura da classe dominante, ao passo que a ordem simbólica contribui para manutenção de classes. Destaca que o *Habitus* "cultura legítima" pode influenciar nas preferências dos indivíduos, através da incorporação ao conjunto de conhecimentos prévios adquiridos pela vivência e valores compartilhados pelos grupos com os quais interagem. O autor demonstra um grande esforço teórico para descrever como funcionam as estruturas simbólicas e como se daria superação da dicotomia entre a visão fenomenológica e a visão objetiva, por meio da dialogicidade praxiológica. No entanto, assume o discurso pessimista comum entre os estruturalistas, alertando que os campos estruturais seriam lugar de muitos conflitos para obtenção de poder simbólico e o *habitus* seria um balizador desses conflitos moldando as preferências individuais que devem ser internalizadas, assumindo o status dos motivos gerais ou restrições de comportamento.

A ótica construtivista estruturalista defendida por Bourdieu adota os interesses emancipatórios para o abandono da obscuridade determinística, no entanto se comporta de forma

objetiva em favor da teoria pura que conduz ao mesmo viés estrutural, como contraponto a teoria crítica na perspectiva Habermasiana (1997) mostra a possibilidade de romper com o paradigma dominante, por meio conscientização dos indivíduos comuns dos vínculos entre conhecimento objetivo e interesses dominação de forma a incluí-los enquanto cidadãos no processo de decisões políticas que conduzam a reais condições de bem estar coletivo.

Atualmente as ideias instrumentais apontam um declínio tanto pela complexidade das estruturas e insustentabilidade do sistema que se tornaram mais latente exigindo um esforço cada vez maior para que o sistema capitalista assuma novas configurações, quanto pelo próprio descrédito nas promessas que passa a ser vista como uma nova ortodoxia. Defende-se que ação comunicativa postulada por Habermas pode possibilitar a inclusão dos cidadãos no processo de construção de uma realidade mais equitativa, com vista à participação social politizada. Tal processo vislumbra uma acessibilidade ao conhecimento objetivo e a atuação consciente das camadas populares na construção de um conhecimento mais abrangente.

2.2 EDUCAÇÃO E POLITICIDADE

As análises dos desafios enfrentados pelas escolas públicas devem levar em consideração as mudanças políticas delineadas pela cultura capitalista evitando que estas se apresentem de forma superficial ou descolada da realidade. O pensamento neoliberal no Brasil caracterizou-se pelo desmonte do patrimônio público em favor das políticas de privatizações, assim, as iniciativas privadas cresceram no país e os investimentos nos setores públicos, sobretudo, na escola pública são perpassados por interesses de mercado. A consolidação do Estado avaliador com fixação de parâmetros para medir a qualidade do ensino, novas diretrizes de flexibilização curricular, fragmentação das áreas das disciplinas e a preparação técnica dos alunos, tal qual a abertura da universidade aos financiamentos empresariais com incentivos a pesquisas utilitaristas são discursos e práticas que circundam a visão progressista de democratização do ensino.

Na medida em que se consolida um modelo de escola padronizado com pretensão de ofertar um ensino igualitário numa sociedade de classes, onde não se oferece as mesmas condições práticas e materiais para todos, a escola que promete uma democratização, gera um efeito reverso, pois ao contrário de provocar mudanças sociais reforça e sustenta a mesma estrutura, ou seja reproduz a mesma ideia liberal sob figurino da pós-modernidade.

A meritocracia que prepondera nas instituições públicas de ensino difunde a ideia de senso comum que para obter sucesso basta força de vontade e aproveitar as oportunidades que a escola oferece, ignorando que o grande contingente dos alunos que recebe, partem de realidades distintas e possuem lacunas do capital cultural que é valorizado por esta instituição, por vez trazem conhecimentos prévios da cultura popular que são reprimidos e marginalizados dentro do próprio âmbito escolar.

Com relação à escola Nidelcoff (1999, p.10) expõe que a mesma,

> [...] vai tratar a todos por igual. Entretanto, eles NÃO SÃO IGUAIS. Em função disso, para uns tanto será suficiente aquilo que a escola lhes dá; para outros não. Uns triunfarão, outros irão fracassar.
> Esse triunfo confirmará aqueles que a sociedade ofereceu meios para triunfar. E o fracasso geralmente confirmará o desprezo àqueles que a sociedade condicionou como inferiores.

A escola tende a reproduzir no seu interior as desigualdades estruturais da sociedade levando os indivíduos a repetirem comportamentos, gostos e valores da cultura legitimada contribuindo desta forma para manter as relações de dominações sociais. Ademais, essa reprodução ocorre de forma inconsciente, pois os conteúdos curriculares difundidos pelos professores são transmitidos sem criticidade e apresentam conhecimentos que a maioria dos alunos não detém. Para Bourdieu (1970) o capital cultural que é adquirido pelos alunos fora do ambiente escolar pelo *habitus* vai assegurar que o acesso à cultura legítima seja facilitado a uns pela familiaridade e dificultada a outros aos que estão socialmente distantes do *habitus*.

Desde a revolução Francesa no século XVIII o espectro político na França dividiu-se entre grupos direita e esquerda. Desta forma, devido à associação histórica entre o termo direita com o monarquismo, alguns teóricos como Bordieu tendem a evitar se descrever oficialmente como representantes da direita. A leitura da obra Bordieu (1970) reflete momentos distintos do autor onde prefigura-se um Bourdieu crítico do sistema escolar, que acreditava que o posicionamento praxiológico dos professores permitiria romper com marginalização e desigualdades. Neste sentido alerta que o conhecimento instrumental comunicado por meio das estruturas simbólicas pode ser visto como mecanismo de poder com capacidade de interiorizar e reproduzir na sociedade e nos indivíduos a estrutura de sua ordem.

Em outra fase Bourdieu (1970) adota uma visão fatídica mostrando que a tentativa e esforços populares de superar a marginalização são dotados de interesses concretos e torna-se impossível devido a dinâmica de mudanças da cultura dominante. Nessa perspectiva o

Habitus(cultura dominante) deve ser compreendido e assimilado como cultura legítima, pois se constitui como a única forma de equacionalização os interesses individuais em interesses coletivos.

No entanto Freire (2002, p.11) nos alerta que,

> A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência.

A visão neoliberal tornou-se a nova ortodoxia responsável por produzir indivíduos apáticos, assim apenas o exercício contínuo do saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria, podem nos auxiliar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser contida no discurso fatalista da globalização. Parafraseando Freire (2002) a educação não pode ser domesticadora, mas uma arma de emancipação, portanto o ato de ensinar exige o reconhecimento da educação como instrumento ideológico, exige uma criticidade dos sujeitos envolvidos com o mundo que os cerca. Ademais, exige reconhecer que a educação muitas vezes manifesta interesses da ética de mercado. O verdadeiro educador ajuda o educando a enxergar as contradições e a perceber-se como ser condicionado fazendo com a educação seja libertadora para este cidadão.

Ainda segundo Freire (2001, p. 25),

> Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

A Educação voltada à participação cidadã pode ser compreendida no cerne de formação do homem no sentido de humanizá-lo, tornando-o um ser ético e politizado, que contribua para

construção de uma sociedade mais equitativa e com viés participativo e democrático, para tanto, é fundamental a comunicação entre saberes esteja clara e que a tarefa da educação seja orientada por valores solidariedade, empatia e respeito ao indivíduo e não em valores que tornaram latentes o triunfo de uma ética de mercado voltada para competição, individualismo e tecnicidade. Para além, torna-se importante um forte trabalho de inclusão que ofereça condições materiais e práticas para que uma verdadeira democratização da educação seja criada.

2.3 DEMOCRACIA OU MATIZES DEMOCRÁTICAS?

A palavra democracia vem do grego demo (povo) kracia (governo), ou seja, governo onde o povo exerce sua soberania. Na Grécia Antiga existia uma grande preocupação com a formação de cidadãos para participação política, apesar disso o aspecto moral da época não permitia que a perspectiva de cidadania plena fosse exercida. No entanto, os debates atuais que envolvem a temática reascendem a necessidade de um escopo político com base na participação popular direta.

O cenário de crise no Brasil assim como próprio sentido da palavra democracia traduzido de forma obscura incute se de fato vivemos em um país democrático. Geralmente a abordagem desta temática nos livros ou nas escolas, onde são produzidas as perspectivas populares do que significa democracia, deixam uma enorme lacuna sobre a objetividade com que os liberais e neoliberais se apropriam desse sistema, pois se apresentam sem associações das intencionalidades dos fatos históricos-políticos.

Santos e Silva (2017, p.7) expõe que,

> [...] o Brasil está vivenciando o ápice de uma crise ética que infere em todos os campos da sociedade, sobretudo, no meio político e democrático marcados por manobras de Estado, escândalos de corrupção e reformas que configuram verdadeiros retrocessos nos direitos conquistados por décadas, os quais, revelam uma democracia falaciosa criada para alimentar a ilusão de cidadania falseada.

O sistema de capital em crise exige uma democracia direta, logo após a consolidação da nova configuração postula uma democracia representativa, mas tanto no Estado como Soberano, quanto na soberania “popular” o poder aliena-se ao mercado , tais matizes surgem de forma instrumental reproduzindo o ciclo da ordem dominante. A realidade atual que imerge o cidadão e emerge o consumidor reclama um processo democracia direto, que se expressa na criação de

espaços públicos para que as decisões políticas possam ser tomadas de forma discutida e consensual com a sociedade civil.

Para compreender como o liberalismo e a democracia dois sistemas aparentemente antagônicos passaram a coexistir numa mesma nação é preciso analisar de forma epistelmológica quando e como passam a ser incorporados e qual intencionalidade.

Para Howlett; Ramesh e Perl (2013, p. 65),

> Na medida em que o liberalismo e seu corolário o capitalismo, se referem a direitos individuais e a democracia se refere a direitos coletivos, os dois estão em posições fundamentalmente contraditórias, não obstante a expressão comum "democracia liberal", muitas vezes usada para descrever países com os dois sistemas em funcionamento.

De fato a simples descrição destes ideais nos leva a inferir que o liberalismo e a democracia representam visões distintas, no entanto, observando o contexto das relações sociais no qual ocorre a simbiose destes dois termos surgem alguns esclarecimentos. O conceito de democracia adotado pelos liberais descende dos ideais iluministas em um período cuja monarquia estava declínio na Europa Ocidental e a burguesia lutava para se estabelecer no poder, neste momento os contratualistas construtivistas formulavam leis fundamentadas em pressupostos com vista à formação de um novo modelo de homem e sociedade. Desta forma as associação de democracia e liberalismo estão vinculadas ao período histórico-político em que foram constituídas, bem como aos dilemas vividos pelos doutrinadores

Para Hobbes (1991) antes de conhecer o Estado (Soberano) o homem precisaria liberta-se das determinações e conhecer os desejos que realmente os move. O homem idealizado por Hobbes é ruim por natureza, portanto homem no seu estado de direito usufruindo sua plena liberdade viveria em conflito constante, desta forma propõe a criação do Estado, onde os cidadãos através de um contrato alienariam seus direitos individuais em troca segurança. O processo político nessa perspectiva marca a luta da burguesia para programação do aparelho Estatal.

Para Locke o homem no estado de direito natural era neutro e a sociedade teria uma inclinação a ser boa, apesar da essência do individuo no seu estado de liberdade ser boa existia a necessidade de três coisas; leis, juízes imparciais para julgar e medidas coercitivas. Locke vai propor a criação das eleições integrando liberalismo e democracia. Observa-se neste momento uma canonização da separação entre sociedade civil e o Estado e uma concepção romântica da

sociedade (burguesia).

O pensamento político de Rousseau marca o período de transição da monarquia para a burguesia. O autor parte do pressuposto de que no estágio libertário o homem é bom, em contrapartida a sociedade irá corrompê-lo, a obra de Rousseau mostra contradições e ambiguidades do seu pensamento algumas vezes visto como reacionário, onde através da reflexão crítica mostra a necessidade de superar a democracia representativa, pois a ideia de liberdade era ilusória já que não era o povo quem decidia e exercia sua soberania. No entanto Rousseau (1980) por meio do contrato propõem a abstração das vontades de todos em favor da vontade geral, assim, Rousseau demonstra que a soberania "do povo", tal qual defendia na verdade eram interesses da burguesia disfarçados, tanto para programar o Estado, quanto para adquirir o direito inalienável da propriedade privada.

Rousseau (1980, p.32) justifica que,

> Há, às vezes, diferença entre a vontade de todos e a vontade geral: esta só atende ao interesse comum, enquanto a outra olha o interesse privado, e não é senão uma soma das vontades particulares. Porém, tirando estas mesmas vontades, que se destroem entre si, resta como soma dessas diferenças a vontade geral.

Apesar de Augusto Comte ser considerado pai do positivismo tais traços já se encontravam no pensamento desses autores, por meio do racionalismo exarcebado representam. Habermas (1997) traça um paralelo demonstrando que democracia não se restringe a mera escolha de um representante político, e que o Estado de direito não é um campo onde só ocorrem conflitos. Assim, destaca a importância da ação comunicativa que consiste na dialogicidade crítica do conteúdo político, permitindo que todos os indivíduos possam participar das decisões de forma consciente, chegando a alternativas de forma consensual pela livre vontade.

5 METODOLOGIA

O ensaio trata-se de uma análise bibliográfica com abordagem qualitativa, onde articula-se produções que enfocam a temática Democracia, Cidadania, Educação e ética sob a luz de reflexões estruturais, a revelar os principais desafios enfrentados no Brasil na atualidade, que buscam através do tratamento epistelmológico do conhecimento, uma conscientização do cidadão e engajamento em participação política direta. Ao todo trabalhou-se com 13(treze) produções

científicas, sendo 11 (onze) livros e 2 (dois) artigos eletrônicos. Destas produções, 3 (três) livros e 1 (um) artigo tinham a temática educação e ética, 2 (dois) livros abordavam sobre cidadania e 7(sete) livros referentes à democracia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo democracia foi apropriado pelo sistema de capitais e vem sendo utilizado para fins bem distinto do que foi criado inicialmente. Esta nuance democrática sugere interpretação ambígua tanto no sentido prático quando no significado, tornando-se uma variável perigosa, onde em alguns momentos se comporta de forma "reacionária" criando uma percepção ilusória de soberania popular e defesa de direitos e da participação política direta, já em outros momentos toma forma de uma equalizadora de interesses antagônicos, no entanto, obedece a mesma lógica estruturada pelo mercado. Por isso a necessidade de questionar não apenas o tipo de democracia mais a serviço de quem esta se coloca.

O conceito de democracia deve ser entendido não apenas de forma fenomenológica como muitas vezes é abordada nos livros e na escola, mas a partir do contexto histórico-político. No caso da democracia deliberativa para e pela participação direta dos cidadãos na decisão políticas isso é imprescindível. Esta perspectiva habermasiana mostrar que a verdadeira soberania popular deve se basear na liberdade comunicativa e busca romper com a visão democrática autoproclamanda inovadora mais que de fato fomentam as condições dominantes.

Percebe-se que a verdadeira democratização da escola não se estabelece apenas por discursos ou pela oferta de ensino igualitário, mas sim na medida em que a estrutura social oportuniza reais condições materiais e práticas para que todos os indivíduos possam ser inclusos e não apenas integrados ao meio social, político e econômico. Assim postula-se um posicionamento crítico da escola com vista à formação de cidadãos éticos, politizados e mobilizados na busca de uma realidade mais equitativa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor, 1903-1969. **Indústria cultural e sociedade** / seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et a1.]. — São Paulo Paz e Terra, 2002.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude Passeon. **A reprodução:** elementos para teoria do sistema de ensino. São paulo: Vozes,7 ed. 1970.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. 11a Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagógia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6a edição, São Paulo: Cortez, 2001 (a) (Coleção questões da nossa época; v.23).

HABERMAS,Jürgen**. Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. Vol.1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HOWLETT, Michael; *RAMESH*, M; *PERL*, Anthony. **Política Pública**: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, *2013.*

HOBBES, Thomas. **Leviatã:** Ou Matéria, Forma e Poder de Uma República Eclesiástica e Civil/ traduzido por Richard Tuck- São Paulo: Martins Fontes 1991.

LOCKE, John. Segundo Tratado sobre o Governo Civil; Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil**. Introd. J.W. Gough. Trad. Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994.**

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

ROSSEAU, Jean Jaques. **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1980.

SANTOS, José Ricardo Rosa dos; SILVA, Juliana Oliveira da. **As contribuições da ética para uma nova perspectiva de equidade social**. In: Anais do I Seminário de Pós Graduação do IF Baiano Campus Uruçuca - Ética, Tecnologias e Sustentabilidade. Anais...Uruçuca(BA) IF Baiano, 2017. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/posifbaianourucuca/77180-AS-CONTRIBUICOES-DA-ETICA-PARA-UMA-NOVA-PERSPECTIVA-DE-EQUIDADE-SOCIAL>. Acesso em: 05/07/2018 02:34

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** - 7. ed. - São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

NARRATIVAS LITERÁRIAS NO CENÁRIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR

Gleisy Vieira Campos[72]
Maria Rita Prudente Silva Souza[73]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o uso da literatura no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar com crianças e adolescentes que se encontram em tratamento oncológico, hospitalizados e/ou domiciliados. Neste sentido, buscamos evidenciar como as narrativas literárias, por meio do diálogo entre o real e imaginário, propicia o alivio das tensões, facilita a integração das crianças e adolescentes, favorece seu acesso a livros e possibilitam traduzir, externar os conflitos interiores, vivenciados durante o processo de tratamento e compreender o momento que estão vivendo. Portanto, foi por meio da crítica teórica fundamentada em autores como: Coellho (1991), Bettelheim (1992), Zilberman (1987), Fonseca (2003), Matos e Mugiatti (2009) e análise de documentos oficiais do MEC como Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (2002) e Plano Nacional de Educação Especial (1994), que refletimos sobre o caráter plurifuncional da literatura, na formação integral da criança e como e *espaço de (re) significações, pois além da* função estética (arte da palavra e expressão do belo), uma obra literária pode possuir, concomitantemente, a função de provocar, interrogar, desarticular formas de pensar e agir, e constituir conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica, filtrando sentimentos e dores internas.

Palavras-chave: Classes hospitalares. Literatura. Imaginário.

1 INTRODUÇÃO

A literatura tem como matéria prima a palavra, e como modalidade artística, é utilizada por poetas e escritores para expressar ideias e sentimentos. Assim, como criação humana, é expressão do homem e do humano, ou seja, é produzida pelo homem (escritor) que manifesta nela seus anseios, suas necessidades, seus encantos e desencantos que evidentemente, se modificam a todo instante.

[72] CAMPOS - Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar - ATEHD -GACC. Itabuna-Bahia-Brasil .gleisy_campos@hotmail.com
[73] SOUZA - Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar – ATEHD-GACC. Itabuna-Bahia-Brasil. prudentemariarita@yahoo.com.br.

As criações literárias refletem, portanto, o modo de ver a vida e estar no mundo e contribuem para a formação dos seres humanos, oferecendo-lhes estilos e modos de agir, retratando-os em seus desejos, angústias e prazeres, contribuindo para que consigam descobrir-se, favorecendo na melhoria do bem estar da humanidade.

Neste sentido, o trabalho com a literatura no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar - AEDH constitui-se um recurso significativo no atendimento de crianças e adolescentes que se encontram em tratamento de saúde na oncologia pediátrica do Hospital e da Casa de Apoio do GACC Sul Bahia.

A literatura no cenário do AEHD torna o ambiente hospitalar mais acolhedor, e promotor de momentos de imaginação e fantasia, auxiliando as crianças e adolescentes em seus processos de cura e até mesmo de conflitos diante a possibilidade do óbito. O trabalho a partir do gênero literário narrativo, possibilita evidenciar a perspectiva de vida, bem como o direito a uma morte digna e humanizada. Neste sentido, tivemos como problema de pesquisa compreender qual a contribuição da literatura no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar de crianças e adolescentes em tratamento de saúde oncológico?

A pesquisa teve como objetivo analisar o uso da literatura no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar com crianças e adolescentes que se encontram em tratamento oncológico, hospitalizados e/ou domiciliados. Portanto, buscamos identificar como as narrativas literárias, propiciam as crianças/adolescentes aliviar as tensões e interagir com outros sujeitos; além de analisar de que forma a literatura possibilita as crianças/adolescentes traduzir, e externar, seus conflitos interiores, e permite compreender o momento em que estão vivendo, abrindo caminhos que os possibilitem, resolver e trazer à tona conflitos e angústias relacionadas ao tratamento, a possibilidade de cura e até mesmo de morte.

Tendo em vista o tema e objetivos propostos, as informações recolhidas receberam um tratamento qualitativo à luz da compreensão da pesquisadora, que estava dialeticamente inserida com universo e os sujeitos da pesquisa. Adotou-se o estudo de caso como tipo de pesquisa e a observação, diário de bordo, análise de documentos da instituição (História criada pela professora, Projeto Político Pedagógico do AEHD, projeto literando e projetos das oficinas ludo-pedagógicas), como estratégias

e instrumentos de coleta de dados. Segundo André e Ludke, (1986, p.38) “os documentos constituem numa fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

Dessa forma, foi por meio da crítica teórica fundamentada em autores como: Coellho (1991), Bettelheim(1992), Zilberman(1987), Fonseca (2003), Matos e Mugiatti (2009) e análise de documentos oficiais do MEC como Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (2002) e Plano Nacional de Educação Especial (1994), que o presente estudo, evidenciará nos tópicos seguintes reflexões acerca do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar – AEHD,da presença da literatura infantil no contexto hospitalar e a análise sobre o trabalho com a literatura infantil no Atendimento Educacional Especializado – AEE, destinado as crianças e adolescentes em tratamento de saúde oncológico.

3 A LITERATURA NO CONTEXTO HOSPITALAR

O trabalho com literatura tem-se mostrado um recurso significativo e bastante presente no contexto hospitalar, profissionais da área de educação e voluntários formados em áreas diversas tem vivenciado a experiência de contar histórias nos hospitais, e possibilitado às crianças e adolescentes desenvolver o seu potencial imaginativo e criativo, na procura de distraí-los no que se refere à sua hospitalização, como também incentivá-lo ao gosto e ao hábito pela leitura.

No livro “Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando ação e saúde” as autoras descrevem duas práticas pedagógicas mediadas pela literatura, o primeiro é o projeto “Literatura Infantil” e o segundo é o projeto “Enquanto o Sono não Vem”. Estes projetos têm vários objetivos: buscam promover a reconstituição, preservação da saúde psíquica das crianças hospitalizadas, propicia o alivio das tensões, facilita a integração das crianças e adolescentes no hospital e possibilita que as crianças tenham acesso a livros através da leitura mediada por profissionais e voluntários capacitados em contar histórias para crianças hospitalizadas.

Assim, deixam evidente ao descreverem sobre os projetos que a literatura infantil é considerada um recurso para as crianças e adolescentes terem acesso ao mundo da ficção, da poesia, arte e imaginação, dessa forma ratificam o que autores(as) como

Bettelheim (1992), Zilbermann (1987), Coelho (1991) e Corso e Corso (2006) dizem em seu estudos sobre a importância da literatura infantil.

Estes pesquisadores têm contribuído significativamente para o entendimento das ações transformadoras que a literatura promove para os seres humanos. Bettelheim (1992, p.20)afirma que:

> Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Para Bettelheim (1992), os contos estão repletos de significados psicológicos que promovem respostas conscientes e inconscientes na psique das crianças.

Já Zilbermann (1987) considera que a literatura infantil possui um significado que vai além da estrutura psíquica das pessoas. Para ela, a literatura possibilita ao leitor o reconhecimento da realidade da organização social que o cerca e o acesso ao mundo do imaginário e da fantasia.

Coelho (1991) ao analisar obras clássicas da Literatura Infantil defende a ideia que ela tem como finalidade a instrução e o divertimento.

Portanto, é fundamentado em objetivos que contemplam aspectos, psicológicos, cognitivos e sociais, que vão do divertimento, à instrução e resolução de conflitos que a literatura infantil a cada dia vem se expandindo no contexto hospitalar, sendo utilizada com múltiplos sentidos: terapêutico, educativo, lúdico e de caráter de formação pessoal e intelectual.

No Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do GACC Sul Bahia a literatura está presente em todos os espaços de trabalho, nas brinquedotecas, no leito, na sala de espera, e na casa de apoio. Nestes espaços, a literatura se faz presente por meio da oficina de teatralização, dos momentos de contação de histórias e empréstimos de livros.

No ano de 2017, foi elaborado o projeto literando, com o objetivo de evidenciar ações específicas direcionadas para o trabalho com a literatura como: poesias ao pé do ouvido, sacola viajante, conto e reconto, causos do vô Zé, digitaliter, histórias teatralizadas, literatura animada, quadrinhos literários, entre outras.

Para compreender as contribuições e possibilidades do uso da literatura no

contexto hospitalar e domiciliar, o presente estudo focou na análise de dois casos do AEHD, no qual a literatura foi utilizada como ponte para diálogo e expressão de sentimentos, tradução de conflitos e angústias relacionadas ao tratamento de saúde. E também na análise do “Projeto Literando” que tem como objetivo incentivar a imaginação e o gosto pela leitura envolvendo crianças, adolescentes e cuidadores numa ciranda literária, permeada por diversos gêneros: poesia, contos, causos, novelas, lendas e fábulas, que agem como elemento terapêutico, educativo, lúdico, favorecendo assim no processo de tratamento e de formação pessoal e intelectual.

A seguir, apresentamos o universo pesquisado e percurso metodológico seguido para realização da pesquisa e do processo de coleta e análise de dados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista o tema e objetivos proposto, adotamos como abordagem metodológica a qualitativa, pois segundo Marli André (2013, p. 97)“esta abordagem se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Para autora,o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais compõem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Nesse contexto, de estudo e investigação, as informações recolhidas receberam um tratamento qualitativo à luz da compreensão da pesquisadora, que estavam dialeticamente inseridas com o universo e os sujeitos da pesquisa, pois assumia a função de coordenadora pedagógica do AEHD.

Para tanto, realizamos o estudo de caso de um atendimento educacional, no qual a literatura foi utilizada para mediar o diálogo, a interação e possibilitar a expressão de idéias e sentimentos das crianças e adolescentes hospitalizados. Segundo Marli André (2013, p.97) o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional, na década de 80, “com um sentido de focalizar um fenômeno particular, levando em

conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade”

Portanto, foi por meio do estudo de caso de uma criança de 5 anos que realizamos esta investigação, além de trazer a oficina de teatralização como caminho utilizado para contar histórias e aproximar as crianças e adolescentes do universo literário. Utilizando assim estratégias, como escuta pedagógica dos profissionais e o diário de bordo como instrumento de registro das ações e intervenções desenvolvidas pelas professoras.

Como estratégias de coleta e análise de dados, utilizamos a observação e o estudo analítico dos documentos da instituição como a história produzido pela professora do AEHD, o “Projeto Político Pedagógico do AEHD”, o “Projeto das oficinas ludo-pedagógicas e o “Projeto Literando”, acreditamos assim como André e Ludke, (1986, p.38) que “ os documentos constituem numa fonte poderosa, na qual podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. Também analisamos as atividades propostas no Projeto Literando e desenvolvidas com as crianças/adolescentes no Ambulatório oncohematológico e realizamos um estudo bibliográfico com livros que tratam sobre o tema, documentos legais e bancos de dados digitais, que possibilitaram estudar o tema proposto e também as experiências vivenciadas por profissionais, crianças e adolescentes do AEHD com a literatura no contexto hospitalar.

A pesquisa foi realizada no período de 02 a 28 de abril de 2017, no Hospital, Ambulatório e Casa de Apoio do GACC Sul Bahia, entidade sem fins lucrativos que tem como objetivo prestar serviços de apoio ao tratamento médico, administrar e manter hospedagem, alimentação, medicamentos, suporte para exames e internamentos; bem como, assistência psicossocial e educacional às crianças e adolescentes vítimas do câncer e de seus acompanhantes. Para alcançar estes objetivos, o GACC se organiza em setores e foi dentro dessa organização que nasceu a necessidade de implantar o setor de educação.

Os Atendimentos Educacionais Hospitalares e Domiciliares são realizados em três espaços: na Casa de Apoio Clara Kauark, na Enfermaria Oncopediátrica Irmã Marieta do Hospital Manoel Novaes e no Ambulatório de Oncologia Pediátrica do

Hospital Manoel Novaes, funcionando nos turnos matutino (ambulatório) e vespertino (hospital e casa de apoio).

Para entender como a literatura se faz presente no AEHD e de que forma contribuem para as crianças e adolescentes em tratamento de saúde, apresentaremos a seguir uma análise reflexiva sobre o uso da literatura nos espaços de atendimento.

5 A LITERATURA NO CENÁRIO DO AEHD: UMA NÁLISE REFLEXIVA

O trabalho com a literatura no contexto do AEHD se faz presente nas intervenções didático-pedagógica, psicopedágogica, e oficinas ludo-pedagógicas: teatralização, jogos e brinquedos, musicalização e artes plásticas.

Na oficina de teatralização, as histórias literárias são contadas, teatralizadas e encenadas espontaneamente pelas crianças, que ao interagirem com as professoras e demais crianças, expressam suas ideias, sensações e sentimentos, colocando em jogo a criatividade, e a capacidade de se colocar em risco, de relaxar e aceitar o que está sendo proposto, minimizando assim, o tempo de espera, a ansiedade e o medo diante alguns procedimentos médicos.

Como afirma Busatto (2003, p.9), “arte de contar histórias nos liga ao indizível e traz respostas às nossas inquietações”. É possível observar, o olhar, o sorriso, o interesse da criança e adolescente, diante os momentos de teatralização de histórias literárias. A forma como se entregam a está vivência, no espaço da sala de espera do ambulatório, contribui para diminuir a ansiedade, impaciência e até mesmo angústia diante do aguardo para realização de procedimentos médicos, experienciados pelas crianças/adolescentes de forma dolorosa, e que causam medo e insegurança.

Dessa forma, segundo Mattos e Mugiatti (2009, p.131)

> Quando mais tempo a criança permanece no ambiente hospitalar, torna-se mais impertinente e mais difícil de ser controlada. O clima de nervosismo e de tensão rapidamente atinge a todos, o que contribui para a criação de ambiente desfavorável à espera do próximo atendimento.

As práticas pedagógicas, realizadas no AEHD desenvolvam simultaneamente razão, sensação e sentimento, pois além de transmitir e construir o saber sistematizado – assume o sentido terapêutico, despertando nas crianças/adolescentes atendidos uma

nova consciência sobre a sua condição atual, sobre o tratamento e possibilidades de superação.

Nessa perspectiva, a literatura tem papel fundamental, pois consegue reelaborar o real de um ponto de vista inusitado, por não ter um compromisso direto com a verdade instituída pela ciência, traz essa realidade, na maior parte das vezes, de forma prazerosa e promove através de um ponto de vista diferenciado, um nível de instrução e conhecimento, ao mesmo tempo em que diverte o leitor.

No AEHD a literatura está presente também na oficina de jogos e brincadeiras, musicalização, artes plásticas, sendo muitas vezes utilizadas como estratégia metodológica e recurso para contextualizar, o brinquedo/jogo que será confeccionado, o ritmo, som, ou instrumento musical que será utilizado e até mesmo a arte plástica que será criada.

Foi pensando em trazer a literatura como objeto de trabalho, conteúdo de análise e intervenção, que a equipe de profissionais elaborou o Projeto Literando que tem como objetivo incentivar a imaginação e o gosto pela leitura envolvendo crianças, adolescentes e cuidadores numa ciranda literária, permeada por diversos gêneros: poesia, contos, causos, novelas, lendas e fábulas, que agirãocomo elemento terapêutico, educativo, lúdico, favorecendo assim no processo de tratamento e de formação pessoal e intelectual.

Para compreender um pouco mais sobre a relevância do trabalho com a literatura para crianças e adolescentes em tratamento de saúde oncológico, apresentaremos um caso que foi vivenciado pela professora do atendimento durante o ano de 2014 e 2015.

5.1 CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS: CONTOS E RECONTOS DE UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELA LITERATURA

As crianças e adolescentes hospitalizadas em tratamento oncológico, são acometidos por debilidades físicas como queda de cabelos, baixa imunidade, dificuldades para se locomoverem e pensamentos que trazem à tona algumas perguntas como: Por que estou passando por isso? Será que estou sendo castigado

por algo que eu fiz? Quando vou sair daqui? Por que preciso tomar tantos remédios? Será que vou morrer?

Concomitante as debilidades de ordem física, as questões existenciais e da natureza humana inundam seus pensamentos e os confrontam constantemente durante este período de tratamento. Muitas vezes, ainda, se vêem obrigadas a lidar com acontecimentos difíceis de serem elaborados até mesmo por um adulto.

Desta forma, a literatura oferece à criança e adolescente em tratamento de saúde, uma referência para elaborar os elementos que habitam seu imaginário, como seus medos, desejos, amores e ódios, que na sua imatura perspectiva, apresentam-se amedrontadores e insolúveis. Esse aprendizado é captado pela criança e adolescente de uma forma intuitiva - por estarem os elementos sempre carregados de simbolismo – tornando-se muito mais abrangente do que seria possível se fosse feito pela compreensão meramente mecânica.

Como afirma Araújo e Wuenenburger (2006, p.16) “o imaginário não é apenas um termo de designar um conglomerado de imagens, mas remete para uma esfera psíquica e social onde as imagens adquirem formas e sentido devido a sua natureza simbólica”.

A literatura infantil apresenta um caráter plurifuncional e age sobre o imaginário infantil-juvenil exercendo influência na vida das crianças e adolescentes, seja pelos seus significantes linguísticos, seja pelas possibilidades interpretativas e identificatórias possíveis nessas obras.

Sabemos que a criança em si já traz todo um universo imaginário na sua relação com o mundo e com o seu mundo interior. Vivenciar momentos com crianças e adolescentes que se encontram em cuidados paliativos tem sido um desafio de todo a equipe do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar – AEHD.

Os Cuidados Paliativos foi definido pela Organização Mundial de Saúde em 2002 como uma abordagem ou tratamento que melhora a qualidade de vida de pacientes e familiares diante de doenças que ameacem a continuidade da vida. Para tanto, é necessário avaliar e controlar de forma impecável não somente a dor, mas, todos os sintomas de natureza física, social, emocional e espiritual.

O tratamento em Cuidados Paliativos deve reunir as habilidades de uma equipe

multiprofissional para ajudar o paciente a adaptar-se às mudanças de vida impostas pela doença, e promover a reflexão necessária para o enfrentamento desta condição de ameaça à vida para pacientes e familiares.

Para este trabalho ser realizado é necessário uma equipe mínima, composta por: um médico, uma enfermeira, uma psicóloga, uma assistente social e pelo menos um profissional da área da reabilitação (a ser definido conforme a necessidade do paciente). Todos devidamente treinados na filosofia e prática da paliação.

Dentro da equipe multiprofissional o trabalho do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do GACC Sul Bahia, vem cheio de narrativas, e com elas a equipe de professoras são capazes de se humanizarem e também aos outros. Possuímos memória única, em períodos maravilhosos e fantásticos de nossas vidas, que nos mostra o quanto somos importantes como ser humano como afirma Benedetto (2007, p.27) “Quando aparentemente não há nada a fazer, ainda podemos ouvir”.

Diante de um paciente sem possibilidade de cura, não se visa ao prolongamento da vida, mas, sim, oferecer tudo o que for possível para manter a dignidade na última fase da vida e no processo do morrer. Para isso, é proposto que o paciente receba assistência de uma equipe multiprofissional, como no caso do GACC Sul Bahia, composta além de médicos, enfermeiros, farmacêuticos, assistentes sociais, psicólogos, dentistas, nutricionistas, religiosos, por pedagogos e psicopedagogos Essa equipe deve oferecer cuidados humanizados, facilitar o relacionamento com pessoas queridas e focar nas questões existenciais que necessitam ser finalizadas.

Para falar de morte nesta fase da vida, a literatura tem se revelado um recurso significativo, um caminho que viabiliza o diálogo com a criança sobre um assunto que faz parte da vida: a morte.

E é de um encontro com o outro-criança e adolescente sem possibilidade de cura em eminência da morte contamos uma história ou melhor narramos um diálogo com este outro que vem a cada dia ressignificando o nosso ser.

“Esses atos, realizados – “para outro”, procurando seu olhar e sua sanção, repercutem de uma maneira definitiva em outra pessoa e no mundo. O que acontece entre nós, entre o -”tu” e o – “eu”, é um – “acontecimento do ser”, um – “aconteSer”, um fato dinâmico aberto que tem caráter de interrogação e de resposta ao mesmo tempo.

Um conto/história narrada, estabelece uma relação com um problema real, mérito que Betteheim(1992) enfatiza, pois a criança, ao ouvir histórias fantásticas, sente segurança e conforto; ainda que não compreenda as dificuldades e onde estão, consegue superá-las pela sensação de um bem-estar.

É preciso, portanto, considerar o mito e a fantasia inerente à formação humana, afinal a simbologia é capaz de representar os pensamentos, especialmente os da criança. Os contos infantis contribuem para o conhecimento, para o convívio harmonioso, para a compreensão dos conflitos, na medida em que a criança, pelo contato e leitura, cresce cognitivamente e estrutura a sua personalidade.

Enfim, mais certo do que limitar o papel da literatura, é admitir sua "plurifuncionalidade". Além da função *estética* (arte da palavra e expressão do belo), uma obra literária pode possuir, concomitantemente, a função de provocar, interrogar, desarticular formas de pensar e agir, e constituir conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica, filtrando sentimentos e dores internas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante a investigação apresentada, entendemos que é necessário olhar para as narrativas no AEHD, a partir da humanização desse novo paradigma educacional, buscando compreender os sujeitos da classe hospitalar e domiciliar como indivíduos reais, com histórias próprias e movidas por sentidos e emoções, nas quais são tecidas a partir do encontro entre o real e imaginário. Assim, assumimos a defesa da educação hospitalar e domiciliar como sensibilidade humana, de encontro entre sujeitos, que produz continuadamente seus processos de aprendizagem e humanização.

Desse modo, reconhecemos os significados e percursos vividos pelos atores, pacientes, professores, voluntários, equipe médica, do processo educativo como projetos existenciais, considerando-os como sujeitos criativos, singulares e capazes de relacionar-se consigo mesmo e com o mundo.

E neste diálogo consigo, com o outro e o mudo, a literatura é utilizada como ponte que conecta, liga os sujeitos, as questões de ordem psíquica, cognitiva, social e cultural, pois uma obra literária pode interrogar, provocar, desarticular formas de pensar

e agir, e ao mesmo tempo consolar, confortar, acolher, filtrar sentimentos e conflitos internos.

Esse estudo permitiu conhecer de que modo as práticas pedagógicas e psicopedagógicas se inseriram na educação hospitalar e domiciliar, retomando pela intermediação da memória, suas experiências lúdicas e de atuação imaginária, construindo novos sentidos em relação aos seus diferentes tempos e espaços. A narrativa nos mostrou como as concepções e práticas educativas são resultantes de seus próprios contextos e histórias de vida, entrecruzados com as experiências das crianças e adolescentes hospitalizadas, revelando ainda, os sentidos atribuídos ao ser e fazer no contexto hospitalar e domiciliar.

Nessa direção, o trabalho com a literatura no contexto hospitalar, nos permitiu compreender não só a reviravolta do imaginário infantil, como a reviravolta na formação dos profissionais e voluntários envolvidos, pois o trabalho com os contos de fadas consiste em instrumento fértil de pesquisa e de formação humana que envolve e encanta crianças, adolescentes e adultos.

Enfim, a partir dos estudos realizados, foi possível compreender que a literatura infantil, mais especificamente os contos possuem um caráter plurifuncional, pois colocam em jogo não só o mundo a ser interiorizado pela criança e adolescente hospitalizado, mas principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar de seu grupo social e, sobretudo, a sua própria existência, pois funcionam como reguladores do imaginário, resolvem conflitos e apresentam possíveis soluções para os problemas, vivenciados pelas crianças e adolescentes, em campos diversos: psicológico, social e cultural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 2ª. ed. São Paulo: Scipione, 1989, 174p.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, Filipe; WUENENBURGER, Jean-Jacques.**Educação e imaginário:**

introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006. p. 116.

BENEDETTO, Maria Auxiliadora de. BLASCO Pablo González. GALLIAN, Dante Marcello. Narrativas de estudantes de Medicina e Enfermagem: o que elas nos revelam? **RBM – Revista Brasileira de Medicina.** *Out 13 V 70 Especial Oncologia 3 págs.: 11-17* , 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas***.* Trad. Arlene Caetano. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p.366

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001. p.51-52.

BRASIL, Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995. Diário Oficial da União, Seção I, p. 163/9-16320. Brasília/DF, out. 1995.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações – MEC/2002.
BUSATTO, Cléo. Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa. Petropólis, RJ: Vozes, 2003

CECCIM. B. RicardoBurg. FONSECA S. Eneida. **Classe Hospitalar**: buscando padrõesreferenciais de atendimento pedagógico educacional à Criança e ao Adolescente hospitalizados. Revista INTEGRAÇÃO, MEC/SEESP, ano 9, nº 21, 1999.

_____. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. *In*: CECCIM, Ricardo Burg, CARVALHO, Paulo R. Antonacci (orgs.). **Criança hospitalizada:** atenção integral como escuta à vida*.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997, p. 27-41.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil***.* 6ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

CORSO, Dina,; CORSO, Mário**Fadas no Divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Patrícia de Fátima Abreu. **Os Contos de Fadas:** de narrativas populares a instrumento de intervenção. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Estudos Pós-graduação em Letras. Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Minas Gerais. 2003. Disponível em:http://www.unincor.br/pos/cursos/MestreLetras/arquivos/dissertacoes/PATR%C3%8DCIA%20DE%20F%C3%81TIMA%20ABREU%20COSTA.pdf. Acesso em: 15/01/2008.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes**. Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2003

FONSECA, Eneida Simões da.**Atendimento escolar no ambiente hospitalar.** São Paulo: Memnon, 2003.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, mai.-ago. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2005.

MATOS**,** Elizete Lúcia Moreira. **Pedagogia Hospitalar:** inclusão digital, novas linguagens e novos cenários favorecendo ao escolar hospitalizado. PUCPR. Disponível em: 2011 http://www.webartigos.com/articles/57141/1/Pedagogia-Hospitalar--TCC/pagina1.html.Acesso em: 24 nov.2012.

_____. MUGIATTI, Margarida Maria T. de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. Petropólis/RJ: Vozes, 2009.

ORTIZ, Leodi C. Meireles. **Classe Hospitalar:** reflexões sobre sua práxis educativa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria: RS, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global., 1987. p.118.

Eixo 6. Formação de Professores

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: um relato de experiência sobre atividade de intervenção nas aulas de Sociologia utilizando a temática da violência contra a mulher.

Manoelle Lopes Fontes*[74]

Resumo
Compreendendo que a formação docente se dá através da relação teoria/prática, este trabalho tem como objetivo pontuar a importância da vivência realizada em uma atividade de intervenção para o processo de formação docente. Em que buscou considerar a importância do Estagio Supervisionado como contato fundamental do futuro professor com o ambiente escolar, pontuando também como uma atividade de intervenção possibilitou a discussão da violência contra a mulher com uma turma de Primeiro Ano do Ensino Médio, em que utilizou a Sociologia como instrumento de analise, no seu sentido teórico e social.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; intervenção; formação docente;

Introdução

A preparação inicial a partir do estágio supervisionado tem sido elemento importante para o aprimoramento da formação docente nos cursos de licenciaturas, visando o estímulo de práticas reflexivas que incentivem posturas investigativas e interventivas.

O principal objetivo do estágio é "desenvolver no futuro professor a habilidade de refletir sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, problematizá-lo, compreendê-lo e sistematizar projetos de intervenção" (MELO, 2008, p. 99). Todas as teorias aprendidas em sala de aula não dão conta de suprir sozinhas as necessidades de formar por completo um bom profissional, considerando a necessidade de vivências a partir de experiências concretas, aplicando as teorias no cotidiano.

A relação teoria e prática é fundamental para o desenvolvimento crítico e reflexivo do futuro professor. "A teoria se constitui como a grande transformadora de ideias e a prática como transformadora da realidade" (MELO, 2008, p. 88). Uma formação que privilegie essa relação e que consiga aplica-la na realidade concreta só tem a contribuir com a qualificação dos futuros docentes.

[74] *Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Santa Cruz.
e-mail: manufonts19@gmail.com

Essa relação precisa ser incentivada no estágio supervisionado, a partir da necessidade de reflexões sobre a formação e a produção do conhecimento. Essa formação precisa estar pautada em uma preparação sistemática e integral que possibilite ao futuro profissional compreender as relações a sua volta, diante das complexidades que permeiam o espaço escolar, visando o desenvolvendo de postura crítica quanto à realidade educacional.

Assim, a atuação do docente necessita estar focalizada para além da reprodução do que já está dado, a partir dos moldes tradicionais de ensino a muito ultrapassados. Visando principalmente a superação de um modelo de educação bancária assim intitulada por Freire (1987) que compreende os alunos como meros depósitos de conteúdos desprendidos de subjetividades e de vivências que podem ser complexas.

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 38).

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado se apresenta como um elemento importante para os cursos que se destinam a formar docentes que pensem cada contexto escolar a partir de suas especificidades e que não considere os alunos como meros reprodutores de conhecimentos sistemáticos. Desse modo, o estágio não deve ser encarado apenas como uma atividade burocrática, para o simples cumprimento de carga-horária, mas como elemento essencial para o processo de formação crítica e reflexiva, a partir da aproximação entre o futuro professor e a escola. Visto que é essencial para o processo de formação e de construção da subjetividade docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

No que tange a formação de professores para atuar na área de Sociologia, essa preparação a partir do estágio supervisionado continua sendo de grande importância, pois o contato com a realidade escolar possibilita a ampliação da formação e a aplicação dos conteúdos aprendidos por parte do futuro professor. Principalmente diante da criticidade dessa área de conhecimento, que se propõe a refletir sobre a realidade social e suas dinâmicas.

A Sociologia tem como principal objetivo pensar a vida em sociedade e suas complexidades a partir de um olhar crítico e reflexivo, possibilitando através de conhecimentos científicos alcançar a compreensão a cerca das diversidades e complexidades entorno das relações entre os indivíduos. Nesse aspecto, o estágio supervisionado pode contribuir para o aguçamento do olhar do futuro professor de Sociologia, que ao ser estimulado a desenvolver a prática docente também pode se perceber enquanto pesquisador e problematizador da realidade escolar. Para Zan (2011, p. 456):

> O profissional formado em Ciências Sociais desenvolve, em função da base teórica e conceitual da área, uma capacidade de compreender processos sociais em sua totalidade, o que lhe permite uma atuação destacada em atividades de ensino apoiadas na interdisciplinaridade.

A prática de estágio também se faz importante para pensar a necessidade de transpor os conhecimentos apreendidos nos cursos de licenciatura para a realidade do aluno da educação básica, compreendendo as especificidades de cada ambiente escolar. Sendo assim o momento de execução da prática pedagógica. E para isso a sensibilidade quanto à percepção de cada contexto escolar e a subjetividade de cada aluno faz-se essencial, o que requer um olhar atento de cada educador, a partir da percepção de que a educação pode ser utilizada como ferramenta de mudança social.

No entanto, ainda no contexto da Sociologia, nem sempre a esta área de conhecimento tem sido dada importância quanto a sua riqueza conceitual e prática no contexto educacional. Essa atitude vai desde a percepção de que em muitas realidades escolares são poucos os profissionais com formação específica que lecionam a disciplina, como aponta Bodart e Silva (2016), que em pesquisa demonstraram o pequeno número de professores formados em Sociologia atuando no ensino médio brasileiro.

Como também em relação ao histórico desta disciplina, que de acordo com Zan (2011) tem sido recorrentemente retirada da obrigatoriedade dos currículos do ensino médio. Nesse aspecto, há de se considerar os objetivos políticos presentes nessas reformas e na retirada de disciplinadas críticas da obrigatoriedade dos currículos. Além de pensar na perca de estímulos que essas ações promovem nos cursos que visam formar professores de Sociologia.

No entanto, salientando o papel fundamental da Sociologia, contribuindo para sua valorização enquanto área de conhecimento que visa pensar profundamente o social e

compreendendo a importância de desenvolver temáticas que possibilitem a reflexa crítica do aluno, a atividade de intervenção que será relatava neste estudo buscou abordar uma problemática muito recorrente no contexto social brasileiro, a violência contra a mulher a partir do estágio supervisionado na disciplina de Sociologia no ensino médio.

Essa temática além de ser necessária para ser trabalhada no contexto educacional, por compreender a perspectiva de uma educação que ajude a desconstruir o machismo e o sexismo gerador de violências, também possibilita desenvolver a criticidade do aluno, permitindo que eles compreendam a complexidade envolta da violência de gênero de modo que transponham para sua realidade práticas transformadoras.

Assim, a partir o espaço de formação propiciado pelo estagio supervisionado, a atividade da intervenção que será descrita aqui como relato de experiência utilizou o espaço de duas aulas da disciplina de Sociologia com uma turma do Ensino Médio no ano de 2016 para discutir e problematizar dada temática, a partir de um olhar crítico e reflexivo, que pensasse a violência contra a mulher a partir da realidade vivenciada por dado ambiente escolar, considerando assim os contextos de cada aluno participante desta intervenção.

Relato de experiência no estágio supervisionado em Sociologia: discutindo a violência contra a mulher.

A violência contra a mulher é um problema social recorrente no cotidiano brasileiro e de diversos países, reflexo de estruturas sociais pautadas na diferenciação de gênero que baseada em práticas binárias e misóginas visam manter a inferiorização do feminino em relação ao masculino (BEAUVOIR, 2016).

A violência cometida contra mulheres tem sido problematizada em muitos aspectos, tendo ganhado destaque principalmente pelas reivindicações feministas no cenário público, que ao revisitarem a história e seu caráter epistemológico vem denunciando as opressões históricas sofridas pelas mulheres, desde a negação de direitos, a violências cometidas contra estas (SCOTT, 1990).

A questão das mulheres não é um assunto novo a ser debatido, como os feminismos já têm demonstrado, mas ainda assim é um assunto de muita pertinência principalmente pensando o contexto do Brasil, enquanto um dos países mais violentos do mundo com as mulheres, como já demonstrado pelo Mapa da Violência (2015) no indicador que considerou a violência cometida

contra estas.

O machismo e o sexismo, o qual considera a superioridade do homem frente à mulher, é considerado um dos principais fatores que contribuem para as violências, que tem como principal característica o fato da vítima ser do gênero feminino. A partir da relação objetificada e de dominação que socialmente os homens estabelecem sobre as mulheres, como fruto de um processo de educação e socialização que reproduz a superioridade masculina (BOURDIEU, 2014).

O sexismo então tem sido presente em diversas práticas sociais brasileiras, que por muitas vezes têm naturalizado comportamentos que visam justificar a subordinação das mulheres, desde a limitação seus corpos, a práticas que justifique determinadas violência, como por exemplo, a relação de impureza e hipersexualização associado ao corpo feminino.

Desse modo, Compreendendo as complexidades que permeiam as situações de violência contra a mulher, a atividade de intervenção proposta pela disciplina de Estágio Supervisionado foi realizada durante duas aulas de Sociologia em uma turma do Primeiro Ano do Ensino Médio, composta por aproximadamente 20 alunos no turno vespertino, do Colégio Estadual de Salobrinho no ano de 2016.

A escolha desta turma para a realização da atividade de intervenção se deu por meio da realização do estágio de observação, ainda em 2016, durante um mês, em que foi levado em consideração a aproximação então estabelecida com a turma e a abertura da professora supervisora, dado o acolhimento com a proposta atividade.

A proposta de intervenção em sala, em que uma atividade deveria ser planejada e executada, a partir das aulas de Sociologia teve como objetivo principal contribuir para o processo de formação docente, em que a temática aqui escolhida tivesse como foco discutir as diversas faces da violência cometida contra mulheres, desde a categorização dos diversos tipos de violências definidas pela Lei Maria da Penha, até práticas cotidianas então reprodutoras destas.

O que justificou a escolha dessa temática foi a percepção de que este era um assunto pouco abordado no cotidiano dos alunos que compunham a turma em que a intervenção foi realizada, mesmo quando esta violência fazia-se presente no cotidiano de muitos deles.

Desse modo, considerando a escola como espaço também de formação social do individuo, a partir de uma perspectiva que alimente os princípios de transformação social salientado por Freire (1987), o levantamento de discussões como esta foi percebida de modo

pertinente, em que visões do senso comum puderam ser discutidas e problematizadas a partir de perspectivas teóricas sobre o assunto.

A metodologia utilizada para a realização da intervenção foi a proposta didática de roda de conversa, sendo a temática primeiramente apresentada a eles como proposta de atividade interativa e dialogada, em que os alunos foram os elementos centrais na discussão.

O diálogo e o estímulo as falas foram pontos principais. A proposta de discussão em círculo teve como propósito possibilitar a comunicação visual dos alunos, de modo que o centro das atenções não estivesse voltado apenas para o quadro ou o professor. Assim também, cartazes e vídeos que abordaram a temática em questão foram utilizados como estímulos visuais para a reflexão dos alunos e também para a complementação do diálogo com estes.

Resultados obtidos com a atividade de intervenção

Os vídeos e cartazes apresentados estimularam os alunos participantes a desenvolverem falas e se posicionarem a respeito da violência contra as mulheres. Os garotos presentes na sala mesmo demonstrando certa apatia com relação às considerações feitas sobre o feminismo fizeram suas colocações a respeito do que sabia ou já tinha ouvido falar sobre o movimento, de modo a contribuir com a discussão.

Já as meninas demonstraram muito interesse, deixando claro que elas compreendiam as formas de opressão em que a mulher ainda vive e que é preciso abordar cada vez mais temáticas como essa, trazendo para o debate questões do dia-a-dia vivenciadas por elas, muitas vezes relacionadas a assédios e violência moral.

Aos alunos que demonstraram dificuldade com a fala foi dada a possibilidade de se expressarem através da escrita, o que foi de muita utilidade para perceber o medo e muitas vezes a vergonha envolvida em relatar os casos de violência, muitas vezes sofridos dentro de suas próprias casas.

Dos aspectos importantes que foram abordados durante a intervenção dois pontos precisam ser destacados: O primeiro tem haver com as diversas formas de violência contra a mulher, sendo estas categorizadas como: violência moral, psicológica, patrimonial, física e sexual.

Essas formas de violência foram discutidas em suas facetas e especificidades no intuito de

demonstrar que violência não está ligada apenas ao caráter físico e que esta pode ser muito mais complexa do que se imagina e muito mais velada também, já que a violência física pode ser o último estágio de ocorrência, sobretudo no que se consideram os relacionamentos abusivos.

Aqui a utilização de um cartaz com o "violentômetro" (a reprodução de um termômetro simbolizando diversos níveis de comportamentos violentos) foi de fundamental importância para demonstrar como práticas consideradas "naturais" são violências disfarçadas e que muitas vezes podem estar atreladas a práticas abusivas e controladoras. A reação dos alunos com a apresentação do "violentômetro" foi de surpresa e em alguns de espanto, por não considerar ainda determinados comportamentos como formas de violência.

O segundo ponto a ser destacado foi a reação dos garotos da sala com relação as tipificações de formas de violência contra a mulher, em que alguns aspectos da violência psicológica, por exemplo, para eles não deveriam ser levado tão a serio, já que os percebiam como uma forma normal de se relacionar com o outro. Um aspecto problemático, que releva os reflexos de uma estrutura social machista.

Em contraposição a reação das garotas em grande maioria foi positiva, de modo que trouxeram vários pontos de problematizações sobre as formas de violência, reconhecendo o investimento social sobre a limitação de seus corpos, apontado em diversas falas a diferença de tratamento entre elas e os garotos quando o assunto era autonomia e até mesmo relacionamentos.

Faz-se importante salientar que a faixa etária dos alunos participantes desta intervenção esteve por volta dos 14 aos 18 anos, de forma que se tratando de adolescentes por muitas vezes ocorreram relatos de suas relações em casa com a família, experiências na escola e até mesmo em algum relacionamento afetivo.

Nesse sentido, um fator muito problemático relatado pelas garotas foi o modo como os pais e as mães lidavam com a liberdade fora do lar, onde por muitas vezes as atividades domésticas eram consideradas obrigações femininas, sendo fator limitante do seu tempo para aproveitar o tempo fora de casa. Como também o fato de ser por muitas vezes problemático a aceitação de relacionamentos afetivos por parte destes, diferente do que ocorria com os garotos em seus lares quando estas possuíam irmãos.

Os resultados então adquiridos com esta atividade foram positivos, no que se considera a aceitação dos alunos e a interação destes durante as discussões. Tendo como ponto positivo ter conseguido desenvolver bem a interação com a turma, dada a proposta do estágio, além de ter

conseguido abordar a partir de uma perspectiva educacional a temática da violência contra a mulher com jovens em processo de formação. Plantando assim uma possível semente de modificação social.

Conclusão

O objetivo esperado para a intervenção descrita ao longo deste estudo foi que a atividade desenvolvida estimulasse o pensamento crítico dos alunos do Primeiro Ano Vespertino do Colégio Estadual de Salobrinho, local onde a prática de estágio supervisionado foi realizada no ano de 2016, a respeito da violência contra a mulher no cenário brasileiro. Utilizando a Sociologia como instrumento de reflexão do social.

Diante dos resultados obtidos com a participação dos alunos foi possível considerar que o objetivo inicial foi alcançado com êxito durante a aplicação da intervenção, por ter conseguido que os alunos despertassem para a reflexão crítica sobre o assunto, de modo a utilizarem de sua inquietação para levantar questões pertinentes durante a atividade.

A intervenção possibilitou pensar não apenas o contexto de violência contra as mulheres, mas também os processos educativos ligados ao gênero. Servindo principalmente para levantar elementos presentes na Lei Maria da Penha que por muitas vezes fazem parte do desconhecimento de muitas pessoas. Como por exemplo, o próprio caráter histórico desta lei e sua importância social, enquanto conquista fruto de muitas reivindicações do movimento feminista. Trazendo a tona também informações pertinentes sobre formas de denunciar esse tipo de violência e para buscar ajuda profissional sobre o assunto.

Desse modo, o espaço do estágio supervisionado através da proposição de dada atividade de intervenção possibilitou uma vivência de grande significado para o processo de formação docente, considerando o estímulo dado desde a proposição de uma temática pela estagiária, quanto ao planejamento desta de modo independente. Contribuindo assim para a construção da subjetividade docente, que pensou a educação como ferramenta para mudança social.

Referências:

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. A prática de ensino no momento atual: proposições e reflexões. In: _____. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2006. Cap. 3, p. 61-85.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Estágio curricular na formação de professores: propostas e possibilidades do espaço escolar. In: _____. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2006. Cap. 4, p. 88-120.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: _____. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2006. Cap. 1, p. 19-36.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BODART, Cristiano das Neves; Silva, Roniel Sampaio. Um "Raio-X" Do Professor De Sociologia Brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, Recife, vol. 2, n. 22, p. 197-233, 2016.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação e movimentos sociais hoje. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide. Orgs. **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 55-73

BOURDIEU, Pierre. Uma imagem ampliada. In:_____. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeir: BestBolso, 2014. Cap. 1, p. 17-79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 e.d. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Leila Posenato et al. Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 2013.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71- 83, mar. 2010.

Homicídio de Mulheres no Brasil: https://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulheres.php

Lei Maria da Penha: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm

MELO, Geovana Ferreira. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, Cristina Lázara da; MIRANDA, Maria Irena. **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidade.** 1. ed. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008. Cap 3, p. 85-111.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2 p 403-427, dez. 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

ZAN, Dirce Pacheco e. O estágio na formação do professor de Sociologia. Campinas, SP: Cad. Cedes, vol. 31, n. 85, p. 447-458, set.-dez. 2011.

CARTAS PEDAGÓGICAS: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luna Estéfany Silva Santos[75]
Renato Pereira de Figueiredo[76]

RESUMO
O artigo apresenta uma pesquisa em andamento aprovada pelo Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB que tem o pensamento complexo de Edgar Morin como método e a produção de cartas pedagógicas como estratégia de método. Para pensar sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa proposta está sendo dividida em três capítulos em forma de cartas. Uma carta aos professores, com o objetivo de apresentá-los aos teóricos que abordam concepções construtivistas para o ensino de Ciências. Uma carta aos alunos que quase não são vistos como destinatários, como tentativa de haver um maior envolvimento destes no processo de aprendizagem. Por fim, uma aos meus pais, onde narro passagens da minha vida como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a minha percepção sobre a importância das Ciências. A escolha pela escrita de cartas deu-se a partir das leituras das obras 'Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo' (1978), 'Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar' (2006), 'Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis' (2015) e 'Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos' (2016), do patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas; Pensamento Complexo; Ensino de Ciências.

1. INTRODUÇÃO

O artigo trata de uma pesquisa de Mestrado em andamento que tem o olhar voltado para o ensino e a aprendizagem das Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse enfoque é resultante de duas percepções: a circunstância do ensino e da aprendizagem ocorrerem basicamente na memorização dos conceitos científicos e a ocorrência da priorização das disciplinas Português e Matemática nesta etapa de ensino.

Sou pedagoga, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2016, durante a graduação, tive a oportunidade de estagiar em uma Escola Municipal de Ilhéus-BA. A escola funcionava temporariamente em uma residência com uma garagem e três cômodos, os quais se tornaram ambos salas de aula nesse contexto escolar. A situação era precária, as paredes

[75] Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista UESB. Vitória da Conquista/BA – Brasil. E-mail: lunaestefanys@gmail.com.
[76] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Professor titular do Departamento de Ciências Naturais da UESB. Vitória da Conquista/BA – Brasil. E-mail: renatofigueiredo2005@yahoo.com.br.

sequer separavam um espaço do outro. Dessa forma, havia interação direta entre duas salas de aula. Durante a regência deste estágio, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, lecionei aulas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Diversidade Cultural. Dentre estas, destaco as aulas de Ciências, pois busquei tratar as aprendizagens linguísticas e matemáticas de forma interdisciplinar com esses conhecimentos científicos.

Nessa proposta, elaborei diversas atividades que abordavam os conceitos científicos a partir das experiências dos próprios alunos. As atividades de Ciências propostas eram compostas por quadros, tabelas, escrita de anotações, leitura de textos científicos, etc. Evidencio a atividade denominada 'Estimulando os sentidos: olfato e paladar'. Essa atividade propôs que a turma fosse dividida em grupos de quatro alunos. Quando os discentes adentraram na sala de aula, expressaram surpresa ao perceberem imediatamente a arrumação da sala diversa do cotidiano. No momento que foram vendados os olhos de um dos integrantes de cada grupo, entraram em êxtase.

Anteriormente ao início da experimentação dos alimentos pelos alunos com os olhos vendados, foi entregue uma folha com um questionamento inicial e um final. O questionamento inicial consistia em: 'Vocês acreditam que para sentir o gosto de um alimento é necessário sentir o cheiro dele? Por quê?'. Além disso, havia uma tabela com duas colunas para preencherem com as nomenclaturas dos alimentos após estes serem experimentados. Primeiro, com as vias nasais obstruídas e depois, com as vias nasais livres. Por fim, deveriam responder a questão: 'Vocês continuam com a resposta inicial? Por quê?'.

A partir dessa atividade experimental foi possível perceber o entusiasmo dos alunos e o levantamento de hipóteses sobre o questionamento inicial. Com isso, houve um maior envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem relacionado aos sentidos do corpo humano, o paladar e olfato. Porém, pôde-se observar que não foram todos os alunos que conseguiram compreender esses conceitos a partir da atividade experimental. Alguns alunos solicitaram a escrita dos conceitos na lousa (que também é chamada de "quadro-negro") para que realizassem a transcrição destes no caderno. Essa demanda enfatiza a necessidade de escrita pelos alunos para que haja a fixação desses conceitos.

É evidente que eu poderia utilizar a estratégia de ensino como a solicitada por alguns alunos. Porém, objetivei que os discentes percebessem, a partir de suas experiências, conceitos como paladar e olfato. Desta forma, tentei fazer com que a atividade auxiliasse os alunos a sentir e não apenas memorizar aqueles conceitos. Como preconiza Edgar Morin (2011), utilizei a

proposta de estabelecer o jogo dialógico entre razão e emoção para haver a compreensão dos fenômenos.

Após os resultados dessa proposta de ensino que realizei com a turma, percebi a minha inquietação. A concepção que privilegia o ensino e aprendizagem das Ciências a partir exclusivamente da memorização dos conceitos é o que me desconfortava. A partir desta inquietação, elaborei a proposta da dissertação com o intuito de pesquisar sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa está em andamento.

O amadurecimento da minha proposta ocorreu a partir da inserção no Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB e participação do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Conhecimento Científico/GEPECC. No grupo, conheci um olhar diferente relacionado à pesquisa. A partir dos estudos de autores desconhecidos anteriormente ao ingresso no curso, como Edgar Morin, por exemplo, elaborei novos caminhos para o que pensava inicialmente no projeto.

Dessa forma, a proposta da pesquisa baseia-se nas ideias de Paulo Freire e Edgar Morin. A inspiração em Freire sustenta-se na abrangência de obras relacionadas à área da educação com o caráter formador, político e pedagógico. Além disso, as obras escritas em formas de cartas pelo autor que servem como influências para a elaboração das minhas cartas na pesquisa. Em Morin, busco elaborar a pesquisa a partir do pensamento complexo que propõe um olhar diferenciado com relação à educação, a união das fragmentações como razão e emoção, ciência e arte, sensível e inteligível.

Nesse sentido, nas cartas elaboradas aos professores pretendo discutir uma proposta pedagógica voltada ao ensino de Ciências. Na carta aos alunos proponho o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem para que abandonem o papel de meros receptores dos conteúdos e posicionem-se como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. E na carta aos meus pais, narro passagens de algumas experiências realizadas em sala de aula e atividades propostas por mim. Portanto, é evidente que as cartas direcionadas tanto aos professores quanto aos alunos e aos meus pais têm a intenção de apresentar e justificar uma proposta de ensino aos educadores na qual os alunos participem do aprendizado dos conceitos científicos.

O presente artigo encontra-se dividido em quatro seções. Esta introdução é a primeira. A segunda aborda sobre as cartas pedagógicas de Paulo Freire que são as minhas inspirações para

escrevem em forma de cartas. Na terceira seção há a discussão sobre a elaboração das cartas como estratégia de método, na qual apresenta algumas das intenções da pesquisa e das cartas aos professores, aos alunos e aos meus pais. Por fim, na quarte parte, indico algumas ideias da proposta de ensino por uma ciência viva.

2. AS CARTAS PEDAGÓGICAS DO PAULO FREIRE

Busco na pesquisa, a partir da elaboração de cartas pedagógicas, refletir sobre como os professores podem pensar no ensino de Ciências de maneira construtiva, na qual os alunos sintam-se envolvidos no processo de aprendizagem. Para elaboração dessas cartas, utilizo como exemplos as obras do patrono da educação brasileira. Freire escreveu diversas vezes em forma de cartas. Inspirei-me nos livros ‘Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo’ (1978); ‘Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar’ (2006); ‘Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis’ (2015) e ‘Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos’ (2016).

Em ‘Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo’ (1978), Paulo Freire apresenta a obra em dois capítulos. O primeiro capítulo é a introdução com duas partes e um *post scriptum*. O segundo capítulo é intitulado Cartas à Guiné-Bissau e apresenta dezessete cartas, dentre as quais onze foram enviadas ao Comissário de Educação, Mário Cabral e seis cartas à equipe da Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização em Guiné-Bissau, na África, onde 90% da população era analfabeta na época. Além disso, o povo lutava para a reconstrução do seu país a partir da libertação do colonizador português. Freire narra passagens sobre as suas viagens à África e, principalmente, a Guiné-Bissau. O autor indica que quando elaborou a obra a experiência da educação nesse país juntamente com a sua equipe ainda estava em andamento e havia escrito apenas algumas cartas, por isso o título abarca a experiência em processo. Porém, o educador indica que objetivou apresentar um panorama das atividades que estavam sendo realizadas e as dificuldades teóricas que estas resultavam.

Na obra ‘Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar’ (2006), o autor escreve dez cartas direcionadas aos professores. Nas cartas, Freire indica a importância da denominação professora e do caráter político do educador. Além disso, aborda sobre a relação professor e aluno, do processo de ensino e aprendizagem, das identidades e dos contextos da educação. As

cartas do autor foram intituladas: Ensinar- aprender, leitura do mundo- leitura da palavra; Não deixe que o medo do difícil paralise você; Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra opção; Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas; Primeiro dia de aula; Das relações entre a educadora e os educandos; De falar ao educando a falar a ele e com ele, de ouvir o educando a ser ouvido por ele; Identidade cultural e educação; Contexto concreto- contexto teórico; Mais uma vez a questão da disciplina.

'Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis' (2015) foi a obra que Paulo Freire escreveu a partir da solicitação de Cristina, sua sobrinha. Cristina era uma discente acadêmica e ao ler as obras do seu tio sentiu interesse em conhecê-lo melhor. Para isso, solicitou cartas de Freire que apresentasse acontecimentos da sua vida, pois este estava no exílio na época da demanda de sua parenta. Cristina solicitou ocorrências da infância até a vida adulta do tio, das dificuldades enfrentadas como educador, do exílio e de do cotidiano familiar. Porém, com as ocupações da vida, o educador necessitou adiar a elaboração dessas cartas. E, mais de uma década depois, Freire reacendeu a ideia e elaborou as cartas que são destinadas à Cristina em sua titulação, mas que apresenta cartas para todos os leitores do autor. Há dezoito cartas na obra que seguem uma ordem cronológica que perpassa as temáticas da fome na infância do educador, da época dos seus estudos escolares, a morte do pai, o papel de orientador na educação superior e algumas questões do fim do século XX, dentre outras. Dessa forma, a partir da leitura da obra é possível conhecer a vida do autor profundamente.

'A Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos' (2016), foi a última obra que Freire escreveu. Quando o educador faleceu, a obra estava incompleta. Três anos após a morte do autor, a sua esposa, Ana Maria Araújo Freire (chamada carinhosamente de 'Nita Freire' pelo educador), organizou a obra. O livro é composto por três cartas pedagógicas escritas pelo autor, algumas considerações da Nita Freire em cada uma das cartas, como Paulo Freire havia solicitado, e outros seis textos que o autor escreveu em 1996. As três cartas pedagógicas do Paulo Freire foram denominadas: Do espírito deste livro; Do direito e do dever de mudar o mundo; Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó. Os outros escritos, que são os textos que a Ana Maria Freire organizou juntamente com as cartas são intituladas: Descobrimento da América; Alfabetização e miséria; Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica; A alfabetização em televisão; Educação e esperança e Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho.

3. A ELABORAÇÃO DAS CARTAS COMO ESTRATÉGIA DE MÉTODO

Diante das leituras das obras de Freire, tornou-se evidente que é possível utilizar a produção de cartas pedagógicas como a estratégia de método. Na minha pesquisa, as cartas são uma perspectiva metodológica que tem influência nas obras de Paulo Freire e nas ideias de Edgar Morin, pois busco delimitar a pesquisa a partir do pensamento complexo. Edgar Morin é um antropólogo, sociólogo e filósofo francês que contribui com estudos em filosofia, epistemologia e sociologia. No livro 'Educar na Era Planetária' (2003), Morin, Ciurana e Mota tratam o método como problema, de modo que a aprendizagem seja baseada também na errância e na incerteza da humanidade. Segundo os autores, faz-se necessário uma formação na qual os alunos sejam sujeitos pensantes e estrategistas e não meros receptores dos conteúdos.

Logo, o método complexo que busco utilizar nesta pesquisa é distinto da metodologia tradicional que "pressupõe que se pode partir de um conjunto de regras certas e permanentes, passíveis de serem seguidas mecanicamente" (MORIN; CIURANA e MOTTA, 2003, p. 17), sem considerar as possíveis complicações e alterações de percursos durante a navegação que é a realização de uma pesquisa. E o pesquisador, como um viajante que busca autoformação, é um sujeito capaz de inventar e criar durante essa viagem.

Para que o pensamento complexo, o método proposto pelos autores, as cartas elaboradas por mim na pesquisa sejam vistos como uma perspectiva distinta de ensino, é preciso que haja o que Morin nomeia por 'reforma do pensamento'. Para o autor, é necessário que haja uma transformação na forma de pensar. Ao invés do pensamento que segrega e fragmenta, deve existir um pensamento complexo, ou seja, "do termo complexus: o que é tecido junto" (MORIN, 2017, p. 89). Esse pensamento visa unir, aproximar, avizinhar as dicotomias existentes, tais como: razão e emoção, ciência e literatura, cultura científica e cultura humanística, entre outras.

Dessa forma, como indica Paulo Freire (2018), o professor e os alunos interagem de forma que o professor ao ensinar, aprende. E o aluno, ao aprender, também ensina. Segundo o educador, "testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa" (FREIRE, 2018, p. 136). Assim, as cartas têm como pretensão refletir sobre como os professores podem pensar em ensinar Ciências de maneira dialógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Baseando-se no pensamento complexo, as

cartas têm como objetivo apresentar uma alternativa para o ensino e aprendizagem. Intenciona-se que os professores percebam a possibilidade de ensinar Ciências a partir do uso ao mesmo tempo da razão e da emoção.

A proposta da dissertação está dividida em um capítulo de introdução e três capítulos em forma de cartas. Uma carta aos professores, uma aos alunos e uma aos meus pais. As cartas direcionadas aos alunos e aos meus pais também estão indicadas diretamente ao processo de ensino e aprendizagem.

Na *'Carta aos professores'*, apresento algumas ideias de autores nos quais estou me referenciando para a pesquisa. São eles: Paulo Freire; Edgar Morin; Delizoicov; Angotti e Pernambuco. Ou seja, a proposta da carta inicial é apresentar uma discussão teórica que abranja ideias relacionadas ao ensino e aprendizagem. Paulo Freire em 'Pedagogia do Oprimido' (2014), que é uma das obras mais famosas do autor brasileiro, aponta algumas questões que são de suma importância para a educação. Como, por exemplo, a aversão à denominada "educação bancária". Essa educação trata o professor como detentor do conhecimento e o aluno como mero receptor. Além disso, nessa concepção de ensino, o aluno é uma "tábula rasa", ou seja, vazio e sem conhecimentos prévios da fase anterior a escola. Porém, Freire evidencia que os conhecimentos a priori dos alunos são de imensa relevância para o seu aprendizado. Dessa forma, as ideias elencadas na obra podem proporcionar uma reflexão dos professores leitores da carta acerca do que Freire denomina "memorização mecânica do conteúdo" (FREIRE, 2014, p. 33). Mesmo que Freire não tenha escrito sobre ensino de Ciências, percebe-se como as ideias do autor podem ser voltadas a esta disciplina.

A partir do estudo dos teóricos indicados nas cartas, objetiva-se que os professores percebam que há uma proposta de ensino apresentada nessas cartas que possibilite ensinar os conceitos científicos de forma mais dialógica e que possibilite uma participação maior dos alunos.

Na '*Carta aos alunos'* pretende-se apresentar uma perspectiva de futuro para os jovens de modo que eles desenvolvam o reconhecimento pela identidade terrena e a ética do gênero humano (MORIN, 2011). A intenção é que ao ler a carta destinada a eles, os alunos percebam as noções de sustentabilidade, solidariedade, ética, cidadania, entre outras. Que almejem construir um planeta que seja melhor no futuro. A educação para eles deve então intensificar o conhecimento do planeta no qual eles vivem. E ainda, relacionar-se com ele o objetivo de salvar a

humanidade e a biodiversidade existente. E, nesse contexto, os professores devem ter essa percepção na formação desses alunos. A carta aos alunos é uma carta na qual os educadores podem ter ideias e perceber como a proposta de ensino indicada pode acarretar em um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Uma das obras que será mencionada na carta aos alunos é 'Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber' (2013) do Michel Serres. A denominação "polergazinha" dá-se devido o uso do polegar na digitação de textos pelos smartphones. No livro, o autor descreve sobre a era da revolução digital na qual os jovens vivem no mundo virtual. Dessa forma, trata das tecnologias, das gerações, da vida em comunidade e da educação. Com relação à educação, Serres indica a necessidade de mudanças no processo de ensino. Pois, as informações estão na *internet* de fácil acesso e não apenas nas salas de aulas tradicionais. O segundo capítulo da obra é intitulado 'Escola' e abordas as questões voltadas ao ensino e à terceira instrução que seria a máquina utilizada pelos alunos.

> A Polegarzinha procura e encontra o saber na sua máquina. De acesso raríssimo, esse saber só se encontrava, até recentemente, fragmentado, recortado, dividido. Página após página, classificações estudiosas distribuíam, para cada disciplina, sua parte, sua seção, seus locais, seus laboratórios, sua prateleira na biblioteca, seus créditos, seus porta-vozes e seu corporativismo (SERRES, 2013, p. 50-51).

Por fim, na 'Carta aos meus pais' escrevo aqueles que considero os meus primeiros mestres na vida. Para elaborar esta carta, me inspiro na obra 'Meus filósofos' (2014) de Edgar Morin. Os meus mestres não têm curso superior e não são filósofos de formação. Porém, eles são meus intelectuais e incentivadores que marcam a minha vida desde a infância. Assim como Edgar Morin apresenta os filósofos que influenciaram a sua proposta do pensamento complexo, os influenciadores que o auxiliaram na elaboração dos argumentos e no incentivo da curiosidade infantil que ele afirma existir também na vida adulta, utilizo o exemplo dos inspiradores de Morin para reconhecer e assumir as influências dos meus filósofos no percorrer dos acontecimentos da vida. Nesse sentido, pretendo apresentar nesta carta a minha percepção sobre a importância das Ciências e a minha angústia como professora na observação do problema de aprendizagem pelos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Descrevo algumas experiências realizadas em sala de aula e algumas atividades propostas por mim na tentativa de apresentar aos alunos um olhar diferente relacionado ao ensino e a aprendizagem dos conceitos científicos.

Portanto, é perceptível que em todas as cartas estão presentes uma proposta de ensino de Ciências baseada em uma pedagogia dialógica, interacionista, que propõe uma participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, que sugere aos professores de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental um olhar diferenciado a partir das lentes do pensamento complexo de Edgar Morin e da pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire.

4. POR UM ENSINO DE UMA CIÊNCIA VIVA

Estudiosos de Paulo Freire, os autores Demétrio Delizoicov, físico e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); José Andrade Angotti, físico e doutor em ensino de Ciências/Física pelo Instituto de Física (IFUSP) e Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP) e a Marta Maria Pernambuco, física e doutora em Educação pela USP, publicaram em 2009, o livro 'Ensino de Ciências: fundamentos e métodos'. Este livro é indicado para os professores de Física, Química e Biologia, ou seja, das Ciências Naturais e aos educadores de Ciências do Ensino Fundamental. A obra é organizada em seis partes: Educação em Ciências e Prática Docente; Ciência e Ciências na escola; Aluno, conhecimento escolares e não escolares; Abordagem de temas em sala de aula; Temas de ensino e a escola e Temas para estudo e bibliografia.

As primeiras cinco partes são compostas por dois capítulos. Nos primeiros capítulos os textos são direcionados para os discentes e docentes dos cursos de formação de professores ao apresentar alguns temas fundamentais para a atuação como professor. Os capítulos consecutivos apresentam a denominada "instrumentação para o ensino" que apresenta aprofundamentos para estudo, exemplares, desafios e leituras complementares. Durante todas essas seções os autores escrevem em forma de hipertexto, indicando significados, semelhanças e outras referências para o leitor.

Apresentam as temáticas do livro didático, as tecnologias, os conhecimentos do professor. a formação de conceitos pelos alunos, indicando-os como sujeitos do conhecimento, dentre outras. Dessa forma, a proposta dos autores indica uma maior aproximação do educador com o educando, proporcionando o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Para isso, os docentes necessitam perceber a importância dessa participação para que o aluno não seja apenas um receptor de conhecimentos.

> Essa interpretação de que os conhecimentos, tornados conteúdos escolares, não podem ser tratados como pastilhas a serem engolidas também é enfatizada por Freire, quando afirma que não devem ser depositados na cabeça dos alunos, como se esta supostamente estivesse vazia, como se fosse vasilhame vazio a ser preenchido (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 191).

Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2009) apontam Paulo Freire como um dos referenciais na obra. Segundo eles, Freire indica ações que favorecem a aprendizagem de Ciências de forma dialógica. Portanto, para que seja complementada a proposta de ensino apresentada nas cartas pedagógicas é indicado que os professores de Ciências conheçam a obra 'Ensino de Ciências: fundamentos e métodos' (2009).

Corroboro com as ideias presente no livro que abordam a importância de uma 'ciência viva' que abrange as questões sócio históricas e a atividade humana não neutra, "em oposição consciente à prática da *ciência morta*" (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 34). A ciência deve ser viva a partir do envolvimento do aluno, ou seja, da sua participação ativa que é resultante das escolhas feitas pelo professor sobre quais conteúdos ensinar.

A concepção de ensino e aprendizagem de Ciências que acredito e proponho a partir das cartas pedagógicas é aquela que discuta temáticas que proporcionem "aprendizagens significativas" para os alunos, assim como indica Paulo Freire. Esta concepção vai "na direção das totalidades, das estruturas de conhecimento articuladas e dinâmicas, contra as fragmentações exageradas que a nada levam além de nomenclaturas, fórmulas e memorizações" (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009, p. 283).

Assim como Freire e os autores Delizoicov; Angotti e a Pernambuco que propõem uma educação dialógica, Edgar Morin também tem um olhar voltado para uma perspectiva de ensino na qual os sujeitos sejam participantes do processo de ensino e aprendizagem. É evidente então aproximações entre os pensamentos de Freire e Morin, por exemplo, nas obras 'Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa' (FREIRE, 2018) e 'Os sete saberes necessários à educação do futuro' (MORIN, 2011).

O artigo do José Eustáquio Romão (2000) e a pesquisa das autoras Nadir Teresinha Scholze e Martha Luciana Scholze (2014) traçam esse paralelo entre as obras. Os autores concluem que ambos propõem novos olhares com relação à realidade do mundo. Além disso, indicam que o dialógico, a contextualização, os saberes, a prática educativa, a não linearidade do pensamento são temáticas que estão fortemente presente nas duas teorias.

Na obra 'Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa' (2018), Freire indica, entre outros posicionamentos, que ser professor é muito mais que uma profissão. Afirma que a missão de educar exige a autonomia do educador e do educando. Os saberes indicados por Freire são: a rigorosidade metódica da pesquisa; a ética e estética a competência profissional; o respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural; a rejeição de toda e qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica da prática pedagógica; a corporeificação; o saber dialogar e escutar; o querer bem aos educandos; o ter alegria e esperança; o ter liberdade e autoridade; o ter curiosidade; e o ter a consciência do inacabado.

'Os sete saberes necessários à educação do futuro' (2011) indicados por Edgar Morin são: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Com a esta obra pretende-se apresentar aos leitores o olhar de Morin relacionado ao processo de ensino e a proposta do pensamento complexo. Com as indicações de Morin percebe-se que a pesquisa a partir do pensamento complexo propõe a introdução dos sujeitos cognoscentes. Como o autor indica que: o sujeito deve ser participante do processo de aprendizagem; os erros devem ser considerados; há incertezas no conhecimento científico e o conhecimento deve ser pertinente e não fragmentado (MORIN, 2011).

Portanto, a proposta de ensino por uma ciência viva preconiza esse envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, uma escolha cuidadosa das temáticas a serem trabalhadas pelos professores, a consideração dos erros e das incertezas dos alunos, um ensino de conhecimentos pertinentes, unidos, proporcionando um ensino transdisciplinar e dialógico que envolva a razão e a emoção dos sujeitos do conhecimento, que permita o ensino de Ciências que complementa a memorização dos conceitos científicos com o uso de atividades experimentais, que possibilite a vivacidade da ciência[77] que existe e está ausente dos livros didáticos e das aulas expositivas.

[77] A ciência aqui é vista como o conjunto geral de conhecimentos dos fenômenos existentes no mundo. A partir do uso destes conhecimentos, existem as Ciências que são as disciplinas que fazem parte da Educação Básica. No Ensino Médio são subdivididas em: Química, Física e Biologia.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Andrade e PERNAMUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 18, 2014.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos.** Trad. Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2011.

_____; CIURANA, Emilio-Roger e MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação no século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin. **EccoS Revista Científica,** vol. 2, n. 2, dezembro, 2000, pp. 27-43. Universidade Nove de Julho: São Paulo.

SCHOLZE, Martha Luciana; SCHOLZE, Nadir Teresinha. Morin e Freire: um diálogo possível na educação. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, v.2, n. 1, jan/jun, 2014, pp. 67-74.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

A INDISCIPLINA ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL[78]

Iolanda Santana
Luciana Cota Alves
Ma. Edna Serpa Ferreira correia

RESUMO

O presente artigo aborda acerca da indisciplina, um problema que vem se agravando no contexto escolar, muitas discussões têm sido realizadas mais ainda são incipientes para a resolução do problema, o qual necessita das instâncias familiar, pedagógica e psicológica. Entende-se perante o descrito as mídias sociais seja uma ferramenta de comunicação e de informação capaz de contornar essa situação. Desta forma, questiona-se. Se a indisciplina é um fenômeno que prejudica o processo de ensino e aprendizagem, então como os professores lidam com esta questão? E se há o desrespeito dos alunos em relação ao docente frequentemente, de que maneira o regimento interno das instituições de ensino, sugerem para coibir os atos infratores? Também, quais as situações mais recorrentes no ambiente escolar, que os professores denominam como indisciplina? O objetivo geral desse artigo é refletir sobre as causas e consequências que desencadeiam a indisciplina escolar e seus impactos no processo ensino aprendizagem e constituição do Regimento Interno Escolar. Destacamos como objetivos específicos: i). Diagnosticar; ii). Analisar o regimento interno escolar para averiguar como a indisciplina é tratada e o que as causas e consequências da indisciplina escolar e como este interfere na aquisição do conhecimento sugere para coibir ou punir os alunos indisciplinados.iii). Identificar as múltiplas formas que os professores usam para lidar com a indisciplina e os conflitos na sala de aula. O trabalho foi desenvolvido com base de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, por meio da coleta de produções acerca do tema indisciplina. Entretanto, a principio percebe-se que a indisciplina não existe apenas uma causa, mais porem fatores psicológicos, familiares e sociais são influenciadores para que a atitude indisciplinar seja realizada, mais para isso os profissionais de educação, especialista e familiares devem compreender a indisciplina perante uma compreensão mais complexa e não fragmentada, para isso é preciso uma motivação para a realização de pesquisa que tratem da temática.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina; Processo de ensino e aprendizagem Anos Iniciais; Dificuldade de aprendizagem.

---

[78] Artigo apresentado na disciplina Metodologia da Pesquisa III, no Curo de Primeira Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Ações Articuladas de Formação de Professores- PARFOR, na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Sob orientação da Professora Me. Edna Serpa Ferreira Correia.

1. INTRODUÇÃO

Diante o panorama do contexto escolar, muitos assuntos são destacados como problema a serem solucionados, sendo um deles a indisciplina dos alunos. Essa questão ao discutida em reuniões com de pais, de professores, bem como, gestores e coordenadores pedagógicos tentam entender e até mesmo amenizar essas manifestações de conflito entre os alunos por meio de ações interventivas.

A situação da indisciplina escolar tornou um problema social e quem tem dificultado a relação harmoniosa entre professores e educando. Consequentemente, essa interfere no processo de ensino quanto no processo da aprendizagem, prejudicando assim de forma insatisfatória o rendimento escolar.

Desta forma, questiona-se a indisciplina é um fenômeno que prejudica o processo de ensino e aprendizagem, então como os professores lidam com esta questão? E se há o desrespeito dos alunos em relação ao docente frequentemente, de que maneira o regimento interno das instituições de ensino, sugerem para coibir os atos infratores? Também, quais as situações mais recorrentes no ambiente escolar, que os professores denominam como indisciplina?

O objetivo geral desse artigo é refletir sobre as causas e consequências que desencadeiam a indisciplina escolar e seus impactos no processo ensino aprendizagem e constituição do Regimento Interno Escolar. Destacamos como objetivos específicos: i). Diagnosticar as causas e consequências da indisciplina escolar e como este interfere na aquisição do conhecimento; ii). Analisar o regimento interno escolar para averiguar como a indisciplina é tratada e o que sugere para coibir ou punir os alunos indisciplinados.iii). Identificar as múltiplas formas que os professores usam para lidar com a indisciplina e os conflitos na sala de aula.

As reuniões escolares entre pais e professores ou as conversas entre o corpo docentes é a questão da indisciplina. Até os jornais impressos, midiáticos e digitais tem abordado e comentados acerca da indisciplina na escola e as consequências deste fenômeno, tanto aos alunos, quanto para os professores.

A indisciplina dos alunos não está na inquietude, do aluno agitado na sala de aula, esse tipo transgrediu para agressão física e verbal. Os professores são desrespeitados no ambiente de trabalho pelas crianças, e é permissível pela própria família. Isso é decorrente as ausências de regras objetivas, de convivência afetuosa, nos regimentos internos, no tocante à quebra dos limites, nas instituições de ensino.

Essas manifestações de agressividade no ambiente escolar são expostas na imprensa midiática frequentemente, o que repercute negativamente na comunidade local, seja no pátio escolar ou na saída, tem existido conflitos que os próprios alunos filmam e expõe em suas redes sociais “viralizando” e nos comentários é nítido a indignação da população frente a situação.

Diante do que foi descrito, proporcionou de forma a influenciar preponderantemente para a escolha desta temática. Como professora, particularmente, já presenciei situações, onde atitudes como: insultos, ameaças ao professores e colegas tem sido uma constante, tanto dentro como fora dos muros das escolas ou durante a efetivação da aula ou nos intervalos e recreios.

A aula quase não ocorre, pois, o planejamento não é efetivado devido a ocorrência de conflito, o professor passa o tempo da aula a controlar a “baderna”. Assim, entende-se na tríade prejuízo: professores que não conseguem executar a aula conforme planejada; aluno que tem seu processo cognitivo afetado negativamente, pois a indisciplina gera danos, onde os maiores prejudicados são eles mesmos, uma vez que esta dificulta a transmissão do conhecimento que necessita de certo nível de ordem para sua assimilação.

Na busca por um ensino de qualidade, por parte do docente e uma aprendizagem significativa para os alunos, esta pesquisa contribuirá para o estudo, entendimento e reflexões do fenômeno da indisciplina uma vez que esta apresenta- se como um dos maiores problemas pedagógicos da atividade, além de analisar as diversas formas que os docentes utilizam para lidar com a questão em voga. Contudo, para solucionar a questão da indisciplina, far-e-á necessário que a escola promova debates sobre o tema com a família e toda comunidade escolar, envolvendo os alunos

na criação das regras de boa convivência e apresentando aos mesmos, o inscrito do regimento interno da instituição. Diante o panorama da gestão democrática não podemos deixar de lado que é relevante que o trabalho seja com todo os membros da escola e da comunidade escolar, todo participando e traçando estratégias para a resolução do problema.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A indisciplina escolar e seus reflexos no processo ensino aprendizagem.

Entre os muitos problemas que ocorrem no ambiente escolar, a indisciplina é um dos que mais desafiam professores, alunos e a própria família. A mesma interfere negativamente no processo ensino aprendizagem, ademais causa desequilíbrio nas relações que se estabelece na sala de aula, tornando-se um pesadelo para todos envolvidos.

De acordo com Pirola (2009) os comportamentos que mais são apontados pelos professores como indisciplinados incluem condutas e atitudes como agressão física (brigas e empurrões) e agressão verbal (xingamentos, ofensas e ameaças) entre os alunos e responder ao professor com ofensivas, faltar com o respeito, teimar, desobedecer às regras previamente estabelecidas.

Infelizmente, no Brasil, apesar da indisciplina ter tido nos últimos anos uma repercussão, ainda as discussões são incipientes, fragmentadas e superficiais. a falta de clareza ou consenso em relação ao termo indisciplina, expressa um discurso impregnado de dogmas e mitos do senso comum (PIROLA, 2009).

Todo ambiente social necessita de regras para que todos possam ter uma boa convivência, se cada individuo resolver agir pensando no que é melhor para si e não para o grupo onde está inserido, a sociedade viveria num completo caos. Segundo Tiba (1996, p. 43) “Os filhos deveriam, desde já, praticar em casa o que terão que fazer na sociedade. Esta é a verdadeira educação, tendo como uma das suas bases a disciplina. ” A família é o primeiro grupo social, onde a criança irá receber os primeiros

ensinamentos sobre a boa convivência entre seus pares, quando esta falha ou transfere totalmente esse papel para a escola desencadeia-se uma série de problemas, entre eles, a indisciplina.

As possíveis causas da indisciplina escolar são variadas, entre as quais se destacam:

- Dificuldade do professor em exercer autoridade.
- Pais permissivos ou muito autoritários.
- Violência gerada por violência sofrida
- Problemas psicológicos.

A escola, segundo Pirola (2009) é uma instituição social concreta, a qual esta integrada em um sistema sociopolítico concreto, porém, vítima de um público inadequado. Trata-se de atribuir às crianças características inatas ou familiares que as tornam inaptas ou incapacitadas, recaindo sempre nelas a responsabilidade pela sua não-adaptação à escola. No caso da indisciplina, para Aquino, o sintoma é decorrente das relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar, a contento, sua parte no trabalho educacional de crianças e adolescentes (AQUINO, 1996).

Perante esse contexto far-se-á necessário uma compreensão da indisciplina. Para Charlot (2002) admite a estância de vítima e autor da violência do estudante.
Excluindo-se a violência na escola, que é aquela que, embora se produza dentro do espaço escolar, não se liga à natureza e às atividades da instituição escolar. O autor mencionado, destaca mais dois tipos de violência inter-relacionadas a escola: a violência à escola e a violência da escola.

O primeiro explica Pirola (2009) os alunos, por meio de atos de indisciplina e transgressão, visam atingir a instituição e aqueles que a representam. Por outro lado, tal atitude precisa ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios alunos suportam através da maneira como a instituição e seus agentes a aplicam nas mais diferentes situações educacionais, seja, em relação aos modos de composição de classes, critérios de avaliação, atos injustos, palavras grosseiras, entre outras situações.

Ainda acerca desse fato, violência na escola requer considerar a relação professor-aluno, na qual o aluno está desfavorecido em uma relação de poder. Acrescenta o autor que a compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola (PIROLA, 2009).

2.2 O surgimento das novas mídias sociais

Seja pela dificuldade do professor em exercer autoridade ou pela má influência dos pais na educação dos seus filhos o que percebemos é que independentemente da causa, a consequência será a deficiência no processo ensino aprendizagem. A indisciplina e o baixo desempenho dos alunos são fatores que estão intimamente ligados, ambos representam um dos grandes entraves para o sucesso escolar.

Para Aquino (1996.p.09) “Há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem talvez um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais." A indisciplina causa impactos nas relações interpessoais dos alunos em sala de aula, bem como no trabalho pedagógico do professor, que se configura em evitar algumas atividades, não conseguir finalizar outras.

Nesse contexto ficam evidentes os grandes prejuízos que a indisciplina provoca na dinâmica das aulas, o professor fica refém da situação e executa o trabalho da maneira que melhor lhe convém, na visão Freiriana...”a práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor- oprimido”, e desse modo ficam em segundo plano as reais necessidades da turma. Consequentemente todos esses eventos desastrosos despertam no professor o desespero e o descrédito na educação e no ser humano, sobretudo quando a escola e a família o culpam pela indisciplina dos alunos e não compreendem que ele é apenas um ator em todo esse processo, que este é um problema da comunidade escolar, dos pais e não apenas do professor.

No início de 2015 foi divulgado um resultado de uma pesquisa realizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que aponta o

Brasil como o país que mais perde tempo em sala de aula contendo a indisciplina dos alunos. A pesquisa apontou números alarmantes sobre o tempo usado em sala de aula, como 20% do tempo é utilizado para acalmar a bagunça e indisciplina, a pesquisa revela também, que 60% dos professores declararam ter aluno-problema e o Brasil lidera o ranking de intimidação verbal entre alunos e professores.

Em face dessa problemática, que é uma realidade das maiorias das escolas brasileiras, os professores procuram diferentes alternativas para lidar com situação da indisciplina em sala de aula, algumas vezes juntamente com a comunidade escolar ou na maioria das vezes sozinho cada educador tenta resolver o citado problema utilizando suas experiências e o seu bom senso.

Na sociedade atual, com os atraentes aparatos tecnológicos e as mídias sociais fica cada vez mais difícil prender a atenção das crianças em sala de aula, a internet que deveria ser uma ferramenta aliada para a busca do conhecimento torna-se muitas vezes a inimiga dos professores. Acessar a internet na sala de aula é um dos motivos de muitos embates entre alunos e professores. Utilizar as TICs (Tecnologia, Informação e Comunicação) a seu favor pode ser uma boa alternativa para a escola e os professores lidarem com a indisciplina e envolver os alunos no processo de ensino aprendizagem.

A comunicação é um processo, pelo qual tem como base a transmissão de estímulos e na provocação de respostas, isso ocorre entre um emissor, receptor e a mensagem, logo o ato de comunicar evoluiu da associação entre signos e objetos para a elaboração de linguagens e o desenvolvimento de meios que permitissem a propagação de informações, reduzindo as limitações impostas pelo tempo e pela distância (Bordenave, 1982 apud ROMANO, et al, 2012).

Romano et al (2012) ressalta acerca de mídia e mídias sociais. Podemos assim entender que o rádio, a TV, o jornal, a revista e a Internet são exemplos de mídia. O *Instagran, Whatssap, Facebook, Twitter* entre outros, são exemplos de plataformas de comunicação digital. Esse entendimento foi adotado, pois os sites de comunicação e de socialização na Internet são vistos como “novos canais de informações” pelas empresas e se apresentam como novos figurantes do ecossistema de veículos de comunicação. Já a Internet é vista como a infraestrutura que permite esse fluxo de conteúdo.

Essas mídias sociais têm facilitado a troca de conteúdos e a criação dos mesmos que são gerados pelos usuários, por meio de texto, imagens, vídeos, blogs, podcasts que permite a interação entre os indivíduos. Esses meios são revolucionários no meio comunicativo, devido proporcionar uma participação e compartilhamento dessas informações em comunidades e/ou grupos. (ROMANO, 2012). Ou seja, permitem maior conversação e diversidade de fluxos de informação entre seus participantes, incentivando a emergência de redes sociais na mediação das informações.

Enquanto negar esse contato do aluno com as novas tecnologias da informação a escola vai padecer com o problema da indisciplina, já que a mesma faz parte do universo das crianças cada vez mais cedo. ARAUJO (2014) relata que as utilizações das redes sociais são facilitadoras no processo do ensino e da aprendizagem, bem como na resolução de problemas sociais.

A autora acrescenta que esse aspecto do mundo digital ressalta a importância do uso das tecnologias para uma boa prática educativa, isso nos mostra que existe uma grande influência para fins didáticos e lúdicos. Além dessa perspectiva de fins didáticos a nova tecnologia vem ganhando espaços em diversos setores. A comunicação tradicional não sobreviveria se não forem integradas as novas tecnologias (ARAÚJO, 2014).

Outro aspecto que deve ser observado no combate a indisciplina, em muitos casos, é a aproximação da escola com a comunidade na qual ela está inserida, conhecer o ambiente no qual o seu aluno pertence, a história do seu lugar, para que reflitam sobre seu papel no meio em que vivem. Para Serrão e Balleeiro (1999)

> A educação é uma chave que abre possibilidades de transformar o homem anônimo naquele que sabe que pode escolher, que é sujeito participante de sua reflexão, da reflexão do mundo e de sua própria história, assumindo a responsabilidade de seus atos e das mudanças que se fizerem acontecer (SERRÃO e BALLEEIRO, 1999, p. 35).

Diante de toda complexidade que envolve a temática da indisciplina na sala de aula e seus reflexos no ensino aprendizagem, não pode ser destacado o papel da escola através do seu Regimento Interno e o maior envolvimento dos gestores e coordenadores pedagógicos na busca de um ambiente escolar harmonioso e produtivo.

A comunidade escolar precisa está organizada para que as mudanças em um cenário hostil evoluam para um ambiente de conhecimento e respeito a todos os autores do processo, em muitos casos, as mudanças ocorrem através de uma revisão na estrutura da escola e no trabalho coletivo. A opinião de todos deverá ser o elemento que vai nortear a busca pela excelência do trabalho educativo.

Contudo, os professores e a educação de forma geral não podem resistir às novas tecnologias, ao contrário, deve preparar o aluno para os novos desafios da nossa sociedade atual, estimulando-os para ser capaz de conviver de forma crítica e consciente, para serem capazes de discernimento dos desafios cotidianos. Desta forma, os professores necessitam aprimorar suas práticas didáticas, despertando o interesse dos "alunos com aulas inovadoras mediante o uso das redes sociais, para que possam melhorar seus comportamentos e aprendizados" (ARAÚJO, 2014, p. 07).

3 METODOLOGIA

O termo metodologia é definido pelo conjunto, técnicas e caminhos que se definem para a realização da pesquisa. Segundo Saviani (1980, p.64) se é verdadeiro que a escolha dos meios depende da definição dos objetivos, também é verdade que a consecução dos objetivos depende da escolha e, mais do que isso, do uso dos meios.

A metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho trata-se de uma abordagem Qualitativa a qual "não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Logo, o trabalho é voltado segundo Minayo (2001) para o universo de significados que correspondem das relações, processos ou fenômenos que não podem reduzir a uma variável quantitativa.

A pesquisa de natureza qualitativa "fundamenta-se em dados coligidos nas relações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos, sendo que o pesquisador participa, compreende e interpreta" (CHIZZOTI ,1998, p.52).

Para o desenvolvimento, utilizamos a modalidade da pesquisa bibliográfica, que Fonseca (2002) salienta permitir o pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Sendo assim, utilizamos para coleta de dados os artigos e trabalhos científicos, que discutem sobre indisciplina no contexto escolar bem como as mídias sociais.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que com esse artigo possa responder algumas das nossas indagações sobre as causas e as consequências provocadas pela indisciplina nos anos inicias do ensino fundamental, almejamos que após compreendermos alguns elementos disparadores de certas atitudes de indisciplina, possamos promover mais discussões, sobretudo nas escolas onde atuamos, bem como no município onde está inserida a nossa comunidade escolar, pretendemos provocar reflexões sobre esse tema tão presente em nossas escolas e tão evitado nos cursos de formação para docentes.

Entretanto, a principio percebe-se que a indisciplina não existe apenas uma causa, mais porem fatores psicológicos, familiares e sociais são influenciadores para que a atitude indisciplinar seja realizada, mais para isso os profissionais de educação, especialista e familiares devem compreender a indisciplina perante uma compreensão mais complexa e não fragmentada, para isso é preciso uma motivação para a realização de pesquisa que tratem da temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor—alun**o. São Paulo: Summus, 1996

ARAÚJO, L. C. S. A utilização das redes sociais como facilitadores da aprendizagem para alunos do 4º ano do ensino fundamental. Brasília, 2014. Disponível em:< http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9084/1/2014_LeilaneCostaSantosAraujo.pdf>. Acesso em: 27/01/2018.

FREIRE. PAULO. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**: 9ª ED. Rio de Janeiro, PAZ E Terra , 1981.

MINAYO, M. C. de S. **PESQUISA SOCIAL**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1994.

PIROLA, Sandra Mara Fulco. **As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas**, 2009,155 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em:< https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/OTPCSWFGHKVR.pdf>. Acesso: 27/01/2018.

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf 15/07/2019 Pedagogia do Oprimido.

ROMANO, F.M.; et al. O impacto das mídias sociais digitais na comunicação organizacional das empresas. **V Encontro de Marqueting da ANPAD**. Curitiba-Paraná, maio, 2012. Disponível em:< http://www.anpad.org.br/adm/pdf/2012_EMA186.pdf>. Acesso: 27/01/2018

SERRÃO, Margarida e BALEIRO, Maria Clarice. Aprendendo a Ser e Conviver. Fundação Odebrecht: Editora FTD.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação e Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS- porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. 67 ed. São Paulo: Editora gente, 1996.

FRACASSO ESCOLAR: a repetência nos anos iniciais [79]

Márcia A. S. Andrade
Ma. Edna Serpa Ferreira Correia

RESUMO
O presente artigo aborda acerca de uma das problemáticas mais difícil do panorama educacional. O fracasso escolar de enraizado com a adesão das classes populares no sistema de ensino, que durante muitas manifestações conseguiu institui na Constituições e leis implementares a gratuidade e o acesso a todos a escola. Ao refletir sobre este problema que assola a educação de todo país, surge a inquietação: Quais são os percalços que tem dificultado a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Diante o exposto o presente artigo tem como objetivo geral Analisar a repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando os percalços que tem dificultado o desenvolvimento das competências necessárias para a aprovação dos alunos do 3º ano.Os (objetivos específicos consistem em: i) Identificar na literatura as causas e conseqüências do Fracasso Escolar; ii) Identificar na voz dos alunos os entraves que dificultam sua aprendizagem; iii)Refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos através da cooperação entre escola, sala de aula e família. O desenvolvimento do trabalho traz uma abordagem qualitativa de cunho de pesquisa etnográfica. Utilizaremos um grupo focal, de alunos repetentes, onde serão trabalhados as concepções e o processo do fracasso escolar na vida deles, bem como a superação. Contudo, o artigo em desenvolvimento já destaca na literatura apresentada algumas respostas acerca do fracasso escolar, que esta ligado a evasão e outras dimensões sociais, pedagógica, política, cultural, ou seja, o fracasso escolar não é um problema decorrente da escola ou do aluno. E sua superação far-se-á necessário por meio de uma gestão democrática, com a participação de todos os membros que compõe a escola e a comunidade local para construir e implementar ações permanente para mudar o panorama do fracasso escolar.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Repetência e Anos Iniciais**.**

1 INTRODUÇÃO

O número da repetência no Brasil é alarmante e dentre outros motivos, constitui-se como um dos principais causadoras do fracasso escolar. Anualmente, milhões de alunos repetem o ano já cursado; esse torna-se um fator de impacto na distorção idade-série.

Para Emília Ferreiro (1993) afirma que [... a]crianças mal alfabetizadas pela escola pública, dessas que ano após ano foram reprovadas, acumulando vergonhas, sanções e rejeições, mas não conhecimentos (FERREIRO, 1993, p. 60). Neste trecho a autora define com clareza como é a criança que passa pela experiência do fracasso escolar, o perfil desse aluno que é reprovado pelo sistema de ensino.

E isso não traz vantagens nem para o aluno nem para a instituição porque os

[79] Artigo apresentado na disciplina de Metodologia de Pesquisa III, do Programa de Ações Articuladas de Formação de Professores – PARFOR, na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, sob orientação da professora Ma. Edna Serpa Ferreira Correia,

dados dessa repetência comprometem tanto o desempenho dele que passa a ser visto como um fracassado na escola quanto para a qualidade do ensino oferecido, além de prejudicar esse aluno que perderá o estímulo ainda terá de refazer todos os conteúdos.

Segundo Ramal (2017) a escola é boa quando todos os alunos aprendem e, por isso, não precisa haver reprovações. Diante dessa assertiva, tem-se aí um questionamento O que fazer quando este aluno chega ao final do ano sem ter conseguido as competências básicas à sua idade escolar?

Esses fatos trazem dúvidas em relação à qualidade da educação básica, convive-se com uma escola impotente que não pode reprimir as desigualdades originadas dentro do próprio ensino e a repetência é só uma pequena parte do problema que a escola ainda não consegue deliberar.

Pois, segundo Magda Quirino, mestre em linguística e técnica em projetos educacionais do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), o sentimento de fracasso faz com que o jovem encare os estudos como uma fonte de sofrimento e cria um sério bloqueio em relação à aprendizagem. Reprovar este aluno, no entanto, não trará melhoras no conhecimento dele, pelo contrário será um desmotivador e passando a encarar a escola como um ambiente que não pertença. Desta forma se tornará retraído por não conseguir responder as demandas que seus colegas resolvem com destreza.

O pensamento em que se estrutura a partir da crença de que reprovar é a melhor solução ainda está arraigada na ideologia de muitas instituições que justificam que repetir o aluno vai fazer com que ele solidifique habilidades não consolidadas durante o ano letivo e nesta ideia, a prática de reprovação na escola se avoluma consideravelmente.

Nota-se que o professor é quem que está sempre em contato com esses alunos, por esta razão tem maior possibilidade de perceber as variáveis contextuais. Ao refletir sobre este problema que assola a educação de todo país, surge a inquietação: Quais são os percalços que tem dificultado a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Ouvir os alunos com histórias de reprovação, parece-nos ser uma oportunidade de conhecer esses percalços e assim compreender esse fenômeno que denominamos

de Fracasso escolar.

Partimos então do pressuposto que é possível identificar o causador do elevado índice de repetência e em consequentemente, tantos alunos em defasagem idade-série, seja, nas salas superlotadas, na segregação de alunos com baixo rendimento escolar e também a falta de acompanhamento das famílias nos compromissos escolares.

Estes alunos que necessitam de maior atenção em sala de aula, não terão condições de avançar dentro de salas muito cheias. Os mesmos, necessitam ser assistidas com atividades adequadas às suas potencialidades, competências e habilidades práticas que possibilitem uma melhor compreensão e favoreçam a aprendizagem.

Eles carecem de um trabalho diferenciado em que o professor possa acompanhá-los em suas limitações, o que não isenta as famílias das obrigações de participar da educação dos filhos.

Diante o exposto o presente artigo tem como objetivo geral analisar a repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando os percalços que tem dificultado o desenvolvimento das competências necessárias para a aprovação dos alunos do 3º ano.

Os (objetivos específicos consistem em: i) Identificar na literatura as causas e conseqüências do Fracasso Escolar; ii) Identificar na voz dos alunos os entraves que dificultam sua aprendizagem; iii)Refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos através da cooperação entre escola, sala de aula e família.

Essa pesquisa trará uma reflexão sobre a repetência escolar, esta que tem sido um dos desafios enfrentados pela escola para vencer o fracasso escolar. Pretendemos investigar o elevado nível de repetência nas turmas do 3º Ano do Fundamental I. Na mesma, percebe-se o considerável número de repetência, nesta fase, sem o domínio das competências básicas para a modalidade escolar, o que tem gerado os altos índices de reprovação.

É notável que boa parte destes alunos tenha um histórico de indisciplina, baixa freqüência, filhos de famílias que não participam das ações da escola, fatores que tem interferido na aprendizagem escolar. Compreender essa problemática e trazer o

discurso dos alunos vítimas do fracasso escolar parece-nos um caminho possível para que a escola possa realizar intervenções mais direcionadas a estes alunos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O fracasso escolar

O ensino no Brasil tem passado por um expressivo desgaste no ensino público, o descaso com a educação tem gerado resultados insatisfatórios. Um fator bastante relevante que tem intrigado a comunidade escolar é o índice de repetência que tem sido elevado ano após ano.

Diante disso, cabe a escola fica o encargo de mudar este cenário em que a culpa é atribuída ao sistema escolar e principalmente ao professor, apontado como gerador desse fracasso dos alunos.

É relevante ressaltar que o fracasso escolar surge no século XX, decorrente das reivindicações dos trabalhadores, tendo em vista, o acesso à escola para todos. Sendo assim, a maioria da população pertencentes das classes populares e/ou proletária teve acesso à escola.

Mas, a noção do fracasso escolar surgiu a partir da escolaridade obrigatória durante meados do século XIX, em função das mudanças econômicas e estruturais da sociedade, sendo considerado, uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Por se tratar de um fenômeno que advém dos resultados das condições de interação de ensino e aprendizado com o contexto escolar e familiar, o fracasso escolar não é fácil de ser compreendido. (BOSSA, 2002)

Esse direito está regido na Lei, contida na Constituição Federal Brasileira de 1988. Bem como, esta regulamentada e reafirmando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 9394/96, e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Observa-se que a educação não tem sido plena no que se refere a Lei de Diretrizes e Bases- LDB que afirma no Art.205

> Art. 205 - A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade

> humana, tem por finalidade, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Apesar do que esta respaldado como garantia o acesso à escola para todos, a lei não dá essa garantia, pois ao observarmos ao redor, podemos perceber um panorama nítido de evasão escolar e da repetência em nossas escolas públicas. Em consonância com este princípio, regido no artigo supracitado, nota-se que a educação que deveria ser compromisso da família e do Estado acaba por ser atribuição apenas da escola. A ela é imputada a responsabilidade pelo insucesso por não atender as demandas mais necessárias ou por não propiciar o desenvolvimento pleno do educando.

Para alguns professores e profissionais do ramo educacional esse é:

> O sentimento de insucesso surgido em sala de aula afeta muito a vida do aluno. Ele não é popular entre os colegas e acaba excluído do grupo. Em casa, a situação pode até se agravar. Se ele pensa que não está atendendo às expectativas dos pais, se sente mal. (BUENO, 2008. p.05)

Toda criança pode aprender! O que diferencia é a forma e o tempo de cada um, essa perspectiva não é levada em consideração. Assim reprovar o aluno que começa a avançar mesmo que em um ritmo mais lento fará com ele tenha o auto-estima comprometido e perceberá a escola como um lugar distante das suas potencialidades.

Mas esta aprovação não pode ser vista como promoção automática em que o aluno é aprovado independente de aprender ou não, isto se constituiria um caos no ensino. Reprovar o aluno que começa a progredir mesmo que em um ritmo menos acelerado de nada o ajudará, até porque muitos dos alunos que repetem o ano não têm avanços significativos.

> A repetência não ajuda os alunos em dificuldade escolar a superar aquilo que atrapalha seu desenvolvimento. Ao contrário, as pesquisas indicam com insistência que a promoção é geralmente preferível à repetição de um ano. Isso não significa que a promoção automática seja uma panacéia pedagógica. Mais precisamente, a pesquisa sinaliza aos professores que a repetência não traz nenhuma solução para o difícil problema da gestão das dificuldades de aprendizagem daqueles alunos considerados fracos. A saída para o problema não é essa. (CRAHAY,2007, p. 203)

A solução também não é aprovar o aluno para etapa seguinte sem ele ter conseguido atingir as competências e habilidades mínimas para cursar o ano. Porém, essa é uma das situações corriqueiras em alguns estados brasileiros, em que independente da condição do aluno eles são automaticamente aprovados, desta forma, banaliza o ensino e se caracterizando como uma verdadeira desordem.

Só repetir o ano não vai fazer que o aluno melhore no seu rendimento escolar ou que tenha uma melhor aprendizagem. Com esse pensamento Crahay (2007, p.185) afirma "O balanço das pesquisas disponíveis sobre efeitos da repetência não tem ambigüidade: em geral, os alunos fracos que repetem progridem menos que os alunos fracos que são promovidos".

Assim o que deve acontecer durante todo o ano é um plano de reforço elaborado pela escola para estes alunos que têm aprendizagem em um processo menos avançado, mas que são capazes de aprender se tiverem um atendimento com atividades que atendam suas necessidades.

O que não pode acontecer é a desfaçatez de um sistema que aprova os estudantes para dissimular os dados sem ele ter as competências básicas, as mínimas condições de seguir a série posterior, o que configura um número grande de aprovados e um baixo rendimento tão expressivo.

E essa é a fragilidade do ensino que tem justificado a razão do fracasso escolar, a reprovação, por conseguinte tem-se um desenvolvimento limitado ou mesmo um resultado insatisfatório o que tem direcionado a dados tão avultados de repetência escolar.

2.2. Superando o fracasso

O sucesso da escola é compreendido a partir do momento em que o aluno diante do conhecimento comum apreende o conhecimento científico, no processo de ensino e aprendizagem, de modo, a aplicá-lo em seu cotidiano. Contribuindo assim, na sua vivência em sociedade prevendo a melhoria e qualidade de vida. Para isso, o intermédio de uma pratica de ensino que tenha como pressuposto a crítica-reflexiva da

sociedade, fazendo com que o educando se emancipe, seja ativo e autônomo, reconhecendo-se como parte integrante da sociedade.

Enquanto a escola não trabalhar nesta perspectiva o fracasso escolar continuara por muito tempo, como problema com soluções não aplicáveis. Patto (1999) diz que o fracasso escolar nas escolas brasileiras está imune ás ações que estão sendo implementadas como tentativa de superação. Isso é derivado de uma forte influência ideológica.

O autor ainda reflete acerca do fracasso escolar, o qual a superação não se dará de uma “hora para outra”. Ou seja, é relevante que todos os autores envolvidos no contexto escola contribuam. Por isso, se diz tanto na gestão democrática, apesar de ser entendida muitas vezes, como um ato da escolha do gestor escolar. Essa gestão democrática é necessária para as resoluções de problemas da comunidade escolar também.

Não é um decreto que fará com que o fracasso seja extinto. Mas, pessoas (pais, educadores, alunos, especialistas) que reflitam sobre esse problema e colabore para que a ação seja um processo permanente. A compreensão e a discussão sobre o tema são primordiais. Compreende-se que a dimensões socioculturais, conflitos familiares, sistemas pedagógicos e deficiências intelectuais podem ser responsáveis pelo fracasso escolar, esse tema gera muitas discussões, seja pelas consequências no que tange ao processo avaliativo, seja pela evasão escolar, seja pela indisciplina. É comum culpar os agentes que participam da situação caótica vivenciada na educação (PALMA, 2007).

Patto (1999) salienta que a culpa do fracasso escolar não restringi a escola ou a família, mais sim, determinantes institucionais e sociais. Outro aspecto para a superação é a prática pedagógica e a formação de professores, por isso, far-se-á preciso que haja uma formação continuada. Esse momento é imprescindível para os educadores para discutir, refletir, compreender e construir ações que possibilite lidar com a situação prevendo a qualidade e a superação do problema.

Saviani (1991) sempre destacou que a educação é instrumento de luta contra o modelo antagônico, bem como, um ato de produzir de forma direta e intencional elemento constituintes para a formação humana.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa o que para Minayo (2003, p. 22) é um aprofundamento nas ações onde se busca significados no contexto em que o sujeito está inserido para entender o que melhor o que está sendo investigado.

Para Denzin e Lincoln (2006) afirmam que

> A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 38).

Nossa inspiração situa-se na pesquisa etnográfica pois ela oportuniza a observação e a interação entre o pesquisador e o sujeito do estudo. Segundo Engers (1994, p.66). “. [...]A Etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que têm lugar no contexto escolar. ” Assim ela objeta observar a prática escolar, descrever hábitos e cultura de um grupo.

Neste sentido, trabalharemos com a técnica do grupo focal formado por dez alunos do 3º ano, com histórico mais longo de reprovação. Os encontros serão gravados em vídeo, transcrito e depois analisados.

Com relação a natureza da pesquisa, ela se caracteriza mais como explicativa porque está associada a teoria e prática e propõe registrar os fatos, analisar e interpretar as causas. Lakatos e Marconi (2011) ela visa um entendimento ou mesmo uma explicação sobre os vários discursos dos alunos, vitimas do Fracasso escolar.

Esta pesquisa visa refletir sobre os dados da repetência nos anos iniciais da Escola Centro Municipal de Educação José Guedes, uma escola de médio porte, localizada no centro de Santa Cruz da Vitória, na Rua Manoel Alves Lira, nº 260. Uma instituição que funciona nos três turnos e atende um total de aproximadamente oitocentos alunos

O trabalho será desenvolvido na turma do 3º Ano B que tem seu alunado com um

histórico de indisciplina, desinteresse e fracasso escolar, uma turma formada por 22 discentes com faixa etária entre 09 a 14 anos e que têm colecionado anos seguidos de repetência. Sabemos que" ... ensinar exige consciência do inacabado. Paulo Freire (2002).

São crianças oriundas de lares com uma estrutura familiar fragilizada e com grandes dificuldades financeiras, no entanto, apenas 05 destes alunos será alvo do estudo deste projeto que tem a intenção de comparar as causas e conseqüências da repetência na vida deles.

A coleta de dados será realizada por meio das sessões de escuta coletiva e da observação dos alunos durante as reuniões do grupo focal e também em sala de aula, desejamos com esses instrumentos, compreender o porquê de esses alunos acumularem anos de repetência sem terem conseguido no decorrer deste percurso consolidar as competências básicas à série.

Também serão utilizados documentos como diários da regente da sala, pareceres e arquivos escolares, técnicas de coletas que subsidiarão no trabalho da professora- pesquisadora.

E realizados estes registros, poder-se-á compreender as principais variantes que têm propiciado a repetência nesta turma. Após conhecer o trabalho desenvolvido na sala por meio da observação, a análise e o estudo dos dados, elaborar e aplicar atividades diversificadas como recurso para interpretar os dados da repetência que é um dos principais motivos de atraso escolar nesta unidade de ensino.

4 RESULTADOS ESPERADOS

O que se espera na realização desta pesquisa é que ela favoreça uma reflexão aos professores sobre como o sistema de ensino tem conduzido as políticas de repetência escolar. Através da apuração e comparação dos dados possa pensar em soluções e alternativas de melhoria na rede de ensino onde o problema de repetência escolar possa ser repensado sobre novo olhar.

E juntamente com o apoio de professores que se sentem inconformados com a fragilidade do sistema possam construir condutas de mudanças em que a reprovação

não seja usada como única saída e a educação tome um novo rumo. Como destacado na pedagogia da autonomia: Ensinar exige pesquisa.

Espera-se, sobretudo que o resultado desta pesquisa possa ser um direcionamento na prática docente e que a repetência seja vista como uma mola propulsora para o desafio de mudar a práxis e não a melhor solução para aqueles alunos que estão em uma aprendizagem de processo mais lentos.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. Lei 9394. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

BUENO, M. **Problemas de aprendizagem e auto-estima**. São Paulo, 2008.

CRAHAY, M. **Qual pedagogia para os alunos em dificuldades escolar**? Caderno de Pesquisa- Fundação Carlos Chagas, v37. n. 130, jan/abr. São Paulo: Autores Associados, 2007, p 181-208,

DENZIN,N.K; LINCOLN,Y.S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**- teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENGERS, M.E.A. (org.) **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS,1994

FERREIRO, E.**Com todas as letras**, 4.ed.tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes- São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa, editora: Paz e Terra, 25ª edição 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed.São Paulo,Atlas, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia cientifica**. 6.ed. São Paulo; Atlas, 2011.

MINAYO, M.C.de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22ed. Rio de

Janeiro: Vozes, 2003.

RAMAL, A.. **Reprovar não é a solução, mas aprovar quem não aprendeu é pior.** 2014. Disponivel em:< *g1.globo.com/.../reprovar-nao-e-solucao-mas-aprovar-quem-nao-aprendeu-e-pior.ht..*>. Acesso: 11/12/2017.

PALMA, R. C. de B.. **Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente**. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

DOCÊNCIA FREIRIANA: UM MODELO DECOLONIAL A SER RESGATADO

Eixo temático: Formação de Professores

Genilda Alves Nascimento Melo**80**
Célia Jesus dos Santos Silva**81**
Andreia Quinto dos Santos**82**

RESUMO: Esta pesquisa se **propõe a discutir** a necessidade de reconstrução de uma prática docente, em momento de pós – modernidade, regatando um modelo de educação emancipatório, a fim de reestruturar identidades distorcidas no modelo eurocêntrico. A base teórica fundante em Paulo Freire; Jacques Dolors; Pedro Demo; René Barbier; Edgardo Lander et all; Nanci Nóbrega; Aníbal Quijano; Walter Mignolo; Fernando Costa; César Baldi; Elisa Gonsalves proporá mudanças de paradigma, superando o conservadorismo pedagógico, na busca de estratégias acertadas que possam acompanhar a velocidade das mudanças, frente as grandes transformações, por que passa a sociedade. Apesar de tamanhas mutações, a escola atua lentamente; professores confusos quanto a sua identidade no fazer pedagógico, pois que não mais um modelo, uma direção, um marco. As ações em sala de aula precisam ser criativas, atrativas, pois a tecnologia veio para mudar, dinamizar, encantar. Ao mesmo tempo, há uma dominação ideológica, em que alguns sujeitos têm poder e voz, em detrimento de outros; o saber de um grupo é sobreposto ao outro; a cultura de um é superior à do outro, assujeitando e dominando o ser. **Método** – pesquisa qualitativa, pautada no caráter subjetivo, que permite a dialogicidade e a valorização entre os sujeitos. **Resultados**: Faz – se necessário uma mudança na mente e na postura didático – pedagógica do professor, a fim de que consiga centrar – se politicamente, definir estratégias descolonizadores, interventivas, para uma educação emancipadora.

Palavras – chaves: Descolonização da mente do professor; prática emancipadora; reconstrução identitária.

[80] MELO, Genilda Alves Nascimento. Professora da Educação Básica. Graduada em Letras pela universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus –BA- BR. Mestrado em Supervisão e formação de formadores – Ramada - PORT genilda2010@gmail.com

[81] SILVA, Célia Jesus dos Santos. Professora da Educação Básica. Graduada pela Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus –BA- BR. Mestrado em Letras – UESC. celiaflorzinha@gmail.com

[82] SANTOS, Andreia Quinto dos. Professora da Educação Básica . Graduada em Biologia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus –BA- BR. Mestranda em Educação Científica e formação de professores - UESB – BA – BR. andreia.quinto@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A formação docente é um assunto controverso e recorrente. A cada mudança de paradigma na educação, veem–se vários estudiosos, educadores e críticos da educação discutindo a práxis da educação. Não diferente do século XXI, em que transformações, jamais imaginadas, perpassam pelos campos do conhecimento. Um SER – homem recebe novos valores, uma soberania no agir; direitos outorgados pela própria natureza de ser sujeito, com uma lógica nada paradoxal (BRAGATO,2015); do contido em um pacote global sai as interfaces da necessidade do saber – conhecer – fazer docente, para atender o imperativo de dar conta da geração líquida (BAUMAN, 2005). Neste ponto, converge a pedagogia de Paulo Freire (1996), educador futurista, sugerindo saberes e práticas para que o professor atravesse esse século tão volátil.

Um dos grandes enfrentamentos do professor, neste momento histórico, é acompanhar a velocidade das mudanças. Por ser também um ser histórico, traz em sua formação um currículo oculto com valores de uma época, não mais aceitos pela própria dinâmica social. Como "educar"[83] em situação de autogerenciamento do saber? Nada mais é estático nem previsível; a certeza, a verdade absoluta, foram nas correntes do século passado. Mesmo com tantas transformações, a escola rema em compasso moderado, sem decolar em direção ao "futuro"[84]. Como se houvesse um corte abissal, entre o fluido e efervescente "mundo novo" e a pacata e lenta escola. Mas, ela é vista como a principal "barca"[85] fará o transporte para o encontro com esse novo viver. O condutor é o "mestre"[86], em uma zona de conforto, difícil de ser deixada, com práticas pedagógicas que não atendem mais as expectativas dos seus passageiros.

Apesar de um modelo social, econômico e político atuante dizer-se moderno, existe uma releitura feita por um grupo de pesquisadores latino – americanos que percebem – no como uma nova face do colonialismo, atuando no poder, no saber, sobre o ser (LANDER, et al, 2005) e considera a pós – modernidade como a face oculta da colonialidade (MIGNOLO, 2017) pessoas continuam caminhando sob um comando de sujeições, subalternidade (QUIJANO, 2005).

---

[83] Sentido conservador de transmissão e conhecimento
[84] Comportamento como se as transformações estivessem em momento muito distante
[85] Combinando com a educação medieval
[86] Padrão de uma educação centralizadora

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Mente descolonizada – prática libertária

O professor teve uma formação inicial basilada em normas de uma educação em que a teoria não se mesclava a prática. Um profissional acrítico. Preparado para "ensinar", era o centro do poder e do saber; o conteúdo tinha prioridade em detrimento das relações interpessoais. O professo ditava e o aluno copiava, a educação bancária (FREIRE, 1996). Atrelada à esta prática, uma formação ideológica eurocêntrica (QUIJANO, 2005), com divisão de raças e nessa relação existem raças menos importantes que outras; menos inteligentes que outros; saberes inferiores a outros; a emblemática coloração da pele – o "branco" sobrepõe a demais cores e formatos físicos; o que se pensa como cultura tornou-se inferior ou superior. Este branco se autodenomina e se pensa superior, dominante; demais povos são bárbaros, atrasados. Assim, a voz preponderante é desse maior forte. Início das segregações. O poder desse grupo determinava o saber que se deveria ser aprendido-ensinado, com intenções sutis de domínio do ser (LANDER, et al, 2005)

Neste contexto, é formado o pensar do profissional em educação. Até mesmo para atender um formato de sociedade: o novo colonialismo, a face secreta da modernidade (MIGNOLO, 2017). Instaurou – se as práticas de exclusão. A escola validou a diferenciação entre o pobre e o rico; o inteligente e o ignorante; o preto, o branco e o pardo. O conhecimento privilegiado é o da raça branca. Negro, índio e outras "minorias"[87] não produzem conhecimento legitimante. Demais situações em sala de aula surgiram dessa visão: o gordinho, o feio, o bonitinho, o magricela; o inteligente, o burro. Gosta–se mais de um que do outro. Como efetivar uma prática libertária, na posse de tantos preconceitos?

Mas o mundo, em seu giro apocalíptico, trouxe alguns desafios para a profissão: a sociedade líquida (BAUMAN, 2002) o jovem e adolescente "líquidos", voláteis, "incompromissados"[88], com o pensar de uma geração exequida; pois, laços e relacionamentos perderam o valor; a simplicidade da vida não mais encanta; o trabalho como fonte de prazer e essencial para a progressão pessoal perdeu o sentido; o amor declina à medida que o mundo perde as fronteiras por conta da globalização; adoração a celebridades é uma característica

[87] Apenas um conceito sociológico
[88] Intencionalidade das autoras em mostrar grau de rejeição, não apenas uma oposição.

marcante, que direciona o indivíduo a seguir determinado padrão que assemelhe a fama, fazendo-o desejar um novo estilo de vida; o esforço da mente passa a ser valorizado; não há planejamento financeiro; o consumo desenfreado desestabiliza o valor das relações pessoais, que dura pouco tempo e logo são substituídas por outras aventuras; desapego do amor, banaliza a vida. O indivíduo fica solitário, mesmo entre multidão, já que as relações são realizadas através de mídia sociais; a virtualização facilita a socialização das relações momentâneas, mas contribui para solidão do indivíduo.

Nesta conjuntura de liberdade, o aluno sente – se livre para aceitar ou rejeitar atividades que são solicitadas pela escola. Frente a falta de objetivos para a vida, não encontram, na escola um sentido para estar lá. Põe em xeque a autoridade acadêmica do docente. O que fazer? Que modelo seguir? Qual a melhor prática? O que fazer para atrair o aluno a participação efetiva das atividades interação grupal, como colegas e professor? Mas não há um modelo, tudo é novo. São experiências jamais vividas por pesquisadores anteriores. É preciso se reinventar a cada dia.

Outro desafio para o docente do século XXI é o uso das novas tecnologias e uso midiático aplicados a educação, já que, o aluno é digital; o professor, analógico. Timidamente, o professor começa a trabalhar com a tecnologia em aula. Naturalmente, o jovem traz novidades, gosta do novo. Assim, o celular e o fone de ouvido são dois nobres companheiros do estudante. Não para uso em atividades em sala, quando se solicita, mas para divertir-se, no futebol, no jogo, na pornografia. Este é um dos grandes enfretamentos: transformar essa tecnologias e objeto didático – pedagógico.

O pensador Paulo Freire (1986) sugere medidas para uma educação como prática da liberdade: o método deve priorizar o qualitativo ao quantitativo. Os conteúdos serão aprendidos à medida que se tornarem significativos para o estudante. Parte do princípio do envolvimento coletivo da gestão, funcionários, famílias, alunos e professores. A gestão democrática proporciona o saber compartilhado, cooperado. As experiências de cada grupo representado farão o crescimento e a transformação na vida de cada um, base para conhecer o novo, o acadêmico.

2.2 Escutar e dialogar – autonomia como marca decolonial

O silenciamento da voz de alguns sujeitos é um dos modelos coloniais. O poder hegemônico eurocêntrico legitima algumas vozes para sobressaírem, por considerarem mais

inteligentes, com saberes autorizados e legitimados, a colonialidade do poder/saber, nisto há o domínio sobre o ser. Entretanto, a educação contemporânea propõe um modelo decolonial: há uma equiparação entre esses elementos o domínio, o conhecimento e o ontológico.

Paulo Freire (1996) traça uma diferença entre a educação que domestica e educação que liberta. A escola da pós – modernidade precisa atuar em caráter emancipatório e algumas palavras chaves precisam entrar em ação: escuta e diálogo. Um dos instrumentos de emancipação da escola é a escuta, dá vasão ao protagonismo juvenil, que é a marca de uma geração que legitima todas as vozes, todas as cores, todas as formas e raças. O estudante passa a ser a peça central da prática educativa. Na prática docente democrática escutar é um ato essencial.

Escutar é diferente de ouvir. Este, é uma capacidade própria e regular do aparelho auditivo de capitar todos os possíveis, que estão ao seu redor. Mas, escutar vai além dessa onda sonora. É sentir de forma sensível, para além das palavras; perceber por traz das vozes o respirar; ouvir o que está subliminar ao silêncio; entender o que não foi dito. René Barbie (1996) considera a escuta sensível como o modo de relacionar –se de forma a perceber as dimensões: afetiva, imaginária e cognitiva do outro; considerar comportamentos, ideias e símbolos.

A escuta sensível é assemelhada a ação do médico pediatra, quando ausculta o bebê no ventre. O profissional precisa saber interpretar a linguagem dos batimentos cardíacos. Na docência, o professor precisa estar sensível a escutar, interpretar o dito e o não dito. A linguagem do silêncio pode ser ainda mais importante que a explícita. Por que o aluno não está se comunicando e interagindo? Não entendeu o assunto?! Não é interessante para ele aquela abordagem?! Está tímido?! Medo de ser criticado pelo colega ou pelo professor?! Ou ainda, os problemas são de ordem emocionais? Tristeza, solidão, abandono?! A causa está na relação familiar?! Uma gravidez indesejada?! Um grupo de risco assediando?! Um assédio sexual dentro do grupo familiar?! Uma crise de identidade?!

Nóbrega (2003) considera o ensinar como além do literal, é ouvir entrelinhas; perceber o que está em meias palavras; ouvir com a alma. Mas que esta habilidade é adquirida com maturidade profissional e aperfeiçoada na interação atenta com os alunos. O educador precisa está aberto para escutar os questionamentos, as dúvidas, até mesmo as incoerências. Freire (1996) considera o ato de escutar é a estética em ação; a experiência afetiva geradora de uma ética de sentimentos, contrapondo a raiva, a desumanização; pois que, ensinar exige o risco de aceitação ou de rejeição no novo.

Parafraseando César Baldi (2014) é preciso descolonizar os sentidos. Sentir e dar novos sentidos a educação. Ver (sentir) o que está sublinarmente. Desestabilizar a ordem "perfeita" das coisas, chocar de maneira positiva. Este doutor em leis, utiliza o texto de Alain Corbin (1997) "Os Saberes e Odores" para comprovar como a mudança de perspectiva do mundo pode acontecer em diversos aspectos. No século XVII os perfumes femininos eram baseados em animais. Usados pelas mulheres não para mascarar o odor, mas para enfatizar. Já no século XIX, com o processo de higienização, os perfumes usados são os que negam o papel sensual do olfato. Na mudança de cheiro, houve alteração na sensibilidade, consequente, mudança de percepções. O professor precisa dar – se a mudanças; entregar – se a novos sentimentos; abrir – se para dialogicidade e interação com o aluno; perceber novas dimensões no ensino.

O diálogo é um dos eixos principais para a autonomia na educação. Freire (1996) considera a essência da práxis libertária. Na prática do magistério, a dialogicidade traz a ação e a reflexão, o trabalhar coletivo. É junto buscar alternativas de encontrar o novo, é o ensinar / aprender, docência e discência na completude. O mundo é modificado através do diálogo, é a essência do existir. Nessa interação há respeito à a voz do outro, envolve a escuta; percebe o silêncio, considera a opinião todas as pessoas, por mais diversas que possam parecer. Nesta atitude, há valorização, da diversidade e da cultura do aluno; reafirmação da identidade; ênfase ao protagonismo juvenil; tira o outro da invisibilidade (COSTA, 2004).

A relação ensinar – aprender está intrinsecamente ligada a intercomunicação. Há uma dependência no existir das duas dimensões, que perpassa pela humildade, valorização do outro; contribuição para o crescimento intelectual; como ainda, proporciona meios de intercâmbio dos alunos uns com os outros e com toda a comunidade escolar. O professor estará exercendo o papel crítico – educativo e abrindo caminhos formação de um aluno autônomo.

2.3 Rigorosidade metódica – a reconstrução do saber para uma identidade decolonial

Jacques Delores (1996) acordou o século atual com uma proposta simplificada: princípios fundantes para educação do século XXI seriam quatro bases (pilares) que norteariam todas as áreas do conhecimento. Esses saberes fundamentais trariam o desenvolvimento integral do ser humano, em pauta, o aprender a conhecer – é o descobrir, o compreender, o construir e reconstruir, isto deve ser realizada de maneira prazerosa. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB

(1996) incentiva a prática da pesquisa e da investigação científica (artigo 43) na busca do desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e difusão da cultura. Freire (1996) convida a curiosidade, olhar inventivamente, pois é ela que impulsiona a construção e a produção do conhecimento. O educador deve instigar o espírito inventivo do aluno, pois ensinar é intervir no mundo, fugir da curiosidade ingênua e progredir para a curiosidade epistêmica.

Pedro Demo (1996) convoca os educadores para o desafio: primeiro a serem pesquisadores; em consequência, despertarão no aluno o prazer e descobrir formas, conhecer mundos infinitos. Ponto no fazer e refazer –se. A pesquisa deve ser um princípio educativo. Além de inovar no cotidiano pedagógico, traz diferenciadas experiências e ensina aos alunos novos processos de aprendizagem. Esse sociólogo, mostra que o aluno pesquisador tem um diferencial, passa ser parceiro na construção do conhecimento. O aluno tendo a iniciativa, fazendo as investigações, aprende melhor. O que pesquisa, mesmo errando, aprende. Que não pesquisa "some na vala comum". [89]Demo diz que a pesquisa é ligada ao aprender bem: é uma excelente maneira de educar.

Freire (idem) diz que o aluno aprende a pensar certo, ao mergulhar no contexto da investigação, já que exige uma reflexão crítica; aguça a curiosidade epistemológica. O envolvimento do aluno com a pesquisa leva a um ato político, compromisso social da busca de uma verdade científica. O aluno aprende a problematizar, entrar no jogo dialógico e dialético do o professor e com os demais colegas e a educação passa a ser prática da liberdade.

Mas é nessa dança de métodos palavras e temas geradores a serem investigados que surgirá uma nova identidade de sujeito, livre, democrático, emancipado. Agora, autorizado para impor a sua voz, que através da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) reconstrua saberes e práticas de identidade, construídas na forma e relação como cada um se comporta dentro da pesquisa, em relação ao outro, dentro e fora de seu grupo social. Isto é educação biocêntrica. A descoberta de novos conhecimentos fará uma educação transformadora e emancipatória, através de vivências coletivas, que desenvolve,

> Expressão da identidade (potenciais genéticos); renovação orgânica; harmonização do inconsciente vital; afetividade integrada; criatividade, inovação existencial e artística; expansão da consciência (ética); percepção da unidade cósmica; desenvolvimento da inteligência afetiva e da razão crítica; prazer de viver. (GONSALVES, s/d, p.5)

[89] Entrevista cedida a Nova Escola sobre educar pela pesquisa. Publicada em: 09 de novembro de 2010.

A ação pedagógica emancipadora é a que reconhece o ser como elemento inacabado, mas capaz de intervir, comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher e realizar grandes proezas em favor da própria construção.

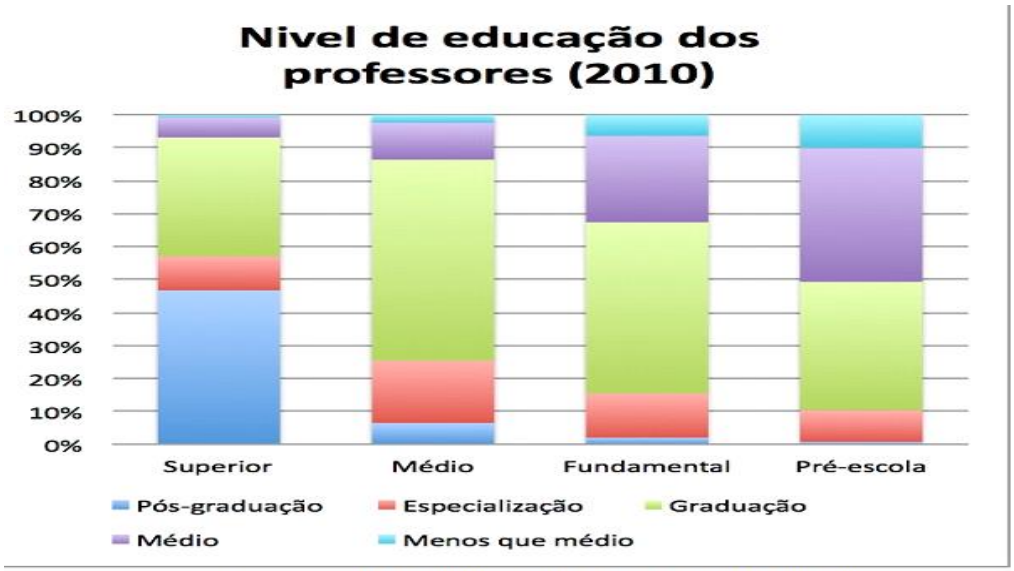
3. METODOLOGIA

A investigação aconteceu com o levantamento bibliográfico a respeito de como o professor vem atuando em sala de aula, neste momento histórico, já que debates são instalados para discutir, novas forma de ensinar – aprender (PERRENOUD,2000; 2001); (ENGUITA, 2004). Esta é uma pesquisa teórica e foi desenvolvida em uma abordagem quali – quantitativa. Bogdan e Biklen (1994) mostram como favorável à escolha dessa abordagem, pois que apresenta possibilidades diversas a serem investigadas e indagações que estão presentes no cotidiano.

Com o objetivo de suscitar provocações sobre novos paradigmas apresentados, como meios de intervir para uma educação mais transformadora, foram apresentados alguns pontos antagônicos, como a formação docente centrada no conservadorismo frente a uma sociedade tecnológica.

De acordo com estatísticas, a formação do professor também não tem sobressaído para acompanhar as mudanças.

Figura 1- Nível de formação docente.



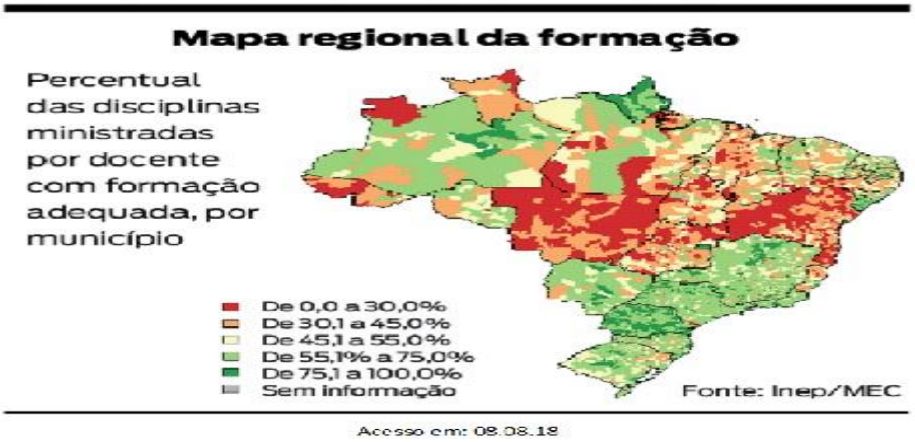
Fonte: Google imagens – Brasil (acesso em: 08.08.18)

Mesmo diante de inúmeras transformações, o professor ainda continua com perfil inadequado para atuar como elemento influenciador na transformação para uma educação libertária. O pesquisador, com autoridade no argumento, são poucos. Estes estão mais direcionados para a formação pós-graduada, que representa apenas quarenta por cento.

4. RESULTADOS

Ao pôr em questão a competência técnica do professor para atuar na sociedade do conhecimento, variáveis são observadas: um currículo construído com valores de momento histórico distante das necessidades atuais (MACEDO, 2011); o assujeitamento provocado pelo sistema eurocêntrico (QUIJANO, 2005); a falta de incentivo, para esses profissionais ultrapassem os desafios – temporal, ideológico e técnico (NÓVOA, 2007); reestruturação de gestão das escolas em alocar professores para atuarem em sua área de formação.

Figura 2- atuação do professor fora da área de formação



Acesso em: 08.08.18

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demandas trazidas pela sociedade do conhecimento trouxe uma crise no sistema educacional, ora parecia estável. Profissional em educação persegue um objetivo, que lhe parece inalcançável: acompanhar o ritmo de um mundo aberto, sem fronteiras; enquanto ele, professor, fechado em quatro paredes de uma escola sem estrutura técnico - pedagógica, sem incentivo, precisa trazer resultados que mudem um estado ideológico opressor em uma política de liberdade.

Imperativo se faz proceder a desobediência epistêmica; sair do campo ingênuo para o campo do fazer científico, criativo, dinâmico e participar da formação de sujeitos emancipados.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BALDI, César Augusto. **Descolonizando o ensino de Direitos Humanos?** Universidade Pablo Olavide- Espanha. Hendu, 2014.
Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/1913/2302
Acesso em: 28.06.18

BARDIN, L. (2009). **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CORBIN, Alain. **Saberes e Odores**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social.** São Paulo: Editora Globo, 2004.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

_____. **Educação pela Pesquisa.** Entrevista cedida à Revista Nova Escola.
Publicada em 09 de novembro de 2010.
Acesso em: 08.08.2018
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vra4hclt7kw

DOLORS. Jacques Lucien Jean. **Os quatro pilares da educação.** In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo, 1996.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em Tempos Incertos.** Tradução de Fátima Amaral. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

_____. **Educação como prática da liberdad**e. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. **EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: A VIDA COMO CENTRALIDADE EDUCATIVA**. Universidade Federal da Paraíba.
Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_-_gt06_-_elisa_pereira_gonsalves.pdf.
Acesso em: 08.08.18

LANDER, Edgardo. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.**

Perspectivas platino americanas. Colección sur sur. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. (2011*)* **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus,2011.

MIGNOLO, Walter D. **COLONIALIDADE – O lado mais escuro da modernidade.** Tradução de Marco Oliveira. Rio de Janeiro, PUC. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Nº vol. 32, nº 94/junho 2017. Acesso em: 02.07.2018

NOBREGA, Nanci Gonçalves da**. Processo de ensino aprendizagem-** UC1. In: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil. Departamento Nacional. Pós-graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica**.** Rio de Janeiro: SENAI CETIQT, 2014.

NÓVOA, António. **Regresso do professor**. Lisboa, 2007. Disponível em: https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonio Acesso em: 18.04.2014.

PERRENOU, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A pedagogia na Escola das Diferenças – fragmento de uma sociologia de fracasso.** Tradução de Cláudia Schilling. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas En: Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 2005 Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf URL Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica. Acesso em: 28.06.2018.

PIBID INTERDISCIPLINAR LINHA DE AÇÃO EJA: NO CONTEXTO ESCOLAR

Erlaine Alves Vilela[90]
Gerson Jorge da Silva Passos[91]
Ana Carolyne Nascimento da Silva Santos[92]

RESUMO

Este artigo busca compreender o diálogo existente entre o subprojeto interdisciplinar do PIBID, linha de ação EJA e sua aplicação na educação pública do município de Itapetinga. No intuito de identificar o papel dos envolvidos no subprojeto interdisciplinar do PIBID, linha de ação EJA, analisar como se deu a parceria Universidade e Escola no âmbito do subprojeto interdisciplinar do PIBID, linha de ação EJA e descrever as ações elaboradas pelo subprojeto interdisciplinar do PIBID, linha de ação EJA. Por meio de observação e pesquisa, encontrar respostas para a problemática em questão e analisar se os objetivos proposto pelo projeto estão sendo atingidos. Compreendendo assim a importância do mesmo para a formação docente e para o aluno da escola que recebe o PIBID. `Propondo levar para comunidade, o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, interdisciplinar - linha de ação – Educação de Jovens e Adultos – EJA. Com respaldo em Freire (2000), Arroyo (2011), Gil (1996-1999), entre outros.

Palavras – chave: Aprendizagem – Conhecimento - Programa

1 Introdução

A busca por conhecimento é uma necessidade nata, onde cada ser tenta dar o seu melhor no espaço o qual está inserido. Dentro do meio acadêmico não é diferente, a busca por conhecimento é constante, podendo ser vivenciadas nos projetos propostos dentro da universidade dentre eles o projeto que ganhará respaldo na pesquisa é o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Projeto este que está em vigor no Campus da Universidade Estadual do

[90] VILELA; Pós-graduanda em Leitura e Produção textual Aplicada à Educação de Jovens e Adultos - IFbaiano. Itapetinga - BA. Brasil. <eavilela1@gmail.com>.
[91] PASSOS; Pós-graduando em Leitura e Produção textual Aplicada à Educação de Jovens e Adultos - IFbaiano. Itapetinga - BA. Brasil. <anmensageiro@gmail.com>.
[92] SANTOS; Pós-graduanda em Leitura e Produção textual Aplicada à Educação de Jovens e Adultos - IFbaiano. Itapetinga - BA. Brasil. <carol_nascimento001@hotmail.com>

Sudoeste da Bahia - UESB, nos cursos de licenciaturas do campus de Itapetinga, segundo o site do PIBID, está em vigor desde 2012, integra-se ao Projeto Institucional Ensino-Aprendizagem-Formação: Ressignificando a Formação Inicial e Continuada de Professores" com a participação dos Cursos de licenciatura em Biologia, Pedagogia e Química, ampliando suas ações, a partir de 2014, para o Curso de licenciatura em Física. São cinco subprojetos e cinco linhas de ações, incluindo o Subprojeto Interdisciplinar, que desenvolvem ações formativas com 114 discentes das diversas licenciaturas, em parceria com 10 escolas da rede pública, sendo: 6 da rede municipal e 4 da rede estadual.

O subprojeto pesquisado foi o Interdisciplinar linha de ação; Educação de Jovens e Adultos – EJA, que tem em sua composição; 1 coordenador, 3 Professores/supervisores e 16 alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, os encontros ocorrem semanalmente com carga horária de 10 horas, que são distribuídas em dois momentos, primeiro momento na UESB e no segundo na escola conveniada, que para essas linhas de ação são Ginasio Agro Industrial, localizado na Rua Jequié, S/N - Bairro; Camacã e Colégio Estadual Polivalente de Itapetinga, localizado na Rua Manoel Francisco de Almeida, S/N – Bairro; Nova Itapetinga.

Essa pesquisa teve como objetivo compreender o diálogo existente entre o subprojeto interdisciplinar do PIBID, linha de ação EJA e sua aplicação na educação pública do município de Itapetinga. Com o interesse de Identificar o papel desempenhado pelos envolvidos no subprojeto interdisciplinar do PIBID, linha de ação EJA, analisar como se deu a parceria Universidade e Escola no âmbito do subprojeto interdisciplinar do PIBID, linha de ação EJA e descrever as ações elaboradas pelo subprojeto interdisciplinar do PIBID, linha de ação EJA. Para levantamento de dados foi observação em lócus, posteriormente aplicação de questionários específicos para coordenador, professor/supervisor e aluno bolsista.

Assim, Gil (1996), define o questionário como uma ferramenta de investigação formada por questões mostradas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. Diante disso, o meio mais viável foi o questionário, mas não deixando de observar, para fazer um comparativo entre o que foi respondido no questionário e o

que se ver na prática.

Todo o conhecimento atribuído a partir da pesquisa e da observação foi socializado em um seminário interno, onde tivemos os colegas e a professora da disciplina de Gestão Escolar para a socialização e discussão acerca de cada temática. Desta forma, buscamos levar para todos, o conhecimento em relação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, interdisciplinar - linha de ação – Educação de Jovens e Adultos – EJA.

2 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

O PIBID é um programa institucional de bolsa de iniciação à docência, e tem como objetivo fazer o elo entre a instituição de ensino superior e a escola de educação básica, com o propósito de melhor preparar os alunos do curso de licenciatura para sua atuação como profissionais na área de educação. Essa parceria é realizada através de um processo seletivo coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Esse programa oferece bolsas a alunos de diferentes cursos de licenciaturas que fazem parte dos projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de educação superior (IES). Os projetos que os graduandos elaboram visando a educação básica em especial a educação de Jovens e adultos, visam estimular a participação dos estudantes das escolas públicas, para que assim o graduando, desde o começo de sua formação acadêmica, estabeleçam e desenvolvam atividades pedagógicas que visem seu crescimento como futuro educador, sendo todo o processo educacional do mesmo, orientado e coordenado por um docente da licenciatura e um professor da escola de educação básica.

> O Pibid, fundamentado em princípios pedagógicos claros e contemporâneos, possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica (BRASIL, 2013, p 29).

Com caráter interdisciplinar o programa visa um trabalho coletivo, uma troca de conhecimento entre o educador da educação básica e o futuro educador do PIBID, exerce a função de associação, pois é utilizado como base o contexto histórico de cada

indivíduo, durante a elaboração do projeto busca observar a realidade da escola parceira do programa, a sua ação pedagógica e o nível do conhecimento dos discentes, para a partir dessa análise, começar a elaboração de um projeto voltado para a realidade da turma. Trabalhando de forma interdisciplinar, tendo como meta alcançar a realidade do educando e contribuir para a melhora da qualidade da educação básica.

> O processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o Pibid é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos (BRASIL ,2013, p 29).

Assim, é preciso compreender que o processo de ensino-aprendizagem manifesta-se na semelhança entre indivíduos que possuem diferentes contextos históricos e estão inseridos em distintas realidades, segundo Freire (2000) deve valorizar os saberes do educando, na qualidade de sujeitos sociais produtores de cultura. Pela diversidade individual e pelo potencial que este pode oferecer à produção de conhecimento.

Logo, o processo de ensino e aprendizagem dentro do PIBID, entende, que há necessidade de estabelecer conexões expressivas entre as experiências e os conteúdos oferecidos pela escola e as exigências da sociedade.

Podendo afirmar que,

> a EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no contexto escolar, assim como este tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura do jovens e adultos populares (ARROYO, p. 47)

Dessa forma, as ações pibidianas têm o objetivo de fazer um diálogo entre teoria e prática, estabelecendo também afinidades necessárias para uma melhor concepção da realidade social em que vivem e para o direcionamento a novas concepções, pautadas no sentido de construir uma aprendizagem sólida, que ligue o conhecimento de mundo trazido por esse educando, com os conhecimentos curriculares, Souza (2011, p. 165) afirma que “não podemos perder de vista a necessidade de fazer da escola um espaço privilegiado de leitura do mundo”, conceito que é defendido por Paulo Freire..

3 Percurso metodológico

Apresenta-se aqui o percurso utilizado, tendo em vista, descrever o papel do subprojeto interdisciplinar – linha de ação EJA na formação dos licenciados da UESB/Itapetinga e também seu papel e contribuição às instituições de ensino nele envolvido.

Em síntese, o aporte metodológico desta pesquisa tem por finalidade básica, conhecer as ações do programa PIBID buscando identificar a sua importância para os alunos da graduação, para a comunidade acadêmica e escolar.

Sendo um estudo do tipo descritivo que para Gil (2008, p. 28) as "pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação", teve por intuito observar os fatos e analisá-los, para melhor compreender o significado e papel do PIBID, por meio do seu projeto interdisciplinar, especialmente para o segmento da educação básica de Jovens e Adultos. Os dados coletados nesse estudo foram registrados, analisados, classificados, interpretados e apresentados na análise dos dados.

O presente estudo valeu-se de dois instrumentos de pesquisa: a observação e o questionário. Esses dois instrumentos constituíram-se técnicas de pesquisa fundamentais para alcance dos objetivos propostos neste estudo. Estes foram escolhidos pela sua validade em estudos de caso e por permitir um contato direto com a fonte de pesquisa oferecendo ao pesquisador elementos significativo para análises e interpretações das variáveis inerentes ao processo, especialmente por se constituir um estudo de abordagem qualitativa.

Em relação ao uso da observação Marconi e Lakatos afirmam que:

> É uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (2005, p. 192).

Segundo Chizzotti,

> A observação direta pode visar uma descrição "fina" dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais particulares, o local e suas circunstâncias, [...] as ações e suas significações, [...] as atitudes e os comportamentos diante da realidade (1991 p. 90).

Já o questionário é uma das técnicas mais utilizadas e de maior importância na obtenção de dados relacionados às pesquisas sociais. Assim, Gil (1994), define o questionário como uma ferramenta de investigação formada por questões mostradas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Levando em consideração os procedimentos utilizados para coleta de informações, essa pesquisa classifica-se como estudo de caso, que para Brugnara (2010, p. 41) "é o tipo de pesquisa que permite explorar situações da vida real; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação; formular hipóteses ou desenvolver teorias; explicar suas variáveis causais em situações muito complexas". Esse procedimento junto a aplicação de questionário, foram caminhos que possibilitou, aos entrevistados responderem livremente e conscientemente e a apresentar as informações que buscou conhecer com este estudo.

Quanto ao *locus*, trata-se de uma pesquisa de campo com o objetivo de descrever a forma como ocorre à interação entre a universidade e escola no processo de elaboração e aplicação do projeto.

Nestes termos este estudo foi delineado como um estudo de abordagem qualitativa, onde os fatores levados em consideração são sociais, políticos e ideológico além da interação entre o pesquisador e os pesquisados dentro do ambiente. Segundo Gil (1996, p.45): "As pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis".

A pesquisa foi realizada em dois lugares distintos: primeiro na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com seu campus no município de Itapetinga-Ba, onde funcionando atualmente com oito graduações. A segunda parte da coleta de dados foi feita na escola de ensino básico da rede pública estadual, Colégio Souza de Itapetinga. Essa escola é uma das duas escolas que participam do subprojeto Interdisciplinar – linha de ação – EJA.

Os encontros na UESB eram realizados nas quintas feiras no turno vespertino e na escola os encontros eram realizados nas quartas-feiras, no turno noturno no horário de funcionamento das aulas. O subprojeto pesquisado tem em sua composição, um coordenador, três supervisores e 16 alunos bolsistas, que para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, estes foram nomeados de forma fictícia.

Os encontros ocorrem semanalmente, com carga horária de 10 horas, que são distribuídas em dois momentos, sendo um na UESB e outro na escola conveniada, que para essas linhas de ação são duas escolas da rede estadual localizada no município de Itapetinga. Ambas instituições oferecem o ensino fundamental anos finais, o ensino médio e a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

A aplicação do questionário tanto para os alunos da universidade, participante do subprojeto interdisciplinar, linha de ação EJA como para os alunos da escola da educação básica das turmas de EJA, objetivou-se conhecer as representações de cada segmento em relação ao programa e identificar a contribuição do programa tanto para a formação acadêmica dos licenciando como para a escola alvo de sua intervenção.

4 PIBID da EJA na concepção dos envolvidos: uma análise geral

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID traz a proposta de valorização dos futuros docentes durante o procedimento de formação e inserir o aluno de licenciatura no contexto escolar, para que o mesmo tenha uma noção de práticas educativa, unificando as teorias e dando oportunidade de fazer uma ligação entre ambas as vertentes. Segundo Freire (2000), quando usamos a teoria separadamente da prática, deixamos de dar importância às ideias, assim como, quando usamos somente da prática excluindo a teoria, podemos está sendo superficiais. Contudo, as ações pibidianas tem o objetivo de fazer um diálogo entre teoria e prática.

Essa parceria é estabelecida segundo o coordenador Pedro,

> à partir da apresentação dos alunos selecionados pelo projetos a escolas participantes do projeto, escolas estas que também tem professores que foram selecionados para atuarem como supervisores destes alunos no período que estes alunos estão no espaço escolar. Durante o período em que essa parceria acontece os alunos e supervisores inseridos no ambiente escolar desenvolvem

> atividades de pesquisa (observação) no intuito de construir um diagnóstico da realidade escolar e a partir daí definir ações de intervenção que serão consubstanciadas num projeto de intervenção que são executadas, pelos alunos integrantes do projeto com a colaboração e acompanhamento dos professores supervisores.

Para Maldaner (2006, p. 395)

> Essa interação entre professores de escola, professores de universidade e alunos da graduação é benéfica para todos, pois permite abordar problemas crônicos de ensino e, ainda, implementar a ideia da pesquisa como princípio educativo na prática, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Cada participante do programa tem funções a ser desempenhadas,

> Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. (BRASIL, 2013)

Segundo o Coordenador do PIBID linha de ação EJA seu papel consiste em "Articular as ações do projeto com as instituições que estão recebendo os alunos, atuar junto aos supervisores no desenvolvimento das atividades no espaço escolar e trabalhar a formação dos alunos e dos supervisores das escolas no espaço da universidade" (2015).

O PIBID vem sendo resguardado como política pública dentro do Decreto 7.219/2010, que em seu Art. 3º São objetivos do PIBID:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> II - contribuir para a valorização do magistério;
> III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
> VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010)

Para que possam atingir tais objetivos são estabelecidas ações que no entendimento do coordenador Pedro,

> (...) além da pesquisa, planejamento e execução, temos os momentos de estudo e formação. As ações desenvolvidas nas escolas estão condicionadas ao resultado da pesquisa apresentada no diagnóstico. Essas atividades são seminários, oficinas, monitoria em sala de aula, entre outras que as supervisoras julgam necessárias para o bom desenvolvimento da atuação dos alunos do PIBID na escola.

Segundo a fala do coordenador (Pedro), as atividades são discussões em sala, observação do contexto escolar, produção de projetos de intervenção e a aplicação do mesmo, ou seja, observa-se o contexto escolar e busca trabalhar as necessidades observadas em lócus.

As discussões de diversas temáticas ao longo da carreira acadêmica são de grande importância para a construção da identidade, do conhecimento, para a quebra de tabus e construção e desconstrução de preconceitos, diante disso, nota-se que as ação do PIBID tem um objetivo, mas existe também a necessidade de compreender quais são as contribuições que o mesmo tem no cotidiano do Aluno do PIBID, da escola e do supervisor.

Como citado pelo coordenador do PIBID há sempre um estudo prévio para que possa fazer projetos pautados nas necessidades percebidas ao longo da observação, diante disso que o grupo pibidiano busca compreender o que é interdisciplinaridade e construir projetos visando esta linha metodologia. Desta forma, todas as temáticas abordadas nas reuniões do subprojeto são importantes para a observação das turmas e na construção do projeto que é aplicado na escola, pois se avalia as necessidades, buscando construir algo que contemple as necessidades observadas e que traga novas possibilidades de aprendizagem.

A necessidade se aprender, conhecer, investigar são curiosidades que já estão inseridas em cada indivíduo, o PIBID vem direcionar, fazendo investigar de dentro do processo de ensino/aprendizagem. Despertando no pibidiano o seu potencial e incentivando a docência. “O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo”. (BRASIL, 2013)

Para o coordenador Pedro, a contribuição do subprojeto interdisciplinar do PIBID, linha de ação EJA, consiste primeiramente na dinamização da ação desenvolvida pelas escolas bem como no processo de qualificação do quadro com formação dos supervisores, além de constituir elemento de estímulo aos estudantes para continuar estudando. Também consiste em melhor qualificação dos futuros docentes que irão atuar no segmento de Educação de Jovens e Adultos.

A mesma pergunta foi feita para a aluna pibidiana Ana, que afirma

> É muito interessante essa atuação direta em sala de aula, pois nos incentiva a pesquisar e conhecer as dificuldades existentes, sendo um privilégio poder contribuir de alguma forma para a facilitação do trabalho do docente e na aprendizagem de cada indivíduo do contexto escolar.

Quando perguntado para uma das supervisoras se o projeto incentivou a pesquisa de campo? Ela respondeu que,

> Com certeza, com a orientação do coordenador que é extremamente comprometido e competente, lemos e discutimos diversos temas importantes para o nosso crescimento profissional e pessoal. Para a elaboração dos projetos de pesquisa também pesquisamos, lemos nos inteiramos de conteúdos que nos proporcionam uma aprendizagem bastante significativa.

Desta forma, o programa visa à melhoria da qualidade da educação e principalmente na formação do licenciado que ingressa na carreira da docência familiarizado, indo além do que se propõe dentro do curso através do estágio, que embora tenha grande importância na formação docente, tem uma carga horária menor e para a formação é obrigatório, sendo que o PIBID é totalmente opcional, vindo somar curricularmente e profissionalmente.

5 CONCLUSÃO

Observamos que o PIBID vem mostrando sua contribuição para todos os envolvidos, que as atividades e as propostas impostas desde o objetivo geral do projeto PIBID, até as propostas e atividades feitas ao longo das reuniões, vêm sendo cumpridas e aplicadas nas escolas que por consequência contribui para a melhoria da

educação nessas instituições que fazem parceria.

Contudo, o estudo dessa temática foi um meio de levar a comunidade a contribuição que o PIBID traz para educação, tanto para o aluno da universidade que está se capacitando, quanto para o aluno da escola que tem uma interação diferenciada do que estão habituados. Desta forma, a comunidade precisa conhecer mais sobre o programa, e novas parcerias serem formadas, pois poucos compreendem a importância do mesmo para a atuação docente e para fins de pesquisa que poderão contribuir com a educação

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19 - 50.

BRASIL, **Decreto Nº 7.219,** Brasília, 24 de junho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

BRASIL. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. RELATÓRIO DE GESTÃO. Brasília. 2013

BRUGNARA, Carin Carvalho. **Conhecimento científico**. Blumenau: IADE, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

Souza, João Valdir Alves de. Possibilidades e limites da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 149 - 165.

MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de química**: professores/pesquisadores. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LETRAMENTO DIGITAL: OS DESAFIOS DA RELAÇÃO DISCENTE-DOCENTE[93]

Siomara Castro Nery – castronerysiomara@gmail.com[94]
Departamento de Letras e Artes, UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz)
Rodovia Jorge Amado, km 16, CEP: 45662-900, Ilhéus-BA, Brasil

Stefanie Rodrigues Costa - stefaniercosta@outlook.com[95]
Curso de Letras, UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), Bolsista do PIBID/Inglês.
Rodovia Jorge Amado, km 16, CEP: 45662-900, Ilhéus-BA, Brasil

Marizéte Silva Souza – marizete08@gmail.com[96]
Departamento de Letras e Artes, UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz)
Rodovia Jorge Amado, km 16, CEP: 45662-900, Ilhéus-BA, Brasil

RESUMO:

O presente artigo objetiva apresentar resultados preliminares de um estudo sobre letramento digital desenvolvido no curso de graduação em Letras. Destaca, inicialmente, a relação entre a nova era digital e o letramento no contexto da educação escolar e da correlação discente-docente, com ênfase na adequação do docente em meio à nova e desafiadora realidade das redes. Serão analisados, pois, primeiramente, a dinâmica nas relações que envolvem troca de informações e como transcorreu a passagem da leitura do meio físico – através de livros e/ou documentação escrita – para o ambiente virtual das redes. Em seguida, será analisada a relação de inclusão e exclusão digital que ocorre entre os indivíduos e como sucede-se a relação discente-docente com a tecnologia nas salas de aula. A importância de discutir de modo aprofundado esse conceito nos cursos de graduação justifica-se pela necessidade de adequar as práticas leitoras desenvolvidas nas salas de aula à esse universo das tecnologias encaradas aqui como instrumentos de construção de saber significativo no processo pedagógico desenvolvido dentro e fora das escolas.

Palavras-chave: Letramento. Era digital. Educação. Inclusão/exclusão.

---

[93] Artigo origianariamente apresentado no SITRE-2018, realizado na cidade de Catalão-GO.
[94] Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción; Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Professora do Departamento de Letras e Artes da UESC-BA.
[95] Graduanda do curso de licenciatura em Letras pela UESC-BA; bolsita do PIBID/Inglês.
[96] Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidád Autónoma de Asunción; Mestre em Letras: linguagens e representações pela UESC-BA; Professora Auxiliar do departamento de Letras e Artes da UESC-BA.

1. Introdução

O conceito de letramento começou a ser gestado a partir da década de 1980 no Brasil tecido nas discussões sobre a imprescindibilidade do entendimento de que o domínio da leitura estava além do simples domínio da palavra escrita, mas abarcava a escrita e também suas possibilidade de uso em dado contexto (Freire, 2011; SOARES, 2006). Decorridas quase quatro décadas desde essas primeiras discussões, é evidente a necessidade de ampliar o entendimento que docentes e discentes têm sobre o assunto, a fim de que algumas barreiras sejam superadas e as tecnologias sejam incorporadas ao ensino na mesma medida em que fazem parte da vida das pessoas no cotidiano.

Seguindo esse entendimento e tendo como proposta um estudo mais aprofundado sobre letramento digital a partir das aulas de língua portuguesa do curso de licenciatura em Letras, serão discutidos nesse artigo questões atinentes à difícil realidade em que o professor está inserido no meio educacional, ao processo de transição da leitura do meio físico para o ambiente virtual, exemplificando a dinâmica dos jovens leitores com as redes e como acontece a inserção da escola nessa nova relação, assim como o próprio conceito de letramento na perspectiva da era da tecnologia. Adotamos aqui a compreensão de que os conceitos de letramento e, por conseguinte de letramento digital, não são conceitos únicos, visto que contemplam não somente as dimensões individuais do sujeito, mas também as dimensões sociais que o circundam através de seus valores, práticas e usos, de seu estar e ser no mundo (SOARES, 2006).

Destaca-se ao longo do texto a máxima necessidade de que escolas e institutos educacionais, como universidades, adequarem-se à nova realidade das redes, correlacionando a educação, o letramento e a tecnologia, a fim de promover a formação de uma geração letrada, a priori, alfabeticamente, e em seguida, digitalmente.

Por esse viés refletimos sobre o papel do educador na vida não apenas escolar, mas na formação integral do educando, de modo que caiba ao docente a tarefa de orientar o estudante no uso das ferramentas do mundo digital e de garantir que a tecnologia seja usada de forma a somar intelectualmente, e não subtrair, guiando-o

assim nos caminhos para esse feito.

Destacamos também o perigo de a tecnologia criar exclusão em vez de inclusão social subsequente ao letramento. Mais do que ser uma pessoa “amante da tecnologia”, a simples tarefa de adaptação à essa nova realidade possui relevância imediata, classificando a proatividade dos indivíduos no meio social, profissional e acadêmico.

A relação discente-docente também é explorada neste texto a fim de desvelar os processos de construção de conhecimento, tendo a tecnologia, os aparatos tecnológicos e as redes como aliados da escola e da educação. Nesse sentido, a relação discente-docente é vista como o destaque do artigo, centrando todas as futuras percepções nesse tópico, uma vez que estes são os dois elementos cruciais para a construção de um processo pedagógico significativo, prazeroso e atualizado para quem ensina e para quem aprende.

Trata-se, pois, de um estudo que adota uma abordagem qualitativa e toma fontes de natureza bibliográfica como livros e artigos já produzidos por outros pesquisadores estudiosos do tema para propiciar a discussão (SEVERINO, 2016).

2. Educação, letramento(s) e tecnologia

A relação escola, aluno, professor com a era digital evidencia-se como um desafio a ser superado em pleno século XXI. É de conhecimento público que grande parte das dificuldades encontradas no dia-a-dia de uma sala de aula, a exemplo das condições precárias da unidade, da falta de material que acaba comprometendo a performance do educador , da dificuldade em ministrar uma aula sem o suporte institucional que, teoricamente, deveria ter como função auxiliar o docente, dentre outros fatores, revelam a fragilidade e inconstância do sistema de ensino nacional. Nesse contexto, a relação escola-discente-docente é a mais afetada e deteriora-se gradualmente face às dificuldades encontradas dentro do sistema educacional, o que explicita a necessidade de mudança, quebrando antigos paradigmas a fim de construir um modelo atual de educação eficaz.

Sobre isso, Ijuim e Tellaroli (apud Melão 2007, p.3), argumentam que “estamos

perante uma sociedade que mudou a dinâmica nas relações que envolvem troca de informações, migrando do meio geográfico (físico) para o meio virtual oferecido pelas redes". Essa migração do meio físico para o meio virtual, foi um dos pontos fundamentais para o início do aprimoramento da referida relação discente-docente na contemporaneidade. O letramento digital, tópico a ser discutido neste artigo, insere-se nessa nova perspectiva da educação, apoiando-se na tecnologia e possibilitando uma maior adesão por parte dos alunos, que, inicialmente, apresentam certa resistência ao tema. Como afirma Baccega (apud Melão 2005, p.384)

> o campo da comunicação/educação é um dos desafios maiores da contemporaneidade. Não se reduz a fragmentos, como a eterna discussão sobre a adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar, quer em escolas com aparato tecnológico de primeira linha quer nas escolas de "pés no chão", tendo em vista que a edição do mundo realizada pelos meios está presente em alunos, professores, cidadãos.

A dinâmica de ensino em que o professor, por meio dos livros, ministra a sua aula, ao passo em que os alunos assistem, em segundo plano, mostrou-se eficaz até certo ponto, no passado. Na atualidade, há uma necessidade de contato expresso entre o aluno e o professor, que pode se dar, por exemplo, por uma aula ministrada online, pois, a tarefa que inicialmente foi condicionada ao docente, de ministrar aulas, expandiu-se a ponto de ser primordial a adequação do docente ao universo dos discentes, em vista da realidade em que cada aluno está inserido.

Dessa forma, como sintetiza Fonfonca (apud Melão 2010, p.4),

> numa reflexão sobre o "processo de educação" não poderá estar ausente a comunicação porque "a educação depende da comunicação para se concretizar", cabendo ao educador o papel de investir na formação exigida pelo incremento das novas tecnologias de informação e comunicação.

Por esse viés, a comunicação referida anteriormente é suscitada de variadas formas, sendo uma delas, a comunicação online das redes. A partir do *boom* que a tecnologia propiciou na vida dos jovens, mostrou-se impossível ignorá-la. De fato, ignorá-la apenas caracteriza uma faceta de ineficiência do sistema educativo. As mídias

se tornaram parte importante do cotidiano do jovem/adulto, impondo a indispensabilidade de inclusão da mesma no dia-a-dia das escolas. É fato que os aparelhos eletrônicos, a exemplo dos notebooks, têm inúmeras vantagens para o aprimoramento do aprendizado, desde que a inserção do mesmo seja feita de forma a torná-la uma ferramenta de construção de aprendizagens em sala de aula. Assim, parafraseando Roman (2006), não é mais satisfatório que o cidadão apenas saiba ler e escrever na linguagem verbal. Atualmente, é necessário que o mesmo saiba "ler" outras ferramentas, como a TV, o programa de computador, as páginas de internet, dentre outras. Ao utilizar essas tecnologias, é muito importante que o usuário saiba destacar o que é relevante ou não. É essencial, dessa forma, que os docentes se insiram no universo das tecnologias da informação e da comunicação, aprendendo a manipulá-las e, a partir daí, a guiar seus alunos no uso consciente desse aparato.

Nessa perspectiva, é evidente a impossibilidade de tomar o conceito de letramento a partir de uma perspectiva de domínio de leitura ou de escrita. Para além disso, é fundamental entender letramento (s) como

> práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais (BUZATO, 2006, p.4).

Outra perspectiva sobre letramento, tomado-o na esfera do digital, é apresentada por Rafaela Calixto de Oliveira, como "a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital[97]".

Em virtude dessa concepção, faz-se indispensável que todas as escolas e universidades integrem-se à essa nova realidade, pois, o aluno por si só já pode ser considerado um nativo digital, inscrito nas redes de forma concisa. Em vista de não se deixar cair na arbitrariedade, é papel do centro educador auxiliar ao máximo o letramento dos seus discentes, correlacionando a tecnologia e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita. O computador se constitui, dessa forma, não como um vilão ou um

[97] Para saber mais: http://eduquetec.wordpress.com/2012/07/19/o-que-e-letramento-digital/

atraso ao letramento da criança, adolescente ou adulto, mas como um meio de maximizar esse processo, a fim de ampliar os ares do conhecimento de forma eficaz e garantir que aconteça, efetivamente, a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais. Para Soares (2002 apud Fonseca 2005, p. 25) Não existe “o letramento”, mas sim, “letramentos”, e nesta perspectiva a tela do computador se constitui como um novo suporte para a leitura e escrita digital.

Dessa forma, o “letramento” não é um conceito único, visto que abarca várias definições. O letramento digital é um tipo de letramento, frente a muitos outros letramentos possíveis. É importante frisar que o letramento digital, por ser um tipo de letramento e não, “o letramento”, é dependente de outros. Nesse contexto, para que um indivíduo possa se caracterizar como um letrado digital ele precisa, primeiramente, ser um letrado alfabético, ou seja, ter uma boa compreensão do alfabeto e dos mecanismos da leitura. Assim, corroborando com Xavier (2007) só será possível letrar digitalmente o indivíduo se, e somente se, esse já for letrado alfabeticamente.”

Por esse viés, a relação entre o papel educador da escola com a tecnologia, além da concepção de letramento, discutidos nesse tópico, evoca a necessidade real de, para com uma mútua colaboração, incentivar os nativos digitais a continuarem se atualizando cada vez mais com a tecnologia, aproveitando o que ela possibilita de melhor, e, para os que, assim como grande parte dos docentes, ainda não se relacionam eficientemente com a nova era digital, fazeres o mais rápido possível.

Em consequência, quando um indivíduo não consegue acompanhar os avanços proporcionados pela nova era digital, ele fica “atrasado” em relação aos demais, podendo ser caracterizado como um excluído digital. A exclusão pode ser considerada mais séria ainda quando esse atraso gera dificuldade de inserção no meio social. Assim, discutiremos mais a fundo no próximo tópico como a inclusão/exclusão afeta a vida do indivíduo em questão.

3. Letramento e inclusão/exclusão social

Lidar com as tecnologias, em todas as suas dimensões, promovendo interação e dinamicidade nas salas de aula, requer a responsabilidade de aperfeiçoar as

compreensões dos alunos, relacionando o mundo cultural em que vivem ao ambiente digital. Dessa forma, é notório que as novas tecnologias ampliaram consideravelmente o acesso a informações. Como se pode perceber, a dificuldade não é tanto a falta, mas o excesso de informações passíveis de uso. Como lidar com as mesmas e como separá-las em úteis e proveitosas ou inúteis?

Segundo a livre-docente em educação, professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, dessa Faculdade, Magda Soares (2003, p.50), pode-se conceituar letramento como "O conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita."

Nessa perspectiva, uma pessoa incluída digitalmente não é aquela que apenas usa a nova linguagem do mundo digital, mas que usufrui desse instrumento para melhorar as suas condições de vida. É papel da escola, pois, incluir e letrar, digitalmente, todos os discentes da unidade escolar. Para Maria Teresa Freitas (2010, p.348),

> a possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige também novo perfil de professor. Cabe ao professor estar atento a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento. Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento.

Quando essa tarefa é realizada com sucesso, é possível formar cidadãos capazes e conscientes de seu fazer social. Do contrário, quando acontece a exclusão, pode ser considerada uma dificuldade mais profunda do que a falta de acesso aos instrumentos físicos do mundo digital. O que subjaz é um despreparo para acessar e utilizar as informações contidas.

Para Silveira (2001, apud Fonseca 2005, p.25-26)

> Comunicar na sociedade pós-moderna significa interagir nas redes de informação e "a maioria da população, ao ser privada do acesso à comunicação mediada por computador, está sendo simplesmente

> impedida de se comunicar pelo meio mais ágil, completo e abrangente.

Ainda segundo Fonseca (2005), é inerente ao ser humano que se possa acessar e participar da comunicação de forma online, e que o letramento digital é essencial para garantir o uso pleno possibilitando a “cidadania eletrônica”. Deste modo, a inclusão digital perpassa os horizontes da mediocridade, exercendo o papel fundamental de incluir os excluídos digitais ao meio social. Essa possibilidade proporciona uma maior interação do docente com seu aluno em sala de aula e um melhor resultado pela busca do conhecimento.

4. Relação discente-docente com a tecnologia e aparatos tecnológicos

Os processos de construção de conhecimento sobre a forma de aprendizagem de alunos e professores são fenômenos que necessitam ser mais estudados por ambos, mas, principalmente, pelos professores que devem estar em uma constante busca de conhecimentos, de novas tecnologias. Sobre isso, Lévy (1999 apud Magnabosco 2009, p.96) defende que:

> O professor da cibercultura tem que ser um arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento; deve ser um profissional que estimule a troca de conhecimentos entre os alunos, que desenvolva estratégias metodológicas que os levem a construir um aprendizado contínuo, de forma autônoma e integrada e os habilitem, ainda, para a utilização crítica das tecnologias. Essa modificação na postura do professor contribuirá para a reformulação do próprio conceito de educar.

Em decorrência disso, os sistemas educacionais precisam repensar seus métodos curriculares e preparar seus docentes tanto para se apropriarem das novas tecnologias de informação e comunicação quanto para a prática da educação em si. Para Ramal (2002 apud Magnabosco 2009, p.96),

> o educar, na cibercultura, envolverá critérios como consistência, motivação, capacidade de articular conhecimentos, de comunicar-se e de estabelecer relações; contribuindo, então, para a preparação do cidadão desta era: um ser consciente e crítico, apto a aprender sempre,

> que dialogue com as diferentes culturas e os diversos saberes, sabendo, ainda, trabalhar de forma cooperativa, sendo flexível, empreendedor e criativo.

Sob essa égide, o educar permanece restrito, em segundo plano se não associado às novas tecnologias. Nesse sentido, o uso dos novos aparatos tecnológicos, como por exemplo o data-show, o notebook, o celular, o tablet, dentre tantos outros recursos de interatividade nas redes sociais corrobora para a existência de salas de aula atualizadas e eficazes que abarcam a tecnologia. É notório que os discentes aprendem de forma mais dinâmica que antigamente, época em que o professor ministrava sua aula apenas com base no quadro negro e no giz, além do livro didático, fazendo render, com dificuldade, a sua aula. Nessa perspectiva, faz-se necessária a adequação do docente a essa nova realidade das redes. É preciso deixar de lado o preconceito com o novo, pois a aprendizagem e ensino estão ligados ao compartilhamento e à colaboração. Para Magnabosco (2009, p. 97)

> o usuário necessita agora não só de conhecimentos técnicos sobre informática, como também, e principalmente, conhecimentos que o auxilie na pesquisa e no julgamento do material online, na aquisição de uma postura crítica que favoreça sua inserção na nova realidade virtual. E essas competências podem ser desenvolvidas com o auxilio do professor que, ao utilizar as ferramentas e também estar imerso neste ambiente, pode mostrar alternativas e ensinar condutas que favoreçam um uso consciente e crítico dessas tecnologias.

Um ponto positivo dessa correlação discente-docente é a filtragem de conteúdos online que realmente venham para somar ao intelecto do indivíduo. O docente age nesse sentido, proporcionando um direcionamento ao discente, ao passo em que garante a eficácia da relação entre a escola e a tecnologia. Se há uso da tecnologia na educação, as chances de evasão escolar, por exemplo, diminuem. Integrar e captar, pois, a atenção do aluno faz toda a diferença.

Sites como o *Youtube*, o *Google* acadêmico e blogs, por exemplo, possuem todo o potencial para facilitar tanto a aprendizagem do discente como a adaptação, nem sempre fácil, do docente nessa nova sala de aula, a fim de diminuir ou zerar por completo as taxas de excluídos digitais.

Outro ponto importante a ser discutido é a questão da comunicação discente-docente. É necessário que o professor entenda o aluno não só como um indivíduo que adentra o meio escolar em meio período e necessita dele nesse período, mas como um indivíduo em formação integral. Por esse viés, para Maria Teresa Freitas (2010, p. 340)

> os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar.

E mais,

> a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, links, vídeos, cores) dos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto impressos, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar. Por isso, o leitor assume um novo papel, e esse novo perfil do leitor é influenciado também pelo amplo acesso à informação e pela rápida circulação dessa informação. (ROJO, 2012, p. 104)

É importante salientar, pois, que a esse novo leitor é apresentado uma nova forma de letramento com o uso de uma nova tecnologia que está ao seu alcance proporcionando uma interação social cuja mediação é feita de maneira eletrônica.

É necessário compreender o contexto em que o discente está inserido, a linguagem e as formas de comunicação que o mesmo utiliza, os sonhos e objetivos do mesmo, a fim de inseri-lo por completo no contexto escolar e proporcionar uma boa relação entre ambos. Só assim será possível formar um indivíduo letrado, a priori, alfabeticamente e, posteriormente, digitalmente.

5. Considerações

Tendo como proposta o letramento digital e a relação discente-docente, e retomando o que já foi exposto neste artigo sobre o tema, corroboramos com o pensamento de Jesus (2007, p. 6) que explicita a postura que os docentes devem adotar para que a tarefa de inclusão digital obtenha êxito:

> Por isso, professor: mude o seu método de ensino. Faça um site ou mantenha um blog. Crie conteúdos áudio e vídeo de suporte às suas

> aulas. Recorra a software didáctico de carácter demonstrativo. E acima de tudo, deixe que os seus alunos façam o percurso de aprendizagem de forma não sequencial. Lembre-se que os estudantes da Geração Net são multitarefa, ou seja, conseguem lidar com múltiplas fontes de informação em simultâneo.

Pode-se entender de forma concisa a necessidade da formação continuada do professor, pelo viés da formação digital, pois, na atual geração das redes, essa segunda formação deve ser considerada a fim de que o ensino-aprendizagem se processe de forma efetiva. A metodologia do professor deve se adequar aos diferentes recursos tecnológicos existentes, pois, não importa o quão renomado ele seja, a necessidade de diversificar as aulas é real. Além disso, essa formação visando ao domínio de recursos digitais pode ser encarada como um desdobramento da formação do profissional que, continuamente, aprende. Dessa forma, como Freitas (2010, p.349) explicita:

> para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece. Assim, espera-se que, nessa era da internet, o professor possa fazer de sua sala de aula um espaço de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas.

Uma aula atrativa ao aluno é, assim, uma aula que garante ao discente e ao docente estarem no mesmo patamar em termos da sabedoria digital, facilitando assim a interação e troca de conhecimento.

Nessa perspectiva, apesar do imperativo de mudança posto na atualidade, é necessário frisar que algumas dificuldades, como a disponibilização de acesso à informação, a precariedade do sistema educacional, e, por muitas vezes, a falha em letramento alfabetico do indivíduo e, por conseguinte, no letramento digital, dentre outras, são dificuldades inerentes à área educacional como um todo. Apesar disso, espera-se que reflexões semelhantes às que originaram esse artigo venham a se tornar frequentes no espaço de formação acadêmica e possam contribuir para ampliar os horizontes acerca do tema, atingindo aqueles profissionais que já atuam, assim como aqueles que estão em formação.

Por fim, a formação de profissionais docentes deve ser suscitada como de

extrema importância para a vida. Pois, é a partir da profissão docente que todas as outras profissões poderão existir. Portanto, as reflexões sobre a correlação escola, letramento e tecnologia, suscitadas no presente artigo, são de extrema importância para, além das gerações, promover um ambiente escolar aberto às novas tecnologias e ao indivíduo, como um todo.

Referências

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: Congresso Ibero-americano EDUCAREDE, 3, São Paulo, 2006. Anais. São Paulo: CENPEC, 2006.

FONSECA, Magna de Carvalho. **Letramento digital**: uma possibilidade de inclusão social através da utilização de software livre e da educação a distância. Universidade Federal de Lavras, v. 1, p. 7-56, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51ªed. Nova Coleção Questões de Nossa Época, vol.22. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. **GÊNEROS DIGITAIS**: modificação na e subsídio para a Leitura e a Escrita na Cibercultura. PROLÍNGUA, v. 3, n. 1, 2009.

MELÃO, Dulce. **Ler na era digital**: os desafios da comunicação em rede e a (re) construção da (s) literacia (s). EXEDRA, n. º3, p. 75-90, 2010.

OLIVEIRA, Rafaela Calixto de. **O que é Letramento Digital?**. 2012. Disponível em: <http://eduquetec.wordpress.com/2012/07/19/o-que-e-letramento-digital/>. Acesso em 6 jan. 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.
ROMAN, Ângelo Edval. **Os desafios para o professor na era digital**. Educação e Humanidades, v. 1, n. 1, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ªed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
_____ **Alfabetização e letramento**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO MARXISTA PARA SE PENSAR A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

PAIVA, Aminne Zamilute.[98]

RESUMO

Este artigo foi elaborado a partir dos estudos e debates desenvolvidos na disciplina de Educação, Movimentos Sociais, Trabalho e Formação do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. No desenvolvimento da disciplina, nos deparamos com um intenso debate sobre o que é educação, e de como ela se estrutura na sociedade de classes. Este texto se apresenta então como um elemento reflexivo, que busca sintetizar algumas ideias que reverberam na relação entre educação e capital.

Palavras-chave: Educação, Marxismo, Sociedade, Capitalismo.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de estabelecer uma reflexão sobre a educação dentro do sistema capitalista, realizou-se até aqui, uma breve pesquisa de revisão bibliográfica. Os autores elencados para essa revisão foram estudados e debatidos no desenvolvimento da disciplina de Educação, Movimentos Sociais, Trabalho e Formação, ministrada pela Prof.ª Dra. Arlete Ramos dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Para o melhor desenvolvimento da reflexão proposta, algumas outras fontes foram incorporadas na construção deste texto, na medida em que surgiu a necessidade de se compreender melhor determinados conceitos ou contextos. Seguindo a linha dos autores trabalhados na disciplina, foram elencados teóricos marxistas, que no desenvolvimento dos seus trabalhos contribuíram na construção do debate sobre a educação.

Em princípio, para desenvolver as reflexões necessárias sobre a educação dentro da sociedade capitalista, entendemos que é preciso conceituar, ainda que em linhas gerais, o que é educação e de que forma ela se estrutura dentro da sociedade de classes. A importância do pensamento marxista é evidenciada no momento em que nos propomos a analisar, os sentidos ou

---

98 Graduada em História. Especialista em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação. Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

propósitos da educação encontrados nas mais diversas definições filosóficas ou teóricas, com a realidade do que é de fato a educação, na sociedade que se estrutura sobre a égide do capital.

Tendo como suporte de análise o método do materialismo histórico dialético, nos propomos a refletir sobre as relações que se estabelecem entre educação e capital. Levando em conta que, a construção lógica do método materialista histórico fundamenta o pensamento marxista, esse caminho se apresentou então como a melhor possibilidade teórica para guiar as reflexões propostas no decorrer do texto. Os instrumentos metodológicos utilizados foram leituras e fichamentos para compreensão do pensamento teórico dos autores referendados, a organização dos conceitos e as descrições argumentativas sobre as ideias dos autores presentes neste texto.

Compreendemos que em uma primeira análise, esse pode parecer um texto sobre distanciamentos e impossibilidades, uma vez que refletimos sobre o que é educação, e sobre quais são os caminhos tomados pela educação dentro da sociedade capitalista. Mas, é preciso pontuar, que esse é, também um texto sobre como a educação pode ser pensada junto a um processo de transformação social, para assim, propiciar de fato, a formação integral do homem.

O QUE É EDUCAÇÃO?

Em uma rápida busca em dicionários sobre o sentido etimológico da palavra educação, nos deparamos com o seguinte resultado;

> A palavra educação, em português, vem de educar, a origem desta, por sua vez, é do latim *educare* que é um derivado de *ex*, que significa "fora" ou "exterior" e *ducere*, que tem o significado de "guiar", "instruir", "conduzir". Ou seja, em latim, educação tinha o significado literal de "guiar para fora".[99]

Ao recorrer ao sentido etimológico da palavra, buscamos compreender os significados que estão imbricados em sua gênese. O significado do termo educar, em seu sentido etimológico - guiar para fora, é aqui empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e para a vida em sociedade, ou seja, conduzi-las para fora de si mesmas.

Partindo disso, há de se mencionar que são diversos os referenciais teóricos que buscam explicar o que é educação. Cada um desses referencias, atribuem significados para a educação

99 (Em <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-educacao/>. Acesso em: julho de 2018.)

que muitas vezes perpassam sobre a visão de homem e a visão de mundo que é construída em cada campo do saber.

É sabido que homem, nos diversos espaços que participa, está sempre aprendendo algo. Segundo Brandão (1993), esse aprendizado é mediado pelos mais variados motivos: aprender para saber, para conviver, para fazer ou mesmo para ser. Sendo assim, o sentido de vida e educação estão interligados entre si.

Pontuamos que todo espaço, seja ele formal ou não formal, é um espaço de educação. Ainda segundo Brandão (1993), viver é um processo constante e dialógico de educação. Logo, a educação ocorre em qualquer espaço ou relação, onde possa haver transferência de saber, e não apenas nas instituições formais de ensino.

Mas, essa transferência de saber, que caracteriza a ideia de educação, não acontece de maneira igual para todas as pessoas. Na sociedade de classes, a educação é um elemento que atua como forma de formatar o tipo de indivíduo que a sociedade deseja, mediando os saberes e costumes que legitimem determinadas ideologias. Nesse sentido, é imprescindível analisar quais são as forças histórico ideológicas que permeiam a prática educacional na sociedade de classes.

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO MARXISTA

No desenvolvimento dos estudos sobre a obra de Karl Marx, e dos inúmeros teóricos que discutem a questão da educação partindo dos elementos disponíveis nas teorias marxistas, identificamos que o tema da educação não ocupou um lugar central no trabalho do filósofo alemão. Diferente dos teóricos do campo da educação, que se preocupam em formular uma teoria da educação, estabelecer os princípios metodológicos e diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem, Marx se preocupou com o estudo das relações socioeconômicas e políticas e o seu desenvolvimento no processo histórico.

Ainda que, a educação não tenha sido ponto central nas obras de Marx, em vários momentos ele perpassa por temas que são caros a área da educação. Em sua obra, ele pontua sobre as possibilidades formativas e emancipatórias do homem. E aponta para o conceito de: omnilateralidade. Segundo Ferreira e Bittar (2008), o conceito de omnilateralidade em Marx, pode ser compreendido como a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Ao destacar a educação como elemento de análise, partindo de uma perspectiva marxista, entendemos em princípio que a educação é um campo da atividade humana, sendo assim, ela se define a partir das condições materiais e objetivas que estão submetidas as pessoas. Segundo Tonet (2005), só podemos entender o fenômeno da educação, na medida em que entendermos o porquê do seu surgimento e a função que ela exerce no processo de tornar-se homem do homem.

Uma vez que, o homem não nasce pronto, mas tem que tornar-se homem, ele passa por uma série de processos para aprender ou se apropriar de todo o conhecimento produzido pelos outros homens até então,

> (…) o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. (TONET, p. 12)

É nesse processo de se tornar homem, que se estabelece as relações de ensino e aprendizagem, sendo então a formação do homem, um processo educativo. Logo, a origem da educação coincide, com a origem do homem. E é, através da relação entre educação e trabalho que o homem se constitui.

Em consonância, Lombardi (2010), afirma que a existência humana não é garantida pela natureza, ela tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo assim, é um produto do trabalho. Pires (1997) pontua que o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A partir disso, compreendemos que a base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho, e que esses elementos são essenciais no processo de reflexão sobre a educação.

Em uma breve análise histórica, podemos perceber que nas sociedades de classe, acontecem o desenvolvimento das forças produtivas e também da riqueza espiritual e material. Mas, é preciso pontuar que o processo de divisão da sociedade em classes excluiu a maior parte da população do acesso à riqueza e o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos tempos. A educação formal, desenvolvida dentro do capitalismo tem um caráter dualista, onde oferece aos filhos da elite uma formação privilegiada, enquanto aos filhos da classe trabalhadora, oferece apenas o necessário para contemplar as demandas do mercado.

A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE DE CLASSES

A sociedade capitalista, vem passando por diversas transformações, ambientais, culturais, sociais e econômicas, onde o conhecimento vem ocorrendo de forma acelerada, sendo articulado de forma direta ou indiretamente, através da educação seja formal, nos espaços institucionais ou informal, através dos muitos processos de socialização que são submetidos os indivíduos na vida em sociedade.

Dentro desta realidade, é notório que o espaço de educação formal vem se alinhando aos interesses do capital, ação essa, que contribui para a permanência da classe dominante no poder. A educação na sociedade capitalista, se desenvolve visando a produtividade e a acumulação, visto que, o modelo predominante de educação busca formar o indivíduo para atender as demandas do mercado, e não se pauta em momento algum, na perspectiva de formação integral do homem.

Partindo da perspectiva marxista, compreendemos que não é possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta. Segundo Tonet (2016), na sociedade capitalista proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação.

Pires (1997) explica que na sociedade capitalista, o trabalho é explorado definindo, assim, um processo de alienação, que não possibilita ao homem um processo de formação completo.

> Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens. (PIRES, p. 89)

Assim, o processo de alienação do homem tem origem na divisão do trabalho, e todo

homem submetido a esta divisão passa a ser um homem unilateral e incompleto. A educação para o trabalho no mundo capitalista torna o trabalhador mais pobre, na mesma medida em que mais riqueza ele produz. Sob a falsa bandeira dos direitos iguais e de uma educação para todos, a educação nesse sistema se esforça para despertar nos filhos da classe trabalhadora a submissão necessária e a naturalização das ações que mantém sólida as bases que sustentam a sociedade de classes. Já, os filhos da elite estudam para o desenvolvimento do trabalho intelectual. Sob esses aspectos, a escola capitalista reproduz as relações de produção capitalista.

Quanto mais a educação dentro do sistema capitalista se concentra em aumentar a produção em poder e em extensão, mais o trabalhador torna-se uma mera mercadoria. Não alcançando assim, nem pelo trabalho e nem pela educação, a sua emancipação. Na sociedade de classes, a educação não se coloca diante do capital, ela se alinha a ele, e sustenta os seus interesses.

É nesse universo que acompanhamos o sucateamento da educação pública e a expansão da educação privada, essa é uma necessidade do capital, uma vez que, os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados na sociedade de classe. Desse modo, é imperativo compreender que ao falar de educação numa sociedade capitalista, estamos falando que ela está voltada à conservação do status quo e a legitimação das estruturas sociais vigentes.

O MODELO DE EDUCAÇÃO PAUTADO PELO PENSAMENTO MARXISTA

Com o que foi exposto até aqui, entendemos que, dentro da sociedade capitalista o modelo de educação formal não se pauta na emancipação do ser humano. A educação vem atuando na manutenção do sistema capitalista, deixando de ser um instrumento capaz de atuar no processo de emancipação humana, para se tornar um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista.

> **A** educação institucionalizada [...] serviu – em seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes […]. (MÉSZAROS; p. 35)

Mas, isso não significa que não se pode buscar meios para se tomar a educação como objeto de luta contra o capital De acordo com Saviani, (1999), essa possibilidade deve estar

atrelada a uma teoria crítica da educação que se movimenta contra o projeto de educação da classe dominante já discutida anteriormente. Nesse sentido**,** Mészáros (2008) afirma que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Ou seja, é impossível pensar uma reformulação significativa da educação, sem pensar uma mudança social efetiva. Ainda segundo Mészáros, só é possível pensar a educação para além do capital, se esse projeto estiver atrelado a luta por uma transformação radical do modelo econômico e político vigente.

Saviani (1999) pontua que podemos considerar, que diante das discussões, debates, leituras sobre a temática que envolve a relação entre educação e capital, é possível lutar por um modelo de educação formal que paute a emancipação do ser humano, ainda que, dentro do sistema capitalista, podemos considerar que essa proposta pode ser viável a partir de uma pedagogia crítica, que promova a emancipação através do desenvolvimento intelectual e participação democrática no projeto de sociedade revolucionária. Levando em conta que,

> O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZAROS; p.47).

A sociedade capitalista não é hegemônica, ela está permeada de contradições, de lutas e antagonismos de classes, nesse sentido, a educação se transforma de acordo com movimento da sociedade, que ao se transformar e ser transformada, também possibilita uma educação de tipo diferente, adequada à nova realidade. Esse pensamento, é essencial para a compreensão de que se quisermos ter outro tipo de educação não nos resta outra alternativa senão lutar pela transformação da sociedade.

A educação ocupa um lugar importante na luta pela transformação da sociedade, pois ela atua diretamente no processo de rompimento da internalização da ideologia da classe dominante, defendemos que a educação se apresenta como uma ferramenta fundamental para o projeto de transformação social.

A reflexão sobre o pensamento marxista é de fundamental importância para desenvolver nos diversos atores envolvidos no processo de educação a consciência para fomentar um projeto de transformação social. Pensando na construção desse projeto, pontuamos a importância do papel do

professor, compreendemos que por mais fortes e complexos que sejam os elementos que precarizam a prática desse profissional, é de fundamental importância estimular que os professores se apropriem dessa perspectiva teórica, que estabeleçam reflexões acerca de sua prática, para que, enfim, possam atuar na busca por esse processo de transformação social.

Entendemos que um dos objetivos da revolução defendida por Marx é recuperar em todos os homens o pleno desenvolvimento intelectual, físico e técnico. É nesse sentido que a educação ganha ênfase no pensamento marxista. Combater a alienação e a desumanização, essa é, no pensamento marxista, a função social da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento marxista sobre educação, desdobrado por diversos teóricos que serviram de base para o desenvolvimento deste texto, levanta questões fundamentais para refletir sobra a teoria e prática educacional nos dias de hoje. Quando nos propomos a compreender de que forma se articula a educação dentro da sociedade capitalista, e de como o pensamento de Marx pode ser útil para amparar a educação em seu intuito de atuar no processo de emancipação do homem, nos deparamos com várias questões, e com muitas impossibilidades.

Do ponto de vista prático as dificuldades se colocam, uma vez que a realidade está imposta de maneira evidente, com a desestruturação do ensino público, com a permanência de educação dualista, que oferece aos pobres um único caminho, e aos ricos um universo amplo de possibilidades, com a constatação dos poderosos modos desenvolvidos pelo Estado de controle da educação, etc. Do ponto de vista teórico, é preciso evidenciar a necessidade de uma apropriação teórica que sustente uma prática emancipatória de fato. Para o desenvolvimento desta perspectiva é preciso levar em conta a necessidade crítica sobre o papel da educação formal na atualidade.

Sendo assim, é preciso pontuar que o papel que a educação tem cumprido no momento atual do desenvolvimento do capitalismo vem contribuindo para a permanência da divisão social e da reprodução da autoridade do capital. Mas, deve se levar em consideração, que a educação é uma arma poderosa para a luta contra hegemonia do capital, logo, cabe a nós, educadores, assumir uma postura crítica, fazer da nossa prática um instrumento de rompimento da internalização da ideologia da classe dominante.

A tarefa da construção de uma prática educacional inspirada no marxismo implica o aprofundamento no estudo da teoria, para se repensar toda a estrutura que sustenta o processo educacional. O grande desafio, para nós enquanto educadores é a formação do homem nos aspectos críticos, reflexivos e autônomos, rompendo com essa limitação demarcada pela unilateralidade da formação do homem. É preciso que se formule um novo modelo educativo voltado à construção de uma nova sociedade, que comporte um novo homem.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 28.ed. São Paulo, SP: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993.

FERREIRA JR., Amarílio. BITTAR, Marisa. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci.** *Interface (Botucatu)* [online]. 2008, vol.12, n.26, pp.635-646. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832008000300014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 de junho de 2018.

LOMBARDI , José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, São Paulo: 2010

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. 2. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997. Disponível em: http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-006.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005. (Coleção educação contemporânea). disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-pedagogia-historico-critica/29845#ixzz5Hs1n71Yk. Acesso em 08 de junho de 2018

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus de Foz do Iguaçu. Vol. 8. Nº 9. p. 9 a 21. 2016. Disponível: http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852/721. Acesso em: 28 de maio de 2018.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2005. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf. Acesso em 26 de maio de 2018.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE E SUA CORRELAÇÃO COM AS TEORIAS EDUCACIONAIS*

Aryelle Karla Carvalho
Débora Paim Santos
Deisiane Medeiros Souza[100]

RESUMO: O presente artigo pretende correlacionar os conhecimentos abordados nos componentes curriculares do curso de Pedagogia e as ideias de Paulo Freire. Utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica e análise documental. Objetivando relacionar a obra aos estudos aprendidos durante o semestre de modo que possamos compreender a pedagogia libertadora à qual o autor julgava importante na formação de professores e desenvolver a mestria de relacioná-las, obtendo como resultado, o favorecimento da dialogicidade e ampliação dos saberes necessários à formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire, formação de professores, educação, interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Pedagogia da Autonomia foi a última obra literária do educador brasileiro Paulo Freire, lançada apenas um ano antes da sua morte, em 1996. Dividido em três capítulos, que são: Prática docente: primeira reflexão, Ensinar não é transferir conhecimento e Ensinar é uma especificidade humana e estão subdivididos em outros nove subtópicos abordados pelo autor ao longo do livro, os quais ele desenvolve as ideias apresentadas na obra como saberes necessários para a prática docente, objetivando desenvolver uma reflexão aos educadores, onde ele discute temas importantes para a formação do professor, explicitando o seu modo de pensar sobre os assuntos e dialogando com outras ideias que permeiam a pedagogia progressista. A

---

* Artigo elaborado como requisito de avaliação interdisciplinar dos Componentes: Pesquisa e Prática Pedagógica II, Psicologia da Educação, Arte e Educação, História da Educação Brasileira, Epistemologia e Educação e Sociologia da Educação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia Campus II, no semestre 2018.1.

[100] Graduandas do segundo semestre da Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.do Estado da Bahia Campus II, no semestre 2018.1.

pedagogia progressista é definida por Paulo Meksenas, como:

> As tendências pedagógicas progressistas se constituem nas teorias que terão como objetivo central tentar conceber criticamente a educação e a escola na sociedade capitalista, buscando ainda perceber de que forma esta educação e escola podem ajudar no processo de superação das desigualdades sociais, contribuindo ainda para a construção de uma nova sociedade. (2003, p. 86.).

O propósito deste artigo volta-se à exploração de algumas questões, como: Por que a autonomia é importante para a educação e para a formação do individuo? Como a Arte poderia contribuir para a promoção da autonomia do estudante? E ainda, a partir dos pontos destacados pelo autor induzindo reflexões a respeito da prática pedagógica docente, surgem mais questões: Como planejar a prática com vistas à diversidade? Em quais parâmetros as Ciências Sociais colaboram na educação libertadora?

Baseando-se nessa perspectiva de responder questões propostas nos componentes do semestre do curso de Pedagogia, tendo como metodologia utilizada para a realização deste trabalho acadêmico a pesquisa bibliográfica e a análise documental buscando experienciar a interdisciplinaridade construindo relações entre diversos autores estudados na formação docente que dialogam entre si através da discussão de alguns tópicos em específico e que colaboram para a prática do professor bem como os tópicos trazidos por Paulo Freire em sua obra, analisando em até que ponto contribui, discorda e concorda com o que vem sendo aprendido até o momento.

O que conclui-se do estudo e produção seguinte é a relevância desses pressupostos para a formação docente no que tange a ressignificação de suas práticas em que o estudante pode ser visto como um indivíduo de detém um determinado conhecimento que contribui no sentido de que haja interação no ambiente escolar.

1. SOBRE PRÁTICA DOCENTE: PRIMEIRA REFLEXÃO

O autor inicia a obra afirmando que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (1996, p. 25). Defendendo o ponto de que ao formar indivíduos o professor também pode aprender e no ato da aprendizagem o aluno também transmite conhecimento experienciado ao educador.

No que se refere ao conhecimento docente, o autor sinaliza a importância da

pesquisa. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 30) Onde ensinar exige a pesquisa através de diversas fontes e através delas o professor irá construir a sua prática pedagógica e a partir de suas práticas na aprendizagem, pode produzir outras fontes de pesquisa. A partir disso, André & Gatti dizem que:

> [...] as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. (2008, p. 4).

O referido autor critica o modo de ensino tradicional. Defende uma pedagogia fundamentada na autonomia do estudante destacando a importância da rigorosidade metódica quando sinaliza que não se trata de uma educação onde o professor detém todo o conhecimento e o aluno nada sabe, mas sim, em uma sala de aula como cenário de uma troca de vivências e conhecimentos. A postura do educador autoritário e conservador, que não permite que os alunos participem expressando suas curiosidades, insubmissões, e as suas experiências adquiridas no decorrer da vida e do seu convívio social são questionados empregando diversos argumentos na defesa de um ensino mais democrático pelo autor e que Duarte Jr. afirma “somente se aprende quando se parte das experiências vividas e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem.” (1998, p. 32). Deste modo é possível asseverar que a prática docente deve levar em consideração as vivências dos estudantes e utilizá-las na compreensão do mundo e na construção do conhecimento crítico.

O senso crítico do autor é frequente a respeito da educação que vinha sendo oferecida aos indivíduos. Quando destaca que “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...] É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino "bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador.” (FREIRE, 1996 p. 25-27). Nesse contexto, Meksenas (2003) afirma que o eixo da central da escola brasileira desde as primeiras escolas sempre foi a Pedagogia

tradicional, a qual é caracterizada pelo mesmo como uma transmissão de verdades científicas onde a figura de autoridade é a do professor e ao aluno cabe a tarefa de aceitar as decisões sem questioná-las. E ainda, Duarte Jr. reitera que "Uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos, não produz aprendizagem alguma. *É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos*." (1998, p. 25, grifo do autor). Logo, é possível analisar que Freire estava preocupado em transformar o modelo de ensino do país em um modelo de educação libertadora, que para Meksenas "A proposta da pedagogia libertadora é partir dos problemas enfrentados pelo aluno no seu cotidiano para que ele possa compreender criticamente a sua classe social de origem, de modo a ter uma prática transformadora da realidade que o cerca." (2003, p. 87). Portanto, a compreensão das vivências é o marco inicial para enfrentar as desigualdades e alterar os princípios da sociedade capitalista.

Conforme Lucy Aparecida de Alcântara et al: "Vivemos em um mundo com muitas informações, onde é possível manter contato com outras culturas, conhecer os seus aspectos, além de sermos por elas influenciados." (2015 p. 120). Discussão que o autor trata das diferenças com vistas a diminuir a desigualdade e considerando atitudes desiguais como ofensas a democracia. Afirma que: "A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade ser humano e nega radicalmente a democracia." (FREIRE, 1996, p. 37). Análogo à existência de desigualdades na escola, Guacira Lopes Louro revela que: "Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso." (2003, p. 57) Em se tratando de gênero, a autora ressalta que a escola, por estar inserida dentro de um contexto social que dissemina desigualdades, colabora com a separação de meninos e meninas através do estabelecimento de padrões.

Ainda falando sobre diversidade e desigualdade, Maria Nazaré Mota de Lima ressalta que:

> Várias questões se apresentam, demandando intervenções na área da educação, para que os posicionamentos dos sujeitos contribuam para um projeto de sociedade equânime, em todos os sentidos. Neste contexto, importa discutir como se dão as relações raciais em nosso país, estado, município e como a educação escolar se constitui espaço propício para desencadear atitudes favoráveis à diversidade cultural que marca a sociedade brasileira. (2015, p. 17)

Percebe-se que a autora se preocupa em constituir dentro da escola um espaço onde a diversidade seja um ponto positivo e que represente a riqueza da cultura brasileira, concomitante a Freire quando ressalta a necessidade de haver bom-senso ao tratar dessas questões, defendendo a igualdade de direitos aos indivíduos com diferentes especificidades e valoriza a humildade do pensar certo a respeito da diversidade visando o reconhecimento da identidade cultural dos sujeitos também dentro da escola.

Nilma Lino Gomes assevera que: “A escola é um dos espaços que interfere e muito no complexo processo de construção das identidades.” (1996, p. 68) Mais adiante a autora afirma que: “O trabalho com a questão racial em sala de aula representa uma forma de se relacionar com os alunos pertencentes aos diferentes segmentos raciais, valorizando e respeitando suas particularidades culturais e compreendendo suas histórias de vida.” (GOMES, 1996, p. 80) Ainda (2005 *apud* ALCANTARA *et al*.), defende que “Mas, para assegurar a aprendizagem na diversidade e singularidade dos alunos, que esperam aprender coisas relevantes à sua vida, é necessária uma prática diferenciada por parte do docente.” (2015, p. 119). Portanto, fica perceptível que nas concepções de diversidade, o docente pode auxiliar o estudante a reconhecê-la, construindo sua identidade e respeitando as singularidades e diversidades existentes.

2. SOBRE ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (FREIRE, 1996, p. 52-53). É significante assinalar o que o autor denomina de inacabamento, que é a consciência em que o indivíduo possui de que a construção do conhecimento em sua vida é constante, desse modo, pode-se afirmar que estamos em constante mudança, nos aprimorando através de pesquisas e tanto aluno quanto professor possui experiências e aprendizados os quais podem compartilhar e contribuir na formação de outros sujeitos.

Segundo Freire, o inacabamento proporciona ao indivíduo a permanência do processo social de busca que oferece ao sujeito a possibilidade de conhecimento a

partir desse processo de socialização e de interação, onde Yves Taille confirma quando diz: “O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive.” (1992, p. 11). E que Canda & Batista enfatizam: “As linguagens artísticas presentes no currículo escolar representam uma fonte de vivência através da apreciação artística, do desenvolvimento do senso crítico e das experiências estéticas e consequentemente, como caminho socializador do educando.” (2009, p. 109). Entendendo-se desse processo de socialização no ambiente escolar a importância que a experiência através da arte pode proporcionar ao estudante uma vivência crítica na compreensão do mundo. O que reitera ainda mais o fato de que a arte é um componente tão importante quanto os demais no processo de aprendizagem dos indivíduos.

É importante discutir e trabalhar esse aspecto no ambiente educacional de que o ensino exige a convicção de que a mudança é possível e exige também compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Conscientes de que somos seres condicionados e percebendo a nossa presença no mundo e “sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo.” (FREIRE, 1996, p. 53). Cientes do inacabamento e do condicionamento os quais estamos expostos, estar aberto à procura, despertando a curiosidade e sempre querendo aprender mais é que exercitaremos melhor a capacidade de aprender e de ensinar. Em vista disso:

> Provavelmente vai morrer também o diploma definitivo, entrando em seu lugar algo provisório. A própria corrida cada vez mais frenética dos profissionais atrás de atualização comprova que seus diplomas secaram. Talvez seja o caso de manter a porta sempre aberta para a reconstrução do diploma, dentro da ideia de que é fundamental fazer-se membro vitalício da comunidade universitária de aprendizagem. O estudo não gera tantos produtos, quanto processos inacabados e inacabáveis de formação aberta. E isso também dilui, em parte, a figura do professor acabado. No mínimo, sai do centro. (DEMO, 2009, p. 73).

Fazendo a reflexão sobre o exercício constante de aprendizado, a alegria e esperança docente são necessárias no sentido de que a mudança é possível, no entanto, é costume visualizar professores desmotivados e que não creem na mudança a partir da sala de aula. Educadores conscientes da alegria, da possível mudança e que

sabem escutar, exercitando o aprender a escutar, escuta paciente e criticamente o outro e conversa sem precisar se impor.

Com base na importância de o homem conhecer e intervir no meio em que está inserido, não para adaptar-se, mas sim para transformar. Remetendo-se a outras perspectivas teóricas, é válido salientar a dialética idealista de Karl Marx. Conforme Marx, a mudança dos ideais humanísticos e a maneira de produzir sua realidade, ocorrerá a partir dialetização, isto é, "o homem pode conhecer a realidade e agir sobre ela" (TRINCHES, *et al*, p. 50, 2006). Por isso, de acordo com o filosofo alemão, para conhecer a realidade é necessário existir o princípio da dialeticidade.

Desse modo, Paulo Freire e Marx apontam a necessidade da consciência social dos estudantes a respeito de suas realidades e que as resistências são fundamentais para a sobrevivência e libertação do homem por intermédio da dialeticidade que possibilita um conhecimento de mundo.

3. SOBRE ENSINAR É UMA ESPECIFIDADE HUMANA

Referindo-se a competência e generosidade, Freire assegura que "A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor" (1996, p. 90) e deste modo a postura e o testemunho da autoridade do professor, demonstra que o essencial é a construção, pelo sujeito, da responsabilidade da liberdade que ele assume, ou seja, é através do aprendizado que se dá a autonomia.

A liberdade docente também é discutida pelo autor que parafraseia "Quanto mais criticamente assumo a liberdade, tanto mais autoridade ela tem para continuar lutando em seu nome." (FREIRE, 1996, p. 98) A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas pelo sujeito.

Relativo a isso, Marcus Vinicius Cunha (1998) salienta que o professor possui a sua parcela de responsabilidade pelo mundo acerca da educação e precisa assumir essa responsabilidade como autoridade, tornando-se representante do mundo adulto e responsável pela integração da criança na sociedade.

Freire atesta que "Devo revelar aos alunos, minha capacidade de analisar, comparar, avaliar; de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho." (1996, p. 96). Sendo assim, é através da consciência de

sua responsabilidade e tendo comprometimento para com o trabalho é que o professor transmite aos alunos um saber relacionado ao empenho ético.

Outro saber o qual o autor destaca na prática educativa é a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo onde o teórico afirma que não deve reduzir a prática docente ao ensino puro dos conteúdos, pois o testemunho ético que favorece uma postura de respeito à natureza do ser humano e de decência por parte do professor e que em conjunto com a representação das palavras através da linguagem e da simbolização traz um exemplo relevante na formação do estudante ao ensiná-los se faz igualmente importante.

Freire afirmava que os interesses do mercado em sobreposição aos interesses humanos no contexto escolar era uma prática imoral e mais uma vez traz a fala para Karl Marx quando salienta que “Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente.” (FREIRE, 1996, p. 98). Assim como, Gomes afirma que: “A escola não é um campo neutro.” (1996, p. 69) Freire busca assegurar que o professor deve assumir a coerência de ir contra aos interesses do mercado e impostos pela escola e decidir tornar através da educação uma sociedade mais humana e justa.

ALCANTARA *et al*. (2015) explica que na atualidade é importante que a escola garanta aos alunos o direito de aprender e também privilegie as relações com afetividade para que o docente e o estudante possam acreditar na sua capacidade pessoal.

Ainda sobre a educação como modo de intervenção no mundo, onde a coerência do educador contribui para a solidez da autonomia do educando e a partir da formação dessa autonomia é que o aluno transcende e passa a administrar suas ações com base na perspectiva de mudança de suas realidades:

> A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política e sua raiz se acha na própria educabilidade do ser humano, que se funde na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. O ser humano, assim se tornou um ser ético, um ser de opção, de decisão. (FREIRE, 1996, p. 108)

O professor crítico pode evidenciar que a mudança do país é possível. Sabendo

o valor que tem para a transformação da realidade, o modo consistente com que vive sua presença no mundo. Tendo consciência de que sua experiência na escola é um período importante e que precisa ser vivido autenticamente.

> No fundo, as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural desoprimidos. [...] Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. [...] A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p. 76, grifo do autor).

A influência que o processo de globalização exerce sobre a sociedade brasileira e consequentemente no sistema de ensino do país é criticada pelo autor. Ao afirmar: “A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano.” (FREIRE, 1996, p. 126) e ainda quando fala que “Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver.” (*idem*, 1996, p. 126).

Quando profere que “Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha *radicalidade* na defesa dos legítimos interesses humanos.” (FREIRE, 1996, p. 126, grifo do autor). Destaca novamente o discurso de Marx e Engels que lutavam pela união das classes menos favorecidas, processos de desvalorização dessa classe através da satisfação de interesses mercadológicos que atinge negativamente as grandes massas da população e profere que uma rebelião é necessária.

E em vista disso, Freire revela a sua preocupação com a formação técnica do indivíduo que reorienta a prática do que foi posto entre parênteses e teria de multiplicar-se, dando continuidade a um ensino que segundo Paulo Meksenas (2003) é uma forma de adaptação do indivíduo à sociedade capitalista e objetiva uma profissionalização rápida de mão de obra a partir da reprodução de conhecimentos que dispõe da formação básica do sujeito para os ofícios operários. Em razão disso, Freire salienta: “Como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico. [...] Ele nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos.” (1996, p. 129).

Expressando o contexto do ensino da época, Maria Luisa Ribeiro conclui que:

“Revela-se, assim, a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral.” (2010, p. 152).

A seriedade docente e afetividade não são incompatíveis, confirma Freire. As contribuições são relevantes para o contexto educacional, uma vez que aborda temáticas que emergem a construção social e transformadora da educação. Tendo como exemplo, dentro das teorizações psicológicas, na qual tem uma participação efetiva na educação, o autor versa sobre a cognição e a afetividade pensada na relação professor e aluno. Afirmando que “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. (FREIRE, 1996, p. 138). Assim como Henri Wallon, que “Valoriza a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa completa”. (FERREIRA & RÉGNIER, 2010, p. 25).

Também sobre a afetividade e cognição em Vygotsky, para Yves de La Taille, Oliveira e Dantas:

> A exploração do lugar do afetivo na obra de Vygotsky torna-se particularmente interessante pelo fato de que esse autor [...] propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico que muito se aproxima das tendências contemporâneas. (1992, p. 83).

Freire acredita que a formação docente verdadeira decorre do desenvolvimento integral do discente, ou seja, impossibilitando a separação entre o conhecimento cientifico e comum das relações afetivas e emocionais.

4. CONCLUSÃO

Por fim, na obra de Freire, é possível notar que a sua ideia principal é a crítica que faz a respeito da pedagogia tradicional, trazendo questões que possam transformar essa educação de modo que proporcione a autonomia do aluno.

Dessa forma, Freire diz que: “Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.” (1996, p. 93).

Seguido das principais ideias e sugestões de como praticar a pedagogia

progressista, Freire assinala sobre o comprometimento do professor com a educação, da perseverança e da alegria a qual o educador precisa dispor para acreditar no seu potencial e no potencial do aluno e na crença de que a mudança é possível, criando uma visão reflexiva sobre o seu exercício docente fazendo-o ressignificar suas práticas pedagógicas.

Pesquisa, criticidade, humildade, ética, diálogo, igualdade, bom-senso, esperança, seriedade, respeito, curiosidade, consciência, liberdade, autoridade, comprometimento são valores abordados ao longo do texto que reforçam que enquanto se ensina se aprende, não havendo docência sem discência.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Lucy Aparecida Gutiérrez de. et al. **A função da escola na sociedade contemporânea:** concepções de uma professora da educação básica. Interfaces da Educação. Paranaíba, v.6, n.16, p. 118-133. 2015.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil:** origens e evolução. Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados. UnB. 1-12 p. mar. 2008.

CANDA, Cilene Nascimento; BATISTA, Carla Meira Pires. **Qual o lugar da Arte no currículo escolar?**. R.cient./FAP, Curitiba, v.4, n.2 p. 107-119, jul./dez. 2009.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A psicologia na educação**: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. Revista da Faculdade de Educação. 1998. 2 ed. v.24. p.51-80.

DEMO, Pedro. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?.** 9. ed. Campinas: Papirus, 1998. p.85.

FERREIRA, Lima Aurino; RÉGNIER, Nadja Maria Acioly. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar:** Editora UFPR, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero**: relações imersas na alteridade. Cadernos pagu (6-7) 1996. p. 67-82.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 111.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola:** o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015. 134 p. ISBN 9788578872881.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Campinas: Vozes, 2003 179 p.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar/. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 207 p. (Coleção Memória da Educação).

TRINCHES, Ivo José. et al. A dialética idealista e materialista de Hegel e Marx. **Tópicos da Filosofia da Educação.** Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2006, p. 45-51. ISBN: 85-8900-839-8.