Coleção

Caminhos da Pós-Graduação em
Educação no Nordeste do Brasil

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

ORGANIZADORAS

Maria Vilani Cosme de Carvalho
Josania Lima Portela Carvalhêdo

edufpi

Vol 5

COLEÇÃO

CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

ORGANIZADORAS

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Josania Lima Portela Carvalhêdo

VOLUME 05

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

REITOR
Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

VICE-REITORA
Prof.a Dr.a Nadir do Nascimento Nogueira

SUPERINTENDENTE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
Prof.a Dr.a Jacqueline Lima Dourado

COORDENAÇÃO DO PROJETO
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Josania Lima Portela Carvalhêdo

EDUFPI - CONSELHO EDITORIAL
Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)
Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto
Profª. Ms. Francisca Maria Soares Mendes
Prof. Dr. José Machado Moite Neto
Profª. Drª. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz
Prof. Dr. Viriato Campelo

PROJETO GRÁFICO
Neila Rocha Siqueira
Mariana Fiuza
Nonato Costa

CAPA
Nonato Costa

E24 Educação e diversidade / Organizado por Maria Vilani Cosme
Carvalho e Josania Lima Portela Carvalhêdo. – Teresin
EDUFPI, 2016.
785 p. - (Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educaçã
Nordeste do Brasil ; v. 5)

ISBN 978-85-509-0060-5

1. Educação Especial. 2. Educação e Comunicação.
Educação de Jovens e Adultos. 4. Educação Ambienta
Carvalho, Maria Vilani Cosme de. (Org.) II. Carvalhê
Josania Lima Portela. (Org.) III. Título.

CDD 37

Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados

COMITÊ CIENTÍFICO DO EPEN

André Ferrer Pinto Martins – UFRN/PPGED
Aline Maria Batista Machado – UFPB/PPGE
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches – UFRPE/ PPGTEG
Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB/MPED – JACOBINA
Andréa Tereza Brito – UFPE/PPGE
André Magalhães - UNEB/GESTEC
Antonia Almeida Silva – UEFS/PPGE
Augusto César Rios Leiro - UNEB/PPGEDUC
Adriana Valéria Santos de Diniz - UFPB/MPPGAB
Antonio de Assis Cruz Nunes - UFMA/PPGEEB
Avanja Maria Dominices Coutinho - UFMA/PPGEEB
Claudio Pinto Nunes - UESB/PPGED - VITÓRIA DA CONQUISTA
Cristiano de Jesus Ferronato - UNIT/PPED
Celecina de Maria Veras Sales - UFC/PPGE
Dante Henrique Moura - IFRN/PPGEP
Débora Alves Feitosa – UFRB/PPGCI
Edna Cristina do Prado – UFAL/PPGE
Edson Francisco de Andrade – UFPE/ PPGE
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Sales – UFPE/PPGEDUC - Agreste
Fábio Josué Souza dos Santos – UFRB/PPGCI
Francisco Ari de Andrade – UFC/ PPGE
Maria de Fátima Gomes da Silva - UPE/PMPE
Gilson Ricardo de Medeiros Pereira - UERN/POSEDUC
Hugo Monteiro Ferreira - UFRPE/FUNDAJ
Isabel Maria Sabino de Farias - UECE/PPGE
Jeanes Martins Larchert - UESC/PPGE - ILHEUS/ITABUNA
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva - UNEB/MPED - JACOBINA
João Batista Carvalho Nunes - UECE/PPGE
Jonei Cerqueira Barbosa - UFBA/PGEDU
Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI/PPGED
José Mateus do Nascimento – IFRN/PPGEP
Josefa Eliana Souza - UFS/PPGED
Juliana Diniz - UFRPE/ PPGTEG
Júlio Ribeiro Soares - UERN/POSEDUC
Carla Aciole Lins - UFPE/PPGEDUC –Agreste
Lídia Pimenta - UNEB/GESTEC
Luis Alberto Ribeiro Rodrigues - UPE/PMPE
Maria das Dores Mendes Segundo - UECE/MAIE
Maria da Salete Barboza de Farias - UFPB/MPPGAB
Maria Helena Silveira Bonilla - UFBA/PGEDU
Maria Inez Carvalho - UFBA/MPE
Maria Inez Oliveira Araújo – UFS/ PPGED
Maria Olívia Matos de Oliveira - UNEB/MMPEJA
Maria Roseli Gomes Brito de Sá - UFBA/MPE
Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI/PPGED
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA/PPGE
Marizete S. Santos - UFRPE/ PPGTEG
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco - UFRN/PPGED
Natanael Reis Bomfim - UNEB/PPGEDUC
Nilma Margarida de Castro Crusoé - UESB/PPGED - VITÓRIA DA CONQUISTA
Paula Baltar - UFPE/EDUMATEC
Raimunda Alves de Moreira Assis - UESC/PPGE - ILHEUS/ITABUNA
Severino Bezerra da Silva – UFPB/PPGE
Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB/PPGPFP
Telma Penerai - UFPE/EDUMATEC
Tânia Regina Dantas - UNEB/MMPEJA
Walter Matias Lima - UFAL/PPGE

APRESENTAÇÃO

A Coleção "**CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL**" sistematiza em forma de Anais os trabalhos completos apresentados nas modalidades Comunicação Oral e Pôster no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) em 2016. Este evento foi organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em parceria com o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (FORPRED).

Convém ressaltarmos que o EPEN é promovido a cada dois anos e é considerado um evento científico de grande tradição acadêmica na área de Educação. Assim, por suas abrangência e preocupação com a socialização dos avanços científicos da pesquisa educacional, e apresenta-se como fórum privilegiado de discussão e de síntese dos conhecimentos produzidos na Área e, portanto, como espaço-tempo inter e intrasubjetivo de aprendizado e de abertura para os pesquisadores – discentes e docentes dos programas de pós-graduação em Educação –, bem como para os demais educadores.

O EPEN, desde os anos de 1970, congrega volume cada vez maior de pesquisadores com os objetivos de socializar os avanços da produção científica educacional teórica e prática; propiciar o enriquecimento do processo de formação pós-graduada; promover oportunidades de intercâmbio; fortalecer as redes de pesquisas científicas nacionais; e, por essas vias, consolidar os Programas de Pós-Graduação em Educação, notadamente aqueles que se situam no Nordeste.

Até 2014, este Evento denominava-se EPENN por congregar as regiões Norte e Nordeste do Brasil. A partir daquele ano, em Natal-RN, foi aprovado o desmembramento para que as duas regiões pudessem realizar os seus encontros individualmente, passando, na região Nordeste, a ser designado de EPEN.

O formato do EPEN é constituído por Conferências de Abertura e de Encerramento versando sobre temáticas previamente definidas em cada edição. Além das conferências, o Evento conta com outras modalidades de trabalho acadêmico, como: Mesa Temática, Sessão Especial, Trabalho Encomendado, Comunicação Oral e Pôster. Todas essas modalidades de trabalho foram pensadas de modo a articular os 25 Grupos de Trabalho (GTs), bem como as linhas de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste. Elas representam, assim, oportunidade para os pesquisadores das diversas subáreas da Educação socializarem os resultados de suas pesquisas, especialmente aquelas voltadas para a região Nordeste do Brasil.

Esta Coleção organiza e apresenta os 289 trabalhos submetidos e aceitos nas modalidades Comunicação Oral e Pôster, seguindo a lógica dos eixos temáticos, que são os 25 Grupos de Trabalhos do FORPRED/ANPED, mas apresentados em nos cinco volumes listados abaixo:

Ebook 1:FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
Ebook 2: EDUCAÇÃO E CIDADANIA
Ebook 3: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE
Ebook 4: QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO
Ebook 5: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

O E-book 1 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 02 - história da educação, GT 14 - sociologia da educação, GT 17 - filosofia da educação, GT 20 - psicologia da educação.

O E-book 2 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 03 - movimentos sociais; GT 05 - estado e política educacional; GT 06 - educação popular; GT 11 - política de educação superior; GT 21 - educação e relações étnico-raciais; GT 23 - gênero, sexualidade e educação; GT 26 - educação do campo.

O E-book 3 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 04 – didática; GT 08 - formação de professores; GT 09 - trabalho e educação;
GT 12 – currículo.

O E-book 4 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 07 - educação de cianças de 0 a 6 anos; GT 10 - alfabetização, leitura e escrita; GT 13 - educação fundamental; GT 19 - educação matemática.

O E-book 5 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 15 - educação especial; GT 16 - educação e comunicação; GT 18 - educação de pessoas jovens e adultos; GT 22 - educação ambiental; GT 24 - educação e arte.

Convém ressaltar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, ao tomar sob a sua responsabilidade um evento dessa magnitude acadêmica, reafirma o seu compromisso com a qualidade social da educação do País, esperando que as trocas realizadas ao longo do Evento propiciem avanços na produção do conhecimento, na formação e na prática educativa de professores e de pesquisadores.

Teresina, 20 de setembro de 2016

Prof.ª Dr.ª Josania Lima Portela Carvalhêdo
Prof.ª Dr.ª Maria Vilani Cosme de Carvalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA - 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ
TELEFONES: (86) 3215-5820/3237-1214 – FAX: (86) 3237-1277

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO *15*

Educação especial

CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rita de Cássia Carregosa
Maria Helena Silveira Bonilla *25*

ABORDAGEM INTER/MULTIDISCIPLINAR NA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL.

Emanuelle Santiago Monteiro Leite
Francisco Rokes Sousa Leite *40*

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RECORTES DAS TRAJETÓRIAS DE UMA POLÍTICA EM AÇÃO NO MUNICÍPIO DE TUCANO – BAHIA.

Maria Conceição Pimentel dos Santos *46*

A EDUCAÇÃO DO ALUNO COM SURDEZ NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA: CONCEITOS E PAPÉIS.

Júlio Ribeiro Soares
Januária Abreu da Silva Mesquita Rebouças *62*

PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS COM MENORES EM SITUAÇÃO DE RISCO.

Marcos Lucena da Fonseca
Maria do Carmo Barbosa de Melo *77*

A FORMAÇÃO CONTÍNUA MEDIANDO AS SIGNIFICAÇÕES DO SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Marcia Raika e Silva Lima
Maria Vilani Cosme de Carvalho *91*

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O DESAFIO DE FAZER A PONTE ENTRE A LIBRAS E A LINGUA PORTUGUESA NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS.

Adriana Locatelli *107*

CORPOS MISTURADOS: SOCIOPOETIZANDO O EXISTIR DOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.

Natalia de Almeida Simeão
Shara Jane Holanda Costa Adad *122*

FORMAÇÃO DO INSTRUTOR DE LIBRAS: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE SUA PRÁTICA DOCENTE JUNTO AO ALUNO SURDO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- AEE.

Eulânia Maria Ramos Bastos *131*

O ALUNO COM SURDEZ E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: OS ELEMENTOS MEDIADORES DESTA RELAÇÃO.

Januária Abreu da Silva Mesquita Rebouças
Júlio Ribeiro Soares *148*

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O ESTADO DA ARTE NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Gisele Maria Araujo
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho *162*

ACESSIBILIDADE PARA LEITURA EM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES DA MULTISSENSORIALIDADE.

Elaine Santana de Oliveira
Jefferson Fernandes Alves *174*

A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AÇÃO MEDIADORA DO PIBID NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE AUTISTAS.

Teresinha de Jesus A. M. Nogueira
Antônia Rozenira Rodrigues da Silva
Anna Kelly de Mesquita Carvalho *188*

Educação e comunicação

JOVENS E SUAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO: RELAÇÕES E CAMINHOS PARA UMA EDUCOMUNICAÇÃO DIALÓGICA NO ENSINO MÉDIO.

Fábio Soares da Costa
Andreia Mendes dos Santos..... *207*

INFÂNCIAS E FOTOGRAFIAS: VISIBILIDADES INFANTIS NA CULTURA DIGITAL.

Giulia Andione Rebouças Fraga
Edvaldo Souza Couto *223*

INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: PROBLEMAS HISTÓRICOS E REINCIDENTES, MARCADOS POR FRAGMENTAÇÕES E RUPTURAS.

Lívia Andrade Coelho
Nelson De Luca Pretto *235*

ANALÍTICA DA APRENDIZAGEM NAS PUBLICAÇÕES DO CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO.

Marluce Torquato Lima Gonçalves
João Batista Carvalho Nunes *250*

PRINCÍPIOS DE SUSTENTABILIDADE PARA INCLUSÃO DIGITAL EM COMUNIDADES RURAIS.

Jeriane da Silva Rabelo
Ana Carmen de Souza Santana
Jessica de Castro Barbosa *267*

Educação de pessoas jovens e adultas

TECENDO HISTÓRIAS, RECONSTRUINDO VIDAS: TRAJETÓRIA DE PROFISSÃO DE UMA PROFESSORA DA EJA NO CONTEXTO RURAL.

Fabrício Oliveira da Silva
Helga Porto Miranda *278*

EVASÃO E RETENÇÃO EM CURSO PROFISSIONAL SUBSEQUENTE: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS.

Maria Rita Barbosa de Sousa
Maria da Glória Carvalho Moura *289*

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: PERCEBIDOS-DESTACADOS E INÉDITOS-VIÁVEIS COTIDIANOS.

Francisco Canindé da Silva *303*
.....
GESTÃO E PRÁXIS DOCENTE: FATORES ESSENCIAIS NA ARTICULAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DA EJA.

Antonio Amorim
Maria Helena de B. M. Amorim *318*

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM URBANO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA(BA).

Flávia Cristina Batista Caires
Sheila Cristina Furtado Sales *331*

CARACTERIZAÇÃO DA EVASÃO E REPETÊNCIA EM UM DISTRITO RURAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA.

Micksilane Teixeira Prado Chaves
Sheila Cristina Furtado Sales *346*

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO.

André Ricardo Lucas Vieira
Pedro Paulo Souza Rios.....357

A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENA-ÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES DE ALGUNS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL

Edson Barreto Lima.....373

EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTO E DESAFIOS ATUAIS.

Tânia Regina Dantas
Maria Olivia de Matos Oliveira.....389

DESAFIOS DO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI.

Umbelina Soares de Morais Sousa
Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura.....402

A (QUASE) MORTE DO PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DO RETROCESSO DA POLÍTICA EDUCACIONAL.

Maria do Socorro Ferreira dos Santos.....418

A FUNÇÃO QUALIFICADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTRAMÃO DA LÓGICA CAPITALISTA.

Clarice Gomes Costa
Eliane Dayse Pontes Furtado.....438

GESTÃO EDUCACIONAL E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EJA NA BUSCA PELA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

Welton Dias Castro
Herson Conceição
AntonioAmorim.....449

AS TIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE.

Maria Raidalva Nery Barreto
Lilian Almeida dos Santos
Marcos César Guimarães dos Santos.....463

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: PARTICULARIDADES DO FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).

Edvana Valéria Rosa Siqueira
Marize Barros Rocha Aranha.....479

A PROBLEMATIZAÇÃO DAS “MARCAS” NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INDICIOS DA POSIÇÃO SUJEITO DA EJA NO TOPA.

Adejane Silva Sampaio
Anderson de Carvalho Pereir.....491

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS (AS): INVESTIGANDO, PARTICIPANDO, TRILHANDO INTERVENÇÕES.

Eliábia de Abreu Gomes Barbosa
Eliane Dayse Ponte Furtado (UFC).....503

ASPECTOS NÃO FORMAIS DA EDUCAÇÃO FORMAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÃO NECESSÁRIA?

Herson Conceição
Welton Dias Castro
Antonio Amorim.....515

A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: A FORTE PRESENÇA DO JUVENIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NESSA MODALIDADE.

Margareth da Conceição Almeida de Araújo 526

DAS MARGENS PARA O CENTRO: JUVENTUDE, EJA, VULNERABILIDADE SOCIAL E VIOLÊNCIA NO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA.

Marcos César Guimarães dos Santos
Maria Raidalva Nery Barreto
Lilian Almeida dos Santos 538

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ONLINE: NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO.

Gilberto Pereira Fernandes
Maria Olivia Matos Oliveira 553

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: MEMÓRIA DE UMA PRÁXIS FREIREANA

Maria das Dores Alves Souza 566

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA, CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, IF BAIANO CAMPUS SANTA INÊS.

Grace Itana Cruz de Oliveira 579

PENSAMENTO PÓS-ABISSAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SERÁ POSSIVEL?

Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha
Maria da Glória Carvalho Moura.....594

FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Maria das Graças Baracho
Antônio Cabral Neto 604

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NECESSIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM DIÁLOGO COM DOCUMENTOS OFICIAIS.

Maria Estela Costa Holanda Campelo 618

Educação ambiental

CONCEPÇÕES SOBRE A MOSTRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CEARÁ (MEA): O QUE DIZEM ORGANIZADORES E PROFESSORES ORIENTADORES?

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues
Raquel Crosara Maria Leite 633

REFLEXOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO REAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REDES PÚBLICA E PRIVADA DE ENSINO.

Josildo Lima Portela 648

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL: UM INSTRUMENTO PARA A COLETA SELETIVA DE PAPEL NO CENTRO ADMINISTRATIVO EM UM COMPLEXO INDUSTRIAL PORTUÁRIO.

Ana Rosa Lins de Souza Silva 668

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA(S) INFLUÊNCIA(S) NO DEBATE AMBIENTAL CONTEMPORÂNEO.

Simone Neves Pinto 683

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) NO RECIFE/PE: AÇÕES E REFLEXÕES.

Renata Carvalho da Silva
Gilvaneide Ferreira de Oliveira 695

Educação e arte

DIONÍSIO E PAULO FREIRE EM DIÁLOGO(S): PROBLEMATIZANDO UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE TEATRO.

Ildisnei Medeiros da Silva 714

ASPECTOS DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DE ILHA GRANDE DO PIAUÍ: SABEDORIA POPULAR NO DELTA DO PARNAÍBA.

José Marcelo Costa dos Santos
Shara Jane Holanda Costa Adad.....729

PATRIMÔNIO CULTURAL: OBJETO ARTÍSTICO E DE FRUIÇÃO ESTÉTICA, MEDIANDO HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO.

Tânia Maria de Sousa França
Jose Álbio Moreira de Sales 744

A SIMBOLOGIA DAS BANDEIRINHAS DE TOUROS/RN COMO FENÔMENO EDUCACIONAL.

Cecília Brandão Carvalho.....759

DA EXPERIÊNCIA DE VER À LEITURA ESTESIOLÓGICA: UM ESTUDO DE ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA.

Adeilza Gomes da Silva Bezerra.....771

ENSINO DA ARTE NA PEDAGOGIA: CAMPO PROFISSIONAL EM CONFLITO?

Everson Melquiades Araújo Silva.....781

PESQUISA E FORMAÇÃO NA PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA EM ARTES: QUESTIONAMENTOS FORMATIVOS PRODUZIDOS EM COLABORAÇÃO.

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento
Lays Cristine Soares de Carvalho
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina 797

INTRODUÇÃO

Diversidade e Educação: uma relação histórica e complexa

Maria da Glória Carvalho Moura (UFPI)

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.
(SANTOS, 2006, p. 316).

A discussão em torno da diversidade e sua relação com a Educação, embora tenha, nos últimos anos, conquistado espaços na academia, ampliado a produção intelectual e fomentado debates, ainda não foi concebida pela sociedade como construção social, cuja origem se encontra nos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais. Parte dessa incompreensão é atribuída à centralidade das instituições formadoras, espaço legitimado pela sociedade para aquisição de saberes.

Em face disso, o entendimento em torno da diversidade tem sofrido interpretações as mais diversas possíveis, considerando-se o lugar que cada pessoa ocupa, seja intelectual ou não, no contexto das relações de poder nas quais se inserem, principalmente, nas lutas políticas, sociais e educacionais. Situamo-nos na perspectiva de Gomes (2012, p. 687): "[...] não se educa 'para alguma coisa', educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. [...] O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos".

Nesse enquadramento, acentua-se o fragmento que inicia esta reflexão: "Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (SANTOS, 2006, p. 316). Então, é o reconhecimento de que (ser ou não ser) não pode se dissociar da diversidade o diálogo em torno do direito ao ato de educar e à Educação, visto que esta é composta por sujeitos sociais que têm esse direito garantido na Constituição de forma igualitária e com qualidade. Por sua vez, o ato de educar não poderá se dissociar das particularidades próprias de cada sujeito de direito em formação. Tais peculiaridades configuram os espaços sociais e educativos das instituições formadoras, contextos diferenciados marcados por trajetórias de conflitos, de desafios e de lugares-comuns que devem ser contextualizados e refletidos.

Traçado o cenário, este livro está organizado em cinco partes que se interpenetram, compostas por capítulos que discutem as especificidades próprias de cada temática, cujo fio condutor emerge do tema macro, Educação e Diversidade, justificando a obra que ora se apresenta. Sintetizando, segue a organização do livro:

a) Parte I - Educação Especial;
b) Parte II - Educação e Comunicação;
c) Parte III - Educação de pessoas jovens e adultas;

d) Parte IV - Educação Ambiental;
e) Parte V - Educação e Arte.

Os textos retratam variedade de experiências educacionais, demonstrando vasto conhecimento histórico e social a partir de visões de mundo diferenciadas, tendo como pressupostos basilares estruturas desiguais e, em sua maioria, estigmatizantes. Marcadamente, os autores e as autoras analisam desafios que estão imbricados em contextos diversos. Portanto, esta obra contribui com o diálogo permanente sobre a diferença, interagindo com o sujeito social em sua especificidade. Exprime-se sobre um conjunto de abordagens e de perspectivas, considerando as relações constituídas em espaços diferenciados.

Na Parte I - *Educação Especial* constam treze trabalhos. O primeiro, de Rita de Cássia Carregosa e Maria Helena S. Bonilla, *Concepções de Inclusão na Educação Superior*, destaca que, ao longo da história, a inclusão é um tema que tem despertado o interesse social, político e acadêmico, mas que é preciso compreender e contextualizar essa vertente inclusiva no âmbito da educação.

O texto *Educação bilíngue: o desafio de fazer a ponte entre a Libras e a Língua Portuguesa na escolarização de alunos surdos*, de Adriana Locatelli, analisa a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa na escolarização de alunos surdos. Aponta que os entraves linguísticos se dão principalmente pelo ingresso tardio do surdo na escola bilíngue, e pelo pouco envolvimento de algumas famílias no processo de ensino-aprendizagem.

Atendimento educacional especializado: o estado da arte na revista brasileira de educação especial, de Gisele Maria Araujo e Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, discute a produção acadêmica sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Revista Brasileira de Educação Especial, periódico representativo da área da Educação Especial.

Em *A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: recortes das trajetórias de uma política em ação no município de Tucano - Bahia*, Maria Conceição Pimentel dos Santos discute a política de Educação Inclusiva resultante de vários movimentos mundiais e nacionais orientados no que está inscrito na base legal dos direitos humanos.

Elaine Santana de Oliveira e Jefferson Fernandes Alves, em *Acessibilidade para leitura em contexto escolar inclusivo: contribuições da multissensorialidade*, apresentam as contribuições da multissensorialidade em processos de acessibilidade para leitura em uma experiência educacional realizada sob a perspectiva inclusiva, em contexto de sala de aula regular.

No texto *Avaliação - uma perspectiva inclusiva: ação mediadora do PIBID no processo de alfabetização de autistas*, Teresinha de Jesus A. M. Nogueira, Antônia Rozenira Rodrigues da Silva e Anna Kelly de Mesquita Carvalho discutem a avaliação do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Marcia Raika e Silva Lima e Maria Vilani Cosme de Carvalho, no capítulo *A formação contínua mediando as significações do ser professor de educação inclusiva*, discutem as significações constituídas por professores sobre formação contínua em educação inclusiva, partindo da premissa de que o professor como ser histórico e social é produtor de significações que podem transformar o seu entorno e a si mesmo.

Natália de Almeida Simeão e Shara Jane Holanda Costa Adad, no capítulo *Corpos*

misturados: sociopoetizando o existir dos surdos no ensino superior, abordam a comunhão entre o fazer, o sentir e o existir do sujeito surdo no ensino superior, especificamente no curso de Licenciatura em Letras Libras.

Emanuelle Santiago Monteiro Leite e Francisco Rokes Sousa Leite, em *Abordagem inter/multidisciplinar na inclusão escolar da criança com paralisia cerebral,* analisam a inclusão/exclusão de crianças com deficiência, com foco nas políticas públicas que apreciam a saúde e a educação como direitos fundamentais à vida e à dignidade humana.

Júlio Ribeiro Soares e Januária Abreu da Silva Mesquita Rebouças, em *A educação do aluno com surdez na perspectiva da professora: conceitos e papéis*, caracterizam a gênese da inclusão escolar, atual modelo de educação, como uma proposta de escola que acolha a todos em suas singularidades, estabelecendo efetivo direito de igualdade na matrícula e na permanência na educação.

Januária Abreu da Silva Mesquita Rebouças e Júlio Ribeiro Soares, em *O aluno com surdez e a aprendizagem da Língua Portuguesa: os elementos mediadores desta relação*, destacam a ênfase dada à presença do Intérprete em sala de aula como solução para comunicação com os alunos, o que nos permite concluir que o processo de inclusão de alunos com surdez ainda é um desafio para a escola regular.

No capítulo *Para pensar a educação inclusiva: experiências com menores em situação de risco,* Marcos Lucena da Fonseca e Maria do Carmo Barbosa de Melo refletem experiências de trabalhos inovadores de educação inclusiva, justificadas na observação da prática pedagógica, cujo público-alvo são menores em situação de risco.

Em *Formação do instrutor de libras: Implicações no desenvolvimento de sua prática docente junto ao aluno surdo no Atendimento Educacional Especializado – AEE,* Eulânia Maria Ramos Bastos discute a formação dos instrutores de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Os resultados apontam que a formação inicial não foi suficiente para o desenvolvimento de uma ação docente de qualidade e que foi na formação continuada que os instrutores de Libras adquiriram conhecimentos específicos em sua área de atuação; e instrumentalização para ressignificação do seu fazer docente.

A Parte II - *Educação e Comunicação* traz cinco capítulos. No primeiro, *Jovens e suas representações de gênero: relações e caminhos para uma educomunicação dialógica no ensino médio,* Fábio Soares da Costa e Andreia Mendes dos Santos discutem os entrecruzamentos entre comunicação e educação orientados por princípios dialógicos e de significações juvenis mais plurais e voltados para a alteridade.

Giulia Andione Rebouças Fraga e Edvaldo Souza Couto, em *Infâncias e fotografias: Visibilidades infantis na cultura digital*, discutem as relações das crianças com as práticas fotográficas e os usos sociais dessas imagens. Destacam a aproximação das relações entre infância, cultura digital e fotografia.

No capítulo *Inserção das tecnologias nas escolas públicas: problemas históricos e reincidentes, marcados por fragmentações e rupturas*, Lívia Andrade Coelho e Nelson De Luca Pretto analisam as estratégias utilizadas pelo Governo Federal para a inserção das tecnologias digitais no âmbito escolar, desde a articulação entre os entes federados, até as relações com as políticas públicas em áreas afins, para a efetiva materialização de suas ações.

Marluce Torquato Lima Gonçalves e *João Batista Carvalho Nunes*, no capítulo *Analítica da aprendizagem nas publicações do Congreso Brasileiro de Informática na Educação*,

analiza a produção científica no Brasil sobre analítica da aprendizagem, tomando por base os eventos que integram o Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE). Conclui que o campo da LA tem longo caminho a percorrer no País, gerando pesquisas, produções e efetivamente contribuindo para a aprendizagem e para o crescimento da área.

Finalizando esta parte, o texto *Princípios de sustentabilidade para inclusão digital em comunidades rurais*, de *Jeriane da Silva Rabelo, Ana Carmen de Souza Santana* e *Jessica de Castro Barbosa*, discutem as possíveis contribuições de um projeto de Inclusão Digital à sustentabilidade no contexto campesino. Aponta a necessidade de se repensar, à luz de Edgar Morin, os princípios de sustentabilidade em projetos de inclusão digital, considerando a experiência no contexto do CRID, à luz da Sequência Fedathi e tendo os conflitos como pontos de partida para a construção da cidadania, da criatividade e da inovação.

Continuando o diálogo, com a Educação e Diversidade, a Parte III - *Educação de pessoas jovens e adultas,* está constituída por 26 textos. O primeiro, *Tecendo histórias, reconstruindo vidas: trajetória de profissão de uma professora da EJA no contexto rural,* de Fabricio Oliveira da Silva e Helga Porto Miranda, reflete a atuação de uma professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atua no contexto da educação rural, a partir da compreensão que ela mesma faz de si e da profissão docente ao vivenciar a escola em sua complexa dinâmica de atuação de diversos programas governamentais de fomento ao desenvolvimento da EJA.

Margareth da Conceição Almeida de Araújo*,* no texto *A juvenilização na EJA: a forte presença do juvenil e a formação do professor nessa modalidade*, apresenta os desafios que vêm surgindo com a presença significativa da juventude na EJA, levando em conta a formação permanente do professor que atua nessa modalidade de ensino, as concepções e as práticas educativas.

No capítulo *Formação continuada de professores da EJA: percebidos-destacados e inéditos - viáveis cotidianos*, Francisco Canindé da Silva apresenta um estudo resultante de pesquisa em desenvolvimento, pela qual busca entender como experiências cotidianas (em suas ausências e emergências) podem se traduzir em proposições e possibilidades de formação continuada docente. Acredita que o reconhecimento dessas experiências como *inéditos-viáveis* não somente ajuda a romper com modelos técnicos de formação em curso, como empodera os sujeitos *praticantes pensantes* dos cotidianos escolares, ressignificando valores e práticas invisibilizadas pelas lógicas hegemônicas de conhecimento.

Antonio Amorim e Maria Helena de B. M. Amorim, no texto *Gestão e práxis docente: fatores essenciais na articulação da escola pública da EJA*, analisam a questão da gestão escolar e da práxis docente na escola pública de Educação de Jovens e Adultos. Os resultados demonstraram que é necessário tornar o espaço da escola da EJA num lugar de criatividade e de diálogo.

Maria Rita Barbosa de Sousa e *Maria da Glória Carvalho Moura* tomam *Evasão e retenção em curso profissional subsequente: percepção de estudantes jovens e adultos* como objeto de reflexão e discutem o contexto da evasão e da retenção em Curso Técnico da rede federal na percepção dos estudantes jovens e adultos. Os resultados permitiram o reconhecimento de que existem esforços para superação dessa realidade no contexto investigado.

No texto *Juventude e educação: a implementação do pro jovem urbano no município de vitória da conquista (BA)*, Flávia Cristina Batista e Sheila Cristina Furtado Sales apresentam

o ProJovem Urbano como carro-chefe das políticas públicas de juventude destacando como pontos positivos a relação entre professor e aluno, a elevação da autoestima do jovem e o protagonismo juvenil.

Micksilane Teixeira Prado Chaves e Sheila Cristina Furtado Sales, no capítulo *Caracterização da evasão e da repetência em um distrito rural do município de Vitória da Conquista* – BAHIA, analisam os aspectos que ocasionam a evasão escolar e a repetência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados evidenciam que a predominância da evasão se encontra entre os estudantes do gênero masculino, contribuindo para os baixos índices de aprovação.

No capítulo *Desafios e perspectivas das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos no semiárido brasileiro,* André Ricardo Lucas Vieira e Pedro Paulo Souza Rios discutem que a EJA, como modalidade da Educação Básica, atende a um perfil de educandos diversificados e heterogêneos. Constatam que as práticas pedagógicas na EJA estão em consonância com o pressuposto da educação contextualizada que pensa esse território considerando suas complexidades, reconhecendo seus limites e suas potencialidades.

Edson Barreto Lima, em *A ludicidade na formação continuada da coordenação pedagógica da EJA: um estudo de caso sobre limites e possibilidades de alguns municípios do território de identidade do sisal*, analisa a necessidade de inclusão permanente da ludicidade na formação continuada da Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (CPEJA), no Território de Identidade do Sisal (TIS).

No capítulo *EJA e educação profissional: contexto e desafios atuais*, Tânia Regina Dantas e Maria Oliveira de Matos Oliveira abordam conceitos fundantes da educação profissional e da educação de jovens e adultos, com destaque para a diferenciação entre educação geral e educação para o trabalho. Criticam os equívocos teóricos da educação profissional e, ainda, apresentam os desafios na atualidade acerca dessas perspectivas educacionais. Salientam, nas considerações finais, que existem resultados promissores no campo da educação profissional e da EJA que apontam para novas perspectivas humanizadoras e emancipatórias de educação.

Umbelina Soares de Morais Sousa e Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura, no texto *Desafios do processo de ressocialização de adolescentes em conflito com a lei*, analisam os desafios do processo de ressocialização dos adolescentes em regime de internação provisória do CEIP. Destacam a necessidade de mudanças emergenciais que garantam condições para o desenvolvimento de prática que amplie as possibilidades de mudança da sua história.

A (quase) morte do PROEJA como política pública: uma análise do retrocesso da política educacional, de Maria do Socorro Ferreira dos Santos, discute as particularidades da implantação do PROEJA e seu processo de desenvolvimento como uma possível política pública. O estudo indica que as políticas públicas nesse universo configuraram-se como fragmentadas e descontínuas do ponto de vista do público jovem e adulto trabalhador que busca uma profissionalização.

Clarice Gomes Costa e Eliane Dayse Pontes Furtado, em *A função qualificadora da educação de jovens e adultos na contramão da lógica capitalista*, discutem a função qualificadora da EJA nas perspectivas analítica, conceitual e crítica, levantando que tal concepção pode contribuir para afirmar, na prática, a vocação ontológica e histórica do homem.

Gestão educacional e tecnologias da informação e da comunicação: os desafios dos professores da EJA na busca pela aprendizagem significativa, de Welton Dias Castro, Herson Conceição e Antonio Amorim, destaca os avanços tecnológicos e a necessidade de sua utilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em *As TIC na formação de professores da EJA: os ambientes virtuais de aprendizagem como possibilidade,* Maria Raidalva Nery Barreto, Lilian Almeida dos Santos e Marcos César Guimarães dos Santos discutem concepções sobre políticas públicas; Políticas de Formação de Professores; Políticas públicas referentes a Tecnologias da Informação e Comunicação; Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos; As TIC e a EJA: os ambientes virtuais com possibilidades.

Maria das Graças Baracho e Antônio Cabral Neto, no texto *Formação profissional para jovens e adultos no Brasil e em Portugal*, discorrem sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional (EP), a partir dos anos de 1990, visando compreender as concepções implícitas nas políticas educacionais voltadas para as duas áreas de conhecimento.

Edivana Valéria Rosa Siqueira e *Marize Barros Rocha Aranha*, discutindo o tema *Língua portuguesa e ensino: particularidades do fazer docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, chegam à conclusão de que a docência na EJA deve se construir a partir de ações reflexivas no ambiente escolar em torno de necessidades específicas.

No texto *A problematização das "marcas" na pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: indícios da posição sujeito da EJA no TOPA,* Adejane Silva Sampaio e Anderson de Carvalho Pereira refletem as marcas que caracterizam os sujeitos com deficiência na educação de jovens e adultos no programa TOPA, focando a juventude e a vida popular desses sujeitos ao longo da configuração social, cultural e histórica.

Eliábia de Abreu Gomes Barbosa e Eliane Dayse Pontes Furtado*,* no capítulo *A Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de pedagogos(as): investigando, participando, trilhando intervenções*, analisam a forma como vem sendo trabalhada a Educação de Jovens e Adultos, destacando-a como campo de disputa.

Em *Aspectos não formais da educação formal na educação de jovens e adultos: relação necessária?,* Herson Conceição, Welton Dias Castro e Antonio Amorim refletem a realidade de sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a relação da educação formal e a educação não formal dentro de uma perspectiva dialógica e sistemática que favorece aspectos da continuidade metodológica.

Por fim, no capítulo, *Educação de Jovens e Adultos: necessidades da formação docente em diálogo com documentos oficiais,* Maria Estela Costa Holanda Campelo discute as necessidades da formação docente de professores da EJA, destacando aquelas referentes às dificuldades dos professores para delimitarem o campo de ação e o público-alvo da EJA no Brasil. As análises ratificaram preliminarmente de que os documentos oficiais deste país não se mostram harmônicos entre si quanto à definição do que seja a EJA, ao seu público-alvo, aos seus profissionais, à sua inserção no sistema escolar, salientando, porém, que a consulta em diálogo com esses mesmos documentos é imprescindível para a clareza das questões referidas e o desenvolvimento de trabalhos mais significativos com o público da área.

Das margens para o centro: juventude, EJA, vulnerabilidade social e violência no território do sisal – BAHIA, de Marcos César Guimarães dos Santos, Lilian Almeida dos

Santos e Maria Raidalva Nery Barreto, traz discussão sobre as implicações na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos conceitos de juventude, vulnerabilidade social e violência no território de identidade do sisal. Os resultados apontam que em meio aos diversos problemas que permanecem a provocar as políticas de desenvolvimento social na Bahia, sobretudo no TIS, sem dúvidas, uma das mais importantes é a da juventude.

Gilberto Pereira Fernandes e Maria Olivia Matos Oliveira, em *Professores da educação de jovens e adultos online: na sociedade da informação e do conhecimento*, apresentam informações de diversas instâncias que podem ser acessadas hoje por meio das numerosas tecnologias cognitivas em múltiplos pontos do espaço e deslocamentos expansivos, a partir da Internet. No entanto, a obtenção dessas informações nem sempre agrega novos conhecimentos.

No capítulo *Alfabetização de adultos: memória de uma práxis freireana*, Maria das Dores Alves Souza analisa uma práxis de alfabetização de adultos com o objetivo de compreender a influência do Método de Paulo Freire na prática de uma educadora popular, demonstra que a experiência vivenciada permite inferir que ocorreu aprendizagem da leitura, da escrita e a elevação da autoestima dos educandos.

Grace Itana Cruz de Oliveira, no capítulo *A pedagogia da alternância no PROEJA, Curso Técnico em Agropecuária, IF Baiano Campus Santa Inês*, discute o potencial transformador da escola na perspectiva da resistência, da emancipação e da libertação.

Pensamento pós-abissal no currículo da educação de jovens e adultos: será possível?, de Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha e Maria da Glória Carvalho Moura, apresenta o pensamento pós-abissal como proposta epistemológica na construção de práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva de construção de conhecimento. A discussão aponta para a possibilidade da tessitura de uma ecologia de saberes, na qual as práticas curriculares devem atender às necessidades formativas do professor e do educando, de modo que possibilite refletir sobre a formação docente a partir do currículo construído para a EJA.

A Parte IV - *Educação Ambiental* conta com cinco capítulos. O primeiro, *Concepções sobre a amostra de educação ambiental no Ceará (MEA): o que dizem organizadores e professores orientadores?,* de Diego Adaylano Monteiro Rodrigues e Raquel Crosara Maria Leite, apresenta a instalação da educação ambiental por meio de práticas educativas em escolas, comunidades, empresas, entre outros espaços. No Brasil, é crescente o incentivo à criação de feiras e de mostras científicas que, por sua vez, abordam a dimensão ambiental em projetos e ações. O texto destaca a Mostra de Educação Ambiental da Rede Estadual de Ensino no Ceará (MEA) que é realizada desde 2011 no Estado.

Josildo Lima Portela, no texto *Reflexos da política nacional de educação ambiental no currículo real da educação básica nas redes pública e privada de ensino*, reflete como a Educação Ambiental vem sendo abordada no currículo real da Educação Básica. Os resultados revelam que, após mais de 15 anos da Política Nacional de Educação Ambiental, a escola de educação básica não incorporou as questões ambientais de forma sistematizada no seu currículo real, sendo necessários investimentos na capacitação de recursos humanos, desenvolvimento de estudos, produção e divulgação de materiais educativos.

Educação ambiental não formal: um instrumento para a coleta seletiva de papel no centro administrativo em um complexo industrial portuário, de Ana Rosa Lins de Souza Silva, analisa as ações de educação ambiental não formal para coleta seletiva de papel

junto ao público envolvido, no Centro Administrativo do Complexo Industrial Portuário de Suape, de modo a difundir valores e atitudes para construção de uma cultura civilizatória sustentável.

Simone Neves Pinto, no texto *Projeto Político Pedagógico e sua(s) influência(s) no debate ambiental contemporâneo*, discute como a temática Educação Ambiental (EA) é abordada no Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas Municipais de Iraquara/BA e qual o papel da escola na construção/reelaboração e implementação do Projeto.

Educação ambiental em um centro de educação infantil (CMEI) no Recife/PE: ações e reflexões, de Renata Carvalho da Silva e Gilvaneide Ferreira de Oliveira, discute a necessidade da existência de práticas educativas socioambientais inovadoras que devem ser inseridas desde a infância, sendo fundamentadas em questões socioambientais reais, abordadas numa dimensão transdisciplinar, voltadas para a cidadania e para a formação de atitudes sustentáveis. Os resultados apontam para um repensar das práticas didático-pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil a partir da efetiva ruptura com as bases conservadoras da educação.

Na Parte V - *Educação e Arte*, encontram-se sete artigos. No primeiro, *Dionísio e Paulo Freire em diálogo(s): problematizando uma proposta para o ensino de teatro*, Ildisnei Medeiros da Silva apresenta alternativa para o Ensino de Teatro baseada na compreensão do que para Paulo Freire seria o diálogo; um ensino de Teatro numa perspectiva dialógica.

No capítulo *Aspectos do patrimônio cultural imaterial de Ilha Grande do Piauí: sabedoria popular no Delta do Parnaíba*, José Marcelo Costa e Shara Jane Holanda analisam aspectos constituintes do Patrimônio Cultural Imaterial do município de Ilha Grande do Piauí, com enfoque nas principais tradições dessa comunidade, enfatizando a importância dessas para o legado cultural da cidade, e para a necessidade da salvaguarda desse patrimônio para as gerações futuras. Alertam para a necessidade da salvaguarda desse patrimônio, por meio de incentivo à cultura, formação de grupos e campanhas educativas.

Tânia Maria de Sousa França e Jose Álbio Moreira de Sales, no texto *Patrimônio cultural: objeto artístico e de fruição estética, mediando histórias de vida em formação,* apresentam uma reflexão teórico-prática sobre o Patrimônio cultural como objeto artístico e de fruição estética, mediando histórias de vida em formação. Evidenciam a necessidade de discussão sobre o conceito de patrimônio cultural, especialmente na perspectiva de objeto artístico e de fruição estética. As histórias de vida narradas são percebidas como ação que forma e transforma um jeito de sentir, perceber e pensar o mundo mediado pelo patrimônio cultural.

No capítulo *A simbologia das bandeirinhas de Touros/RN como fenômeno educacional,* Cecília Brandão Carvalho descreve a experiência estética e o simbolismo no contexto das Bandeirinhas e sua relação com uma educação sensível. Conclui que é notória a presença de saberes simbólicos e sensíveis que permitem o acesso dessas senhoras a uma educação sensível a partir de suas experiências do corpo nas Bandeirinhas.

Adeilza Gomes da Silva Bezerra, no texto *Da experiência de ver à leitura estesiológica: um estudo de abordagem fenomenológica*, apresenta a leitura estesiológica como um fenômeno indissociado da experiência de ver, inserido no campo da Arte-Educação. Problematiza a formação do olhar leitor na interface dos estudos em corpo e na modalidade do visível. Desse estudo, apreende-se que a experiência de ver já é leitura visual e estesiológica. Focaliza o movimento de um olhar leitor que não somente vai ao

texto imagético, mas um movimento no qual a própria visualidade doa sentidos a esse olhar leitor imbricado na modalidade do visível.

No capítulo *Ensino da arte na pedagogia: campo profissional em conflito?*, Everson Melquiades Araújo Silva apresenta um ensaio partindo da premissa de que vem se estabelecendo, desde a década de 1980, um processo de exclusão profissional dos pedagogos no campo da Arte-Educação. Os resultados indicam que os pedagogos vêm sendo indicados, em grande medida, como os responsáveis pelos problemas educacionais do campo profissional da Arte-Educação. No entanto, este não se constitui em pensamento hegemônico, uma vez que, historicamente, iniciativas vêm sendo empreendidas para melhor qualificar esse profissional para o desenvolvimento do ensino de arte nos anos iniciais da escolarização.

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento, Lays Cristine Soares de Carvalho, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e Lauanda Soares Grangeiro, no último capítulo desta coletânea, *Pesquisa e formação na produção da docência em artes: questionamentos formativos produzidos em colaboração*, discutem histórias de vida pessoal e profissional de uma professora de arte que atua em uma instituição de ensino médio. O estudo evidenciou que as narrativas são dispositivos formativos capazes de auxiliar os docentes a refletirem criticamente sobre as práticas educativas, bem como para a produção e reelaboração de ações.

Para finalizar, espera-se que o diálogo intelectual com o qual os leitores e as leitoras terão contato nas páginas desta coletânea possa fomentar a discussão sobre Educação e Diversidade, núcleo central dos conhecimentos produzidos e aqui apresentados.

Chama-se a atenção para o fato de que a redação dos textos – nos aspectos da correção linguística e no uso das orientações técnicas da produção científica –, é de inteira responsabilidade dos autores e das autoras que produziram seus textos do lugar que se encontram, de acordo com a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram suas pesquisas, bem como o estilo pessoal, aspectos inteiramente respeitados pelas organizadoras.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc**., v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. ISSN 0101-7330.

MACEDO, Eunice. **Cidadania em confronto**: educação de jovens elites em tempo de globalização. CIIEL/Livpsic, Porto Portugal, 2009.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

- volume 5 -

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Educação social

CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rita de Cássia Carregosa (UFBA)
cassia_psi@yahoo.com.br
Maria Helena S. Bonilla (UFBA)
bonilla@ufba.br

INTRODUÇÃO

A inclusão é um dos principais temas do debate sociológico e político, tornando-se um verdadeiro fenômeno social. Isso se reflete claramente na educação, o que é corroborado pelo movimento em torno do processo "inclusivo". De modo geral, há uma aparente superação de uma realidade excludente, frente ao desejo de mudança social, onde todos possam estar 'incluídos', inclusive na educação superior. Mas essa é uma perspectiva que precisa ser melhor perscrutada, não basta se falar em exclusão e inclusão, é preciso problematizar esses conceitos, uma vez que a própria sociedade capitalista gera a exclusão para depois pregar o discurso da inclusão.

Tal discurso está atrelado à forma da sociedade ver essa realidade, uma forma que coloca o outro como inferiorizado, um 'objeto' necessitado da ação política, "acolhido" e "beneficiado" pela vertente capitalista. Contudo, esse modelo de sociedade não está organizado, ou mesmo interessado, em ver as necessárias transformações sociais se concretizarem.

Assim, para que esse processo denominado "inclusão social" não seja apenas uma bandeira política, mas uma ação real na sociedade, torna-se necessária uma mudança de mentalidade, uma vez que a vivência segregativa, que historicamente faz parte da sociedade, em diversos aspectos, é algo arraigado, uma prática cruel, mas concreta, que perpassa a própria história do desenvolvimento da civilização, apenas manifestando-se com formas diferenciadas de acordo com a época.

Este tema, ao ser incorporado às questões educacionais, torna-se propício para análises e discussões. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa, em nível de Mestrado, para questionar essa realidade, buscando responder a seguinte questão: que desafios se apresentam na atualidade, na Educação Superior, para a efetivação de uma prática denominada inclusiva?

A pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolveu-se através da abordagem de estudo de caso. A mesma ocorreu na Universidade de Brasília – UnB, que procurava, desde 2002, se situar "como modelo de inclusão, social, acadêmica e física." (SOUZA; SOARES; EVANGELISTA, 2003, p. 123). Teve como instrumento a entrevista, aplicada

a uma amostra de nove docentes[1], que atuavam ou haviam atuado com pessoas com deficiência sensorial[2] nesta universidade. A visão discursiva, no processo de análise das informações, foi de perspectivas divergentes do que venha a ser inclusão e como isso se apresenta na educação superior.

Para este artigo, fez-se um recorte da pesquisa, apresentando o conceito e o discurso sobre inclusão, na perspectiva dos docentes da UnB. De início contextualizou-se os diferentes sentidos dados ao termo "inclusão", para então focar a discussão na visão dos docentes sobre inclusão das pessoas com deficiência, na educação superior.

INCLUSÃO: UM CONCEITO EM DISCUSSÃO

Como seria o mundo sem a vida em sociedade? Como se configurariam os sujeitos criados sem relações sociais? Pelo que se tem estudado, isso é realmente algo impensado e, quando ocorre, simplesmente desastroso, visto que sem contato relacional, o desenvolvimento humano é afetado física e psiquicamente. Para Guareschi (2013, p. 144), "os grupos humanos, e as sociedades em geral, são melhor compreendidas se forem vistos como constituídos, em sua essência, por relações". Nesse sentido, da evidente necessidade de relação social para constituição dos sujeitos, é que passa a entrar em foco a segregação das relações que se estabeleciam na sociedade – o que poderia ser caracterizado como exclusão. Esta era uma das formas mais graves de castigo a ser imputado a um indivíduo.

Em caso de receber a exclusão como pena, havia realmente o afastamento da sociedade. Os sujeitos detidos eram apartados mesmo das relações sociais, já que a forma das instituições de reclusão funcionarem não permitia a menor possibilidade de interação com o mundo exterior e mesmo entre as pessoas nelas confinadas. A intenção era de uma explícita exclusão e em amplo sentido. (GOFFMAN, 2008; FOUCAULT, 2005).

Ainda hoje, a pena para crimes graves é a reclusão, porém não há mais exclusão em sentido *stricto*, já que os presídios tornaram-se verdadeiras sociedades organizadas. Evidente que para haver exclusão teria que ter um afastamento completo da pessoa de qualquer realidade social, mas isso é impossível na sociedade atual, permeada pela comunicação – especialmente a mediada pela tecnologia digital. Como atestam Bonilla e Oliveira (2011, p. 26), "hoje, num mundo de comunicação generalizada, ninguém fica 'fora do social', pois continua se comunicando, interagindo e agindo socialmente, a partir de qualquer lugar em que se situe, seja uma prisão, seja uma clínica."

---

1 Estes foram caracterizados como D1, D2 até D9.

2 Especificamente, deficiência auditiva (surdez ou baixa audição) e visual (cegueira ou baixa visão).

Para Castel (2013), esse processo de “exclusão”, que se dava pela necessidade de assepsia dos espaços, também ocasionava medidas como o banimento, que representava uma sanção que levava à desterritorialização, e, com isso, à supressão do sujeito problema do seio da sociedade. Algo considerado ineficaz, uma vez que representava o desaparecimento “no âmbito da fantasia” (CASTEL, 2013, p. 123), mas não o realizava na prática, pois a pessoa continuava presentificada ao derredor da sociedade, e com todas as suas necessidades mínimas a serem satisfeitas. Neste sentido, mesmo banido, ele se tornava “completamente visível porque totalmente desterritorizado” (Idem, p. 123). Esse sujeito, “sem lugar” e “sem vínculos”, estava exposto aos olhos daqueles que dominavam o contexto, bem como às suas ações, e por isso, “sobre ele vai abater-se um arsenal sempre renovado de medidas cruéis.” (Idem, p. 119).

Não sendo possível manter essa ação de expurgo, mas sempre no intuito de sustentar a realidade separatista – os sociais dos dissociados –, é que a discussão chega ao campo do trabalho. A partir do momento em que a venda de mão de obra se torna imperativa, os inaptos para o trabalho tornam-se os desfiliados. Evidente que estes eram os mais discriminados, na medida em que o trabalho representava um dos mais fortes meios para efetivação de vínculos e aquisição de *status* social. Com isso, “o ofício traça, então, a linha divisória entre os incluídos e os excluídos de tal sistema social”. Estar fora do mundo do trabalho era o espaço da exclusão, “o caos, a indignidade total das pessoas de ‘vil condição’” (CASTEL, 2013, p. 174).

No século XIX isso se torna mais proeminente pela dignidade social e condição de sobrevivência dada pelo salário. Os que estão fora das relações do trabalho são os considerados desfiliados, aqueles que sem poder vender a sua mão de obra, não têm o *status* próprio desta realidade. Sem nada para oferecer como trabalho, consequentemente para receber como salário, este sujeito chega ao “grau zero da condição salarial: um estado [...], que condena à exclusão social” (CASTEL, 2013, p. 149).

Essa condição de desfiliação, provocada pela desterritorialização, pela fragilidade das relações e pela ausência salarial, vai chegar a vias mais expressivas no século XX, com o fortalecimento da realidade capitalista, e é o ponto fundamental para entender a realidade social, e perceber a intencionalidade capitalista que leva a discussão para o campo da exclusão. O desfiliado pode, ao conseguir vender sua mão de obra, retornar ao processo de filiação. O excluído é banido por um sistema, que tem suas regras e condição de defesa dos não desejáveis, e que só permite o retorno de alguns, por interesse desse sistema. Para Castel (2013, p. 569), “os ‘excluídos’ são, na maioria das vezes, vulneráveis que estavam ‘por um fio’ e que caíram”, e essa queda traz consigo a impossibilidade de se reerguer, algo que apenas acontece se houver um ato salvador para novamente “incluir” este ser decaído.

A noção de exclusão é, historicamente, atribuída às construções teóricas do pensador francês René Lenoit, a partir de 1974, com a publicação do livro L'Exclus, refletindo sobre essa concepção, vendo-a como um fenômeno social, fruto das desigualdades ocorridas na sociedade moderna e que atingiam todas as camadas sociais, e não apenas as classes marginais (BONETTI, 2005). Na sociedade atual, o termo exclusão tomou grandes proporções e diversos significados, e tem sido utilizado para qualquer fenômeno social de forma consensual "sem que se saiba ao certo o significado que está em jogo" (SAWAIA, 2007, p. 07).

Mas com a sua disseminação sócio-política, bem como, o "uso abusivo da noção de exclusão como se ela explicasse absolutamente tudo, todos os problemas sociais" (MARTINS, 2008, p. 119), percebe-se que ela também faz parte das estratégias do capitalismo. Ribeiro (1999) destaca que a categoria exclusão tem o seu potencial explicativo, a partir da globalização econômica e expansão da visão liberal, que torna os excluídos seres manipuláveis por este sistema, designando a estes "um papel de meros objetos, seres amorfos que aceitam a inexorabilidade de sua exclusão" (Idem, p. 08). Essa perspectiva descortina a realidade e deixa claro que

> *a exclusão contemporânea é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar, intencionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Poder-se-ia dizer que os novos excluídos são seres descartáveis. (WANDERLEY, 2013, p. 25)*

Sem dúvida, é uma realidade cruel, mas por sua sustentação ideológica se fundamenta e dissemina, e a partir do momento que se constituiu a categoria exclusão, assevera o aparecimento e análise de outro conceito – a inclusão! Torna-se explícito que se o conceito de exclusão faz parte da estratégia capitalista, a sua positivação – a chamada inclusão – também o faz, na busca de dar uma resposta ao processo de desenraizamento social que ele mesmo fomentou. Efetivamente, pode-se constatar que "o discurso sobre 'exclusão' nos fala de um projeto histórico de afirmação do capitalismo, através da justa e necessária inclusão social dos descartados do sistema econômico" (MARTINS, 2008, p. 18). Neste sentido, claro que se percebe uma possível constituição demagógica desta expressão, na medida em que a construção da noção de inclusão veio como resposta ao desenvolvimento de uma forma de organização de uma sociedade capitalista e neoliberal, que fomenta desigualdades e as faz permanecer. Em contrapartida, cria suas formas de apaziguamento para estas desigualdades, ao tempo em que também mecanismos de defesas, que são artifícios que limitam o alcance e ação contra estas desigualdades. Afinal, o controle social faz parte da realidade capitalista, e com isso só muda o que e até onde não gere transformações contrárias à sua ótica.

Assim, a inclusão se pauta em uma ótica perversa. O capitalismo coloca para fora, mas começa a sentir a pressão social contra essa exclusão que o meio liberal ocasiona, e, para acalmá-la, constrói uma estratégia discursiva, alimentada pelo marketing midiático, que traz alguns de volta – os chamados incluídos. Todavia, esses ainda permanecem, de alguma forma, desfiliados, uma vez que não se estrutura o contexto social para mudanças efetivas, permanecendo as desigualdades.

Nesse interim, a própria exclusão vira justificativa para o discurso da inclusão, e uma das principais ações inclusivas alimentadas por esse discurso são as politicas públicas, ou medidas compensatórias, sustentadas como bandeira de resolução de problemas. É evidente que tem-se disseminado de forma inconteste, mas também desordenada e fragmentada, políticas ditas inclusivas, mas que pelo viés ao qual estão atreladas, ao invés de mudar a realidade da exclusão, muitas vezes leva simplesmente a designar novas formas e termos para uma possível inclusão. Essas políticas apenas abrandam a realidade, que, em verdade, é sustentada por um sistema, para o qual a inclusão é apenas um discurso politicamente correto.

Sem embargo, para Ribeiro (1999, p. 09), “a luta pela inclusão é também uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão.” Assim, é possível inferir que a eclosão da diversidade de perspectivas inclusivas tenta calar as diferenças sociais criadas e recriadas a cada dia, e alicerçadas pela necessidade de se manter essa realidade, visto que se a exclusão está na lógica capitalista, a inclusão, como seu contraponto, também está – o que a torna uma quimera. No entanto, sob esse rótulo estão contidas inúmeras questões, que aparecem como rupturas do vinculo social, e vão dando corpo para a manutenção da realidade instituída e que se solidifica, não causando mais estranheza e, com isso, desarticulando as lutas em prol de efetivas transformações sociais.

Seriam essas rupturas e desvinculações que deveriam ser pensadas, uma vez que é sob a ótica das relações sociais que se poderia pensar a inclusão, afinal “a exclusão, limitando as chances sociais, provocaria desorganização familiar e comunitária, socialização defeituosa, perda dos sinais identificatórios, desmoralização etc.” (JODELET, 2013, p. 65). Evidente que, para haver transformação, seria essencial “colocar no centro das reflexões sobre a exclusão a ideia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social” (SAWAIA, 2013, p. 100), mas as relações se apresentam com uma configuração que se expressa como desumanizadas.

A desfiliação, a desvinculação e a desumanização são processos notórios e que têm gerado perdas sociais irreparáveis, que nem mesmo a ação política tem conseguido coibir, já que mais do que a imposição de leis e decretos, que não se concretizam na prática, é necessária uma transformação nas formas de relações da sociedade, na restauração dos vínculos tão fragilizados ou mesmo rompidos, e na

aceitação da diferença. Todavia, a imbricação entre as categorias exclusão/inclusão, própria da sociedade capitalista, faz com que “toda dinâmica dessa sociedade se baseia em processo de exclusão para incluir” (MARTINS, 2008, p. 119/120), em um ciclo vicioso, que é retroalimentado e tem base de sustentação. E isso se evidencia em todos os âmbitos da sociedade, mas de maneira bem peculiar no que diz respeito à educação superior e às pessoas com deficiência.

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A prática educacional, denominada inclusiva, na educação superior, passou a ser motivo de discussão, frente ao aumento da população estudantil com deficiência, das demandas do setor produtivo por mão de obra qualificada, da globalização do conhecimento, e como resposta às diretrizes e posicionamento de organismos internacionais, com relação aos direitos da pessoa com deficiência. É evidente que a sociedade não poderia permanecer omissa frente a essas demandas, para tanto foram sancionadas leis e políticas para a obrigatoriedade de mudanças no campo da acessibilidade, estrutura, dentre outros (ATIQUE; ZAHER, 2006), como o Plano Viver sem Limite, aprovado pelo Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, que, no artigo 3º, alínea I, tem como uma de suas diretrizes, a “garantia de um sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2011). Relativo à inclusão na educação superior, está o “Programa Incluir”, do governo federal, documento direcionado para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), por meio do qual o Ministério da Educação dá efetivamente o “aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade” (BRASIL, 2013, p. 03).

Com tudo isso, no que tange à chamada inclusão na educação superior, a discrepância entre as bases legais e a ação prática é ainda uma realidade, visto que as medidas em geral podem, em tese, favorecer o ingresso de estudantes com deficiência, mas a sua permanência ainda tem sido um desafio na prática. O sujeito tem a possibilidade de ingressar em uma Instituição de Educação Superior (IES), devido ao aumento do número de instituições, expansão na quantidade de vagas e políticas de acesso. No entanto, ainda que amparada por dimensões legais, estas IES se encontram sem as condições necessárias para receber estes estudantes, em uma perspectiva educacional que invista na qualidade, na diversidade e que possa ser considerada inclusiva (FERRARI; SEKEL, 2007).

Assim, ocorre o retorno ao processo histórico de integração, o aluno adentra a IES e tem que buscar se adaptar a esta realidade, que não lhe oferece as devidas possibilidades de adequação, para desenvolver suas potencialidades e habilidades na área profissional desejada e concluir sua formação com a devida qualidade. Em verdade, as mudanças para uma “educação inclusiva” na educação superior devem

viabilizar a base educacional com relação à acessibilidade arquitetônica, equipamentos específicos, professores especializados, adequação pedagógica, mudança na cultura institucional, tornando acessível o ambiente universitário às demandas diversificadas de seus educandos, pois caso haja essa falta de adequação, a segregação da pessoa com deficiência continuará a ocorrer também na educação superior (ATIQUE; ZAHER, 2006).

Não é possível pensar em "inclusão educacional" sem estar atento a essas necessidades, que, sem serem vistas, poderão ser motivo para que a pessoa com deficiência, mais especificamente a sensorial, não usufrua do seu direito a uma educação democrática. Porém, na prática, esses direitos são pouco efetivados, e a falta de acessibilidade e o preconceito explícito ou velado, com respeito às efetivas potencialidades das pessoas com deficiência, ainda são uma realidade, tornando-se mais uma vez necessário ao educando redobrar o esforço pessoal para vencer as barreiras institucionalizadas (ATIQUE; ZAHER, 2006; PELLANDA, 2006).

É preciso dar à pessoa com deficiência as mesmas possibilidades de formação que são dadas a todo e qualquer sujeito, de acordo com a proposta de educação para o âmbito acadêmico. No Brasil, a perspectiva é que essa educação deve ser abrangente, levando em conta a formação da cidadania, da autonomia e da profissionalidade, garantindo o pleno desenvolvimento do sujeito como ser político, crítico, ético, consciente do seu papel na sociedade e na consolidação da democracia (BRASIL, 2015).

Como se percebe, é uma visão ampla de educação superior, uma perspectiva multidimensional, que reconhece os aspectos profissional e humano, e cujo objetivo transcende apenas a transmissão de conhecimento, mas compreende a educação como uma experiência essencial em uma nação democrática, que provoque na pessoa uma inquietude pelo conhecer e pelo fazer. Com isso, é imprescindível que a formação possa abarcar diversos aspectos, e que para isso se promova a acessibilidade aos conteúdos, aos espaços e às práticas ligadas a essa formação, além de ter uma estrutura adequada, que possibilite a pessoa com deficiência sensorial o máximo de autonomia.

Mas isto nem sempre se concretiza na realidade educacional superior, que, por vezes, ainda não consegue cumprir as suas obrigações de buscar adequar-se às demandas diversificadas, decorrentes de condições individuais e necessidades dos seus discentes. Assim, concluir um curso superior, para pessoas com deficiências, ocorre quase que exclusivamente à custa de esforços pessoais e, para muitos, ainda é considerado um *status* não passível de ser vislumbrado (FERRARI; SEKEL, 2007), ainda que a educação superior esteja fundamentada no princípio universal de uma educação igualitária e de qualidade, como um direito social.

A chamada educação inclusiva pressupõe essa discussão fundamental, visto que, caso não ocorra "os alunos marginalmente incluídos tornam-se dados estatísticos de ingresso, mas permanecem desprovidos de atenção." (FERRARI; SEKEL, 2007, p. 643), afinal essa é a marca da inclusão, fazer atos políticos que apazíguam a realidade, sem levar a mudanças efetivas da mesma, tornando-se sempre uma ação ineficaz. É preciso uma flexibilidade de pensamento, estratégias de ensino, objetivos claros, recursos didáticos e financeiros disponíveis e habilidade na utilização destes recursos, apoio institucional e formação profissional para os docentes. Mas a construção deste "espaço inclusivo" na educação superior, em meio às especificidades das disciplinas, da falta de recursos especializados e das barreiras institucionais, é ainda um grande desafio.

Com isso, as "Universidades e cursos de formação devem rever seus currículos e adequá-los às necessidades atuais, provendo uma formação mais adequada a realidade" (PELLANDA, 2006, p. 181), ampliando os recursos facilitadores do processo de inclusão, e buscando "a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência no ensino superior" (ATIQUE; ZAHER, 2006, p. 1600), para que a inclusão no nível superior não se torne mais um espaço excludente e marginalizador para a pessoa com deficiência, corroborando a ótica da ideologia capitalista que se afirma e reafirma em cada tempo e lugar da sociedade moderna. A partir da visão dos docentes da UnB, vai-se problematizar essa perspectiva de 'inclusão' no âmbito acadêmico.

CONCEPÇÃO DOCENTE DE INCLUSÃO

Para uma melhor compreensão da perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência sensorial na UnB, a partir da visão dos docentes pesquisados, foi preciso compreender o que estes docentes concebem como inclusão, de que forma eles têm construído essa conceituação, de maneira pessoal ou coletiva. Algo fundamental, visto que é mais lógico defender uma causa no campo prático, quando se conhece as bases que fundamentam essa luta social no aspecto teórico e político. Todavia, percebe-se que não é simples discorrer sobre um conceito específico, especialmente ao se tratar de inclusão, por ser um tema disseminado socialmente, impregnado de nuances de concepções postas por discursos demagógicos, que muito fala e pouco diz sobre o que seria isso, em especial quando integra a educação.

Segundo Castel (2013), para se enfatizar uma ação de mudança contra fatores que provocam desequilíbrio social, é preciso descortinar essa realidade pela qual se buscar agir, e compreender os processos que produzem essa vulnerabilidade social e, consequentemente, os alimenta, levando à desfiliação. De fato, no que tange à inclusão, esses processos vêm se desenvolvendo social e politicamente, sem se chegar a uma compreensão do que realmente significam. Isso se reflete na maneira direta como D9 concebeu inclusão:

> *"O nome já diz, eu acho que é **estar dentro**, é ter um ambiente favorável, pra que as pessoas possam viver e ter qualidade de vida. Estarem incluído, estarem dentro." (SIC D9).*

Mas será que é suficiente estar dentro? Estar dentro dá a essa pessoa o ambiente favorável para a sua formação? A pessoa com deficiência estar na universidade concede-lhe a prerrogativa de *incluída*? Tantas mudanças, especialmente direcionadas a denominar e renominar o deficiente e os modelos políticos e teóricos para a sua participação na sociedade, alterando mais efetivamente a nomenclatura que a sua essência, tiveram apenas esse intuito? Talvez sim, uma vez que as denominações anteriores também tinham o sentido de *estar dentro* e as concepções não se alteraram. Inclusive, a perspectiva de inclusão perpassa a própria ideia anterior de inserção, conforme se expressa no pensamento de D2:

> *"Se nós falarmos em inclusão de pessoas com deficiência, nós estamos falando de uma forma de fazer com que essas pessoas **se insiram**, de alguma forma, a todos os meios e a todos os espaços existentes na nossa sociedade." (SIC D2)*

Nos últimos anos, as discussões políticas suscitadas em torno desse tema tentaram direcionar para a mesma realidade de *estado* – colocar dentro dos espaços, e assim a concepção de inclusão sempre teve um entendimento dual – dentro e fora. No entanto, tal concepção não modifica a problemática social de pessoas que sempre estiveram afastadas dos seus pertencimentos, vivenciando uma série de desvantagens sociais (BONETTI, 2005; CASTEL, 2013). Sem dúvida, a base da concepção de inclusão permanece apenas o *estar dentro*, ser mais um que está no meio acadêmico, mas não integrado ao mesmo, como ficou marcado no discurso de D3, ao relatar que

> *"Esses estudantes com com deficiência, é um segmento invisível na universidade. Se você pegar todos os setores na universidade, pegar o movimento estudantil, eles nem mencionam, ou chegam a mencionar durante as eleições, pra ganhar voto, depois esquece." (SIC D3)*

Ou seja, mesmo com as mudanças das políticas, teoricamente inclusivas, na prática a realidade ainda se mostra efetivamente excludente. É possível perceber que, em suas diversas fases, essas políticas passaram por uma série de denominações: *inserção* (sinônimo de admissão e inclusão), seguida da *integração* (sinônimo de relação, conexão), até chegar à *inclusão (*sinônimo de inserção e admissão). Percebe-se que em dois casos mudam-se os nomes, mas permanecem os sentidos, retornando à acepção inicial. No entanto, é preciso ver que essas mudanças não dizem respeito a uma simples questão semântica, uma vez que

> *Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados (SASSAKI, 2002, p. 01).*

Sem embargo, qual a importância de mudar a nomenclatura? Quais seriam os novos significados práticos trazidos por estas mudanças teóricas, uma vez que as palavras em si têm sentidos semelhantes? Essas mudanças mais se assemelham a um modismo, visto que integração seria o conceito que mais designaria a especificidade da conexão, da inter-relação, essencial para não somente *estar dentro*, mas fazer parte. Para tanto, bastaria ressignificar as responsabilidades e ações, e mudar a perspectiva política, trazendo o âmbito educacional para uma posição crítica, que assumisse seu encargo de se modificar para tornar-se adequado, sem deixar essa responsabilidade apenas a cargo das pessoas com deficiência (MENDES, 2006). Com isso, percebe-se certo retrocesso no sentido semântico em um processo que deveria ser de ascendência em todas as suas dimensões.

Mas é evidente que isso não diz respeito apenas ao aspecto semântico, embora esteja relacionado a ele. É inegável que desde quando a palavra exclusão passou a fazer parte das conceituações sobre as diferenças e desigualdades sociais, esta foi se expandindo e, notoriamente, "a exclusão hoje é objeto de políticos e de debates sociais, é um fenômeno social" (JODELET, 2013, p. 66). Um fenômeno tão impregnado no contexto, que constantemente requer sua positivação, a inclusão, e é quase impossível falar de inclusão sem associa-la à exclusão, como bem trouxe D8

> *"Pra falar de **inclusão** você tem que falar de **exclusão**, porque quando eu busco incluir alguém eu estou admitindo que essas pessoas estavam excluídas, e as pessoas com deficiência, elas historicamente foram tratadas a parte, se é que pode se falar 'tratadas'." (SIC D8)*

Para Sawaia (2013, p. 110), sem dúvida, a dialética exclusão/inclusão "não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação". Foi realmente a partir da ênfase do termo exclusão, que criou-se o neologismo para a sua contrapartida – a inclusão –, e essa nomenclatura virou bandeira social e vem povoando os discursos politicamente corretos de organismos nacionais e internacionais. Com isso, era necessária essa adequação terminológica, para corresponder ao ideário que se difundia e consolidava no final do século XX.

Neste sentido, problematizar o conceito de exclusão é um dos primeiros passos, antes de se passar a ações consideradas inclusivas, pois é preciso entender os processos sociais nos quais esse conceito está inserido, já que sem isso é partir para "lutas por inclusão que tanto desmerecem o papel dos sujeitos dessas lutas quanto mantém o modelo social produtor da exclusão" (RIBEIRO, 1999, p. 07). Sem dúvida, com tantas políticas direcionadas à inclusão, e o termo fazendo parte corriqueiramente do vocabulário social, pouco se pensa sobre o mesmo e toda a ideologia a ele associada. O embate é, então, pelo descortinamento do conceito, para se passar a sua expressão prática de maneira contextualizada e que leve em consideração as pessoas envolvidas nessas ações, como foi evidenciado por D1

> *"Nada é inclusivo ou não é, quer dizer: parte de uma disposição das pessoas para entrarem nesse processo de examinar como as suas práticas estão estruturadas, pra ver de que forma você pode reestruturar, de forma a acolher e dar o direito para as pessoas." (SIC D1)*

Essa é uma vertente discursiva interessante, por sair da realidade dentro/fora, e passar a um campo conceitual no qual se envolvem os sujeitos constituintes dessa história e suas ações. Neste sentido, o fato de estar na universidade não garante que a pessoa com deficiência possa usufruir do direito de ser um acadêmico, se a universidade não se preparar para retirar as barreiras estabelecidas, que sempre impediram o acesso, a permanência e a plena formação dessas pessoas ao âmbito educacional. "*Estar dentro*" pode ser considerado um aspecto inicial, que faz parte do processo, mas que deve ser ampliado em outras dimensões, como o caráter relacional. Incluir não é apenas *estar dentro*, é, invariavelmente, "*estar com" – se "relacionar"*. A concepção de inclusão de D8 perpassava por esse viés relacional,

> *"O que eu entendo por inclusão social é conviver, é você conhecer, é vivenciar a pluralidade humana. [...]É convivendo com uma, é contribuindo com a outra, a gente interagindo, isso é inclusão." (SIC D8)*

Integrar-se ao meio é essencial, mas o aspecto relacional é que pode dar uma base na construção de uma mudança de perspectiva. A relação envolve afeto, e quando se está imbuído deste aspecto, caracteristicamente humano, é possível mudar a forma de ver e de agir. Entretanto, esse processo relacional é simples de enunciar, de espelhar em slogan, mas não de concretizar, visto que "a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas" (SAWAIA, 2013, p. 9), como a inclusão também o é. E esses aspectos imbricados, que povoam o imaginário, tornam difícil aceitar o *estar com,* uma vez que por décadas foi suficiente apenas *estar dentro*.

Talvez por isso seja muito mais fácil atuar discursivamente a respeito de inclusão, buscando "salvar" as pessoas da exclusão, mas em realidade corroborando a preleção capitalista, a qual, depois de criar tantas diferenças sociais, a partir de uma lógica perversa de relação - a econômica -, cria formas de minimizar os efeitos destrutivos que o expurgo de tantos dos seus direitos - de estudo, de convivência -, gera na sociedade (MARTINS, 2008). No entanto, para avançar e não apenas corroborar essa perspectiva, é necessário ir mais além, não basta *estar dentro* e *estar com*, é preciso também outra dimensão, o "*estar sendo"* – ou o *"ser".* As pessoas simplesmente não estão no mundo, elas são seres que experienciam este mundo, onde quer que estejam e com quem estejam.

Com isso, inclusão não é apenas colocar dentro, o que "implica considerar que a sociedade é composta por sujeitos inertes e passivos" (RIBEIRO, 1999, p. 29). A dinâmica de compreender o *estar sendo* dá à pessoa com deficiência a prerrogativa de escolha, de ação e de direito. Não se inclui por estar excluído, mas pelo fato de que é imprescindível permitir que o outro *seja o que é, estando em relação com os outros e isso dentro de todos os espaços*. Sem dúvida, para isso, é preciso vencer barreiras incorporadas à representação social referente à pessoa com deficiência, que em determinada época não era vista como um *ser*, mas, em função de seu *estado físico*, participava de uma relação objetal. A partir do momento que se admite que, humanamente, o outro é um sujeito, um ser igual – independente da diversidade de diferenças específicas –, é mais fácil incorporá-lo à realidade socialmente constituída, em seus diversos aspectos, inclusive o educacional. Mas para isso, é imprescindível uma mudança no âmbito atitudinal e social, como enfatizado por D4 ao considerar que

"Inclusão para mim é mudança cultural." (SIC D4)

É evidente que não se muda uma realidade, sem mudar a forma de pensar sobre ela, sem mudar as atitudes em relação a ela, principalmente quando já se tomou consciência das bases conceituais em que ela está fundamentada. De fato, para se chegar a um processo educacional dito inclusivo, por sua complexidade, é preciso toda uma articulação de sujeitos, também de posturas, de espaços. Muito mais, é preciso ter foco no objetivo a ser alcançado, e estar atento às concepções que um conceito tão polissêmico pode expressar.

CONCLUSÕES

A diversificação de concepções de 'inclusão' está nas expressões dos docentes, apresentando um leque de matizes que vai desde uma visão direta e pontual, até às perspectivas conceituais mais aprofundadas nos aspectos sociológicos e políticos.

Essa diversidade de concepções vai levar a vivências múltiplas da possibilidade de inclusão. É *estar dentro* - da universidade em todos os seus espaços. É *estar com* – se relacionando com todas as pessoas e aspectos que integram essa universidade. É *estar sendo* – o que a pessoa deseja ser, com suas necessidades, que devem ser supridas, e potencialidades, que devem ser desenvolvidas. Essa é uma perspectiva muito mais integrativa, mas que perpassa também toda a construção e concepção oriunda das políticas públicas e como isso se reflete e é vivenciado nas instituições. E qual o espaço mais apropriado para fomentar mudanças que não a universidade?

Não restam dúvidas que há muito a se construir, a pesquisar, a dialogar, a compreender e categorizar, mas esse percurso evidencia que há muito a ser feito para que a pessoa com deficiência possa ter o seu espaço reconhecido e afirmado, para além do discurso. Com esta pesquisa foi possível discorrer sobre essa realidade da inclusão, perceber suas limitações conceituais e práticas, despertar para novas possibilidades, trazendo à emersão esse tema e discussão no contexto científico e acadêmico, que pode ser fator para a sua disseminação, em especial pelo papel de relevância da Universidade de Brasília, como instituição federal e sediada na capital nacional.

REFERÊNCIAS

ATIQUE, Manuela; ZAHER, Hugo. Educação Inclusiva no Ensino Superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência. In: CONPEDI, 2006, Manaus. **Anais...** Manaus, 2006. p. 1591-1610. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/. Acesso em: 20 abr. 2014.

BONETTI, Lindomar W. Educação Inclusiva ou acesso a educação? 28ª Reunião da ANPED. GT-11 – Política de Educação Superior. Caxambu, 2005, **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 03 dez. 2014.

BONILLA, Maria H. S.; OLIVEIRA, Paulo C. de O. Inclusão digital: ambuiguidade em curso. In: BONILLA, Maria H. S.; PRETTO, Nelson de L. (Org.). **Inclusão digital:** Polêmica contemporânea. Salvador: Edufba, 2011. (p. 23-48).

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 20 mai. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11 ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa incluir**: Acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC / SECADI, 2013. 21 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 02 mar. 2015.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crítica do salário. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERRARI, Marian A. L. D.; SEKEL, Marie C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf. Acesso em: 20 abr. 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Baden B. (Org.). **As artimanhas da inclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2013. (p. 143-157).

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Baden B. (Org.). **As artimanhas da inclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2013. (p. 55-67).

MARTINS, José de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/. Acesso em: 20 Jun. 2014.

PELLANDA, Carmem L. G. Possibilidade de inclusão no sistema público de ensino. In: PAROLIN, Isabel C. H. (Org.). **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006. (p. 165-182).

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. In: 22ª Reunião da ANPED. GT-03 – Movimentos sociais e educação, 1999, Caxambu. **Anais**... Caxambu, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/. Acesso em: 01 mar 2015.

SAWAIA, Baden B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Baden B. (Org.). **As artimanhas da inclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2013. (p. 7-13).

SOUZA, Amaralina M.; SOARES, Daniele L.; EVANGELISTA, Glaura B. M. G. A Universidade de Brasília e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 9, a. 16, jan./jun. 2003. Disponível em: *periodicos.unb.br/.* Acesso em: 12 mai. 2015.

WANDERLEY, Mariangela B. Refletindo sobre a noção de inclusão. In: SAWAIA, Baden B. (Org.). **As artimanhas da inclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2013 (p. 17-27).

ABORDAGEM INTER/MULTIDISCIPLINAR NA INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

Emanuelle Santiago Monteiro Leite (ULHT)
manusantmonteiro@gmail.com
Francisco Rokes Sousa Leite (UFMA)
francisco.rokes@ifma.edu.br

INTRODUÇÃO

Inúmeras pesquisas descrevem fatores que interferem no modelo inclusivo de educação. Pautam-se em problemáticas que submergem as escolas regulares, como: acessibilidade física, profissionais especializados, formação de professores, etc. Porém, poucos estudos relacionam questões que ligam a saúde da criança à problemática da inclusão escolar.

O paradigma social da inclusão, tenta romper com "o paradigma da integração". A própria Política de Educação Especial (1994), descrevia como processo de 'integração instrucional', a ação que concedia o acesso às classes comuns somente àqueles que possuíam condições de acompanhar as atividades curriculares no mesmo ritmo dos alunos ditos 'normais' (BRASIL, 2010). Mesmo considerando as evidências de resquícios dos paradigmas que compõe a díade inclusão/exclusão na sociedade atual, é importante sugerir que os problemas que envolvem a criança com Paralisia Cerebral ultrapassam contraposições paradigmáticas ou questões de ordem: físicas ou cognitivas, clínicas ou escolares, médicas ou pedagógicas, para se pensar em ações que permitam que a interlocução entre essas duas organizações, possibilitem o enfrentamento de barreiras na inclusão social e educacional da criança com paralisia cerebral.

O *Relatório de monitoramento global de Educação para Todos*, alerta que […] "abordagens que envolvam a comunidade, as famílias e as próprias crianças com deficiência, têm mais chance de alcançar soluções sustentáveis e relevantes que favoreçam a inclusão", […] e considera que o aumento nas intervenções de saúde, podem ter efeitos vitais nos resultados educacionais (UNESCO, 2015, p. 23). O *Relatório mundial sobre a deficiência* (OMS, 2011, p. 234) também, faz considerações a respeito da inclusão, e julga importante, que na ausência de especialistas, deve-se utilizar os serviços de reabilitação disponíveis na comunidade para dar apoio às crianças nos ambientes educacionais; O Estatuto da pessoa com deficiência dispõe no atrigo dezessete que os serviços do SUS deve garantir à pessoa com deficiência e à sua família, informações e orientações por meio de ações articuladas, de forma a promover sua plena participação Social (BRASIL, 2015).

Expõe-se a problemática que envolve a inclusão escolar de crianças com

deficiência, em particular, as crianças com paralisia cerebral, em função do conjunto de comprometimento que a envolve – motor, cognitivo, visual, de linguagem etc., e questiona: Existe uma comunicação profícua entre profissionais da saúde, cuidadores e escola, de forma a promover a inclusão de crianças com paralisia cerebral? As, equipes de saúde e escolar promovem ações que permitam uma abordagem interdisciplinar para o enfrentamento das barreiras na inclusão escolar?

METODOLOGIA

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, junto a quatro mães de crianças com Paralisia Celebral, atendidas pelo programa saúde da família, de uma Unidade Básica de Saúde de Santa Inês – MA. Utilizou-se uma câmera de vídeo com foco no entrevistador para preservar a identidade das mães. Os critérios para participação foram: ser responsável pela criança; apresentar diagnóstico comprovado por laudo médico; ter assinado e recebido uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido.

Para fundamentar a pesquisa, levantou-se um estudo da arte com limitação temporal de 2005 a 2013. Os principais estudos contemplaram as seguintes exposições: Ribeiro (2011) considerou a interlocução entre saúde e educação, uma vez que as práticas isoladas entre as duas organizações empobrecem suas ações, e o contexto inclusivo exige ações interdisciplinares, para melhor responder as necessidades intersetoriais; Roriz (2005) destacou a falta de articulação entre os serviços de saúde e educação e a deficiência de conhecimento do professor quanto às patologias da criança; O sistema educacional *Quinta dimensão,* adaptado por acadêmicos de psicologia e pedagogia, além de evidenciar os impactos da ação nos estudantes, revelou caminhos alternativos para as aprendizagens da criança com PC, atendidas em um hospital de neurorreabilitação (BRAGA & ROSSI, 2010).

Analisamos assim, o processo de exclusão/inclusão como um problema social, o qual evidencia as relações existentes entre “sujeito e sociedade”, “sociedade e poder”, que se perpetuaram ao longo da história.

> *São lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que tornam os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo. (FOUCAULT, 1995, p. 234 – 235).*

O estudo, ainda em andamento, considera a necessidade de rompimento com o modelo integrativo e aprecia a interlocução entre saúde e educação como elemento

profícuo à inclusão, não pretende questionar o tratamento fisioterapêutico, tampouco relacioná-lo a um modelo integrativo, não desconsidera os inúmeros avanços na área da saúde e da educação. Por esse motivo, não pretende sobrepor uma intervenção clínica à mediação pedagógica, ou vice-versa, mas sim definir o que essas organizações têm em comum, para se traçar metas/ações em comum.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tabela 1 – Caracterização da criança

IDADE	SEXO	DIAGNÓSTICO	ACOMPANHAMENTO COM EQUIPE DE SAÚDE	AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
6	Masculino	Tetraparesia discinética	Pediatra – a cada 6 meses. Neuropediatra – a cada 6 meses Fisioterapeuta – uma vez por semana. Terapia Ocupacional – uma vez por semana. Fonoaudiólogo – uma vez por semana.	Precisa de auxílio para locomoção, no vestuário e na alimentação; faz uso de cadeira de rodas; não realiza higiene pessoal com independência; frequenta escola regular da rede privada; apresenta distúrbios cognitivos, de fala e linguagem em grau acentuado e não realiza atendimento educacional especializado.
7	Masculino	Tetraplegia espástica	Pediatra – a cada 6 meses. Neuropediatra – anualmente. Fisioterapeuta – não faz. Terapia Ocupacional – anualmente. Fonoaudiólogo – não faz.	Não se veste sozinho; faz uso da colher com dificuldade; realiza higiene pessoal com auxílio; deambula em superfícies planas, frequenta escola regular da rede pública; apresenta distúrbios cognitivos, de fala e linguagem em grau acentuado e não realiza atendimento educacional especializado.

5	Masculino	Hemiplegia espástica	Pediatra – a cada 3 meses. Neuropediatra – a cada 6 meses Fisioterapeuta – não faz. Terapia Ocupacional. – 6 em 6 meses Fonoaudiólogo – não faz.	Não se veste sozinho; precisa de auxílio para alimentação; utiliza-se de cadeira de rodas para locomoção, porém transfere-se de um ambiente a outro arrastando-se pelo chão; apresenta distúrbios cognitivos, de fala e linguagem em grau acentuado e não realiza atendimento educacional especializado.
6	Feminino	Diplegia espástica	Pediatra – anualmente. Neuropediatra – anualmente. Fisioterapeuta – não faz. Terapia Ocupacional – uma vez ao ano. Fonoaudiólogo – não faz.	Veste-se sozinha; não necessita de auxílio na alimentação; consegue realizar higiene pessoal com independência. Deambula em superfícies planas. Apresenta distúrbios cognitivos, fala e linguagem em grau leve; frequenta escola regular; não realiza atendimento educacional especializado.

Todas as famílias foram caracterizadas como “nuclear”, porém a mãe da criança com Paralisia Cerebral do tipo *tetraparesia discinética* relatou a sobrecarga de tarefas domésticas, e que ainda precisava acompanhar a criança na escola por falta de um cuidador escolar.

Verificou-se a precariedade na oferta dos serviços públicos de saúde uma vez que as famílias precisam dispor de recursos próprios, para consultas com médicos especialistas em outras cidades. A reabilitação fisioterapêutica também é passível de questionamento quando se verifica a frequência com que as crianças são submetidas ao tratamento.

Quanto a mãe da criança com Paralisia Cerebral do tipo *hemiplegia espástica* a qual relatou problemas com a comunicação, percebeu-se a ausência de recursos de comunicação aumentativa/alternativa, que certamente minimizariam a aflição entre mãe e filho. É claro que para fazer esse delineamento, necessita-se da avaliação do paciente por uma equipe multidisciplinar incluindo a participação de fonoaudiólogo, professor e família, a fim de se verificar as possibilidades da criança e da situação. (MANZINI, 2007; BRASIL, 2006).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado pela

escola regular em interface com os serviços de saúde e assistência social, mostrou-se inexistente na vida escolar das crianças envolvidas na pesquisa.

CONCLUSÃO

A interpretação das informações apresentadas, evidenciaram que mesmo havendo políticas inclusivas que considerem a tríade, família, saúde e educação, não existe entre estas instâncias uma relação profícua que emane contributos ao processo de inclusão.

Infere-se nos estudos selecionados que os pais recebem informações insuficientes dos profissionais de saúde. Quanto aos dois relatórios internacionais supra referenciados (UNESCO e OMS), há poucas informações que relacionam ou associam educação e saúde. O primeiro diz que não dispõe das informações sobre saúde das crianças, o segundo afirma que inexiste em sua posse algo sobre educação.

Conclui-se que, desenvolver metas/ações através de uma abordagem multi/interdisciplinar com ênfase na atenção, saúde e educação da criança com Paralisia Cerebral é preciso. Pois além de buscar soluções, minimiza as questões levantada nos relatórios internacionais, nos estudos referenciados e na presente pesquisa, contribuindo para a promoção da inclusão e diminuição das barreiras educacionais da criança com Paralisia Cerebral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão à pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 25 fev. 2016.

_____. Ministério da educação. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2010.

BRAGA, Lucia Willadino Braga: LUCIANA, Rossi. Criar uma idiocultura para promover o desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral**. Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.36 nº. spe. p. 133-143, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea11.pdf. Acesso: em 20 maio 2015.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e poder. In DREYSFUS, H. & RABINOW. P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Universitária. 1995 p. 231-249.

MILBRATH, Viviane Marten et al**.** Família da criança com paralisia cerebral: percepção sobre as orientações da equipe de saúde**. Texto Contexto Enfermagem,** Florianópolis**,** v. 21, n. 4, p. 921- 928, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tce/v21n4/24.pdf. Acesso: em 20 maio 2015.

RIBEIRO, Emília Lucas. Saúde e educação: uma interlocução necessária a alunos com deficiência auditiva. **Sitientibus,** Feira de Santana, n. 44, p. 129-144, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos7.pdf. Acesso: em 7 junho 2015.

RORIZ, Ticiana Melo de Sá. **Inclusão/exclusão social e escolar de crianças com paralisia cerebral, sob a óptica dos profissionais de saúde.** 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em ciências médicas) – Universidade de São Paulo, Preto, 2005.

OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência.** São Paulo**:** Lexicus Serviços Linguísticos, 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso: em 26 jan 2016.

UNESCO. **Education for All 2000-2015: achievements and challenges;** EFA Global Monitoring Report, 2015; Summary. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf. Acesso: em 26 jan 2016.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RECORTES DAS TRAJETÓRIAS DE UMA POLÍTICA EM AÇÃO NO MUNICÍPIO DE TUCANO – BAHIA

Maria Conceição Pimentel dos Santos (NUFOP)
pimentel.pedagogia@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil preconiza que todos os alunos e alunas devem aprender juntos, estar juntos, sem que haja qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2008). Do ponto de vista legal, esta prerrogativa já está exarada em diversos documentos, a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Declaração de Guatemala (BRASIL, 1999), para citar alguns.

No entanto, os atos legais nem sempre são garantias de direitos, sobretudo nas sociedades capitalistas, nas quais inúmeros tipos de desigualdades emergem. Para Bourdieu (2007), as desigualdades não são unicamente de ordem econômica, mas também de ordem cultural. Neste sentido, à luz da negação dos direitos e da manutenção das desigualdades, que se evidenciam a partir do acesso e do tratamento dado ao público a quem se destinam as propostas de inclusão escolar, bem como dos possíveis distanciamentos entre aquilo que é proposto e o que é executado numa determinada política pública, abre-se aqui um espaço de estudo, direcionado pela seguinte questão: como se deu a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Tucano-Bahia?

O objeto de estudo foi a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia, no período de 2005 a 2012, orientado pelo objetivo geral de analisar o processo de implantação da PNEE-EI na Rede Municipal de Educação de Tucano-Bahia e cujas intencionalidades específicas foram: identificar as ações empreendidas pelos gestores educacionais no âmbito do município para a implantação da PNEE-EI; identificar os desafios enfrentados durante esse processo pelos gestores da Secretaria Municipal da Educação e Cultura (Semec) e das escolas da sede do município que oferecem o Ensino Fundamental dos anos iniciais; além de compreender as relações entre o proposto no documento da PNEE-EI (BRASIL, 2008) e o executado no contexto pesquisado.

Com vistas ao alcance dos objetivos e responder à questão da pesquisa, utilizou-se como base a abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen J. Ball e Richard Bowe (Apud MAINARDES, 2006; 2007), haja vista que pode ser utilizada como referencial analítico, por trazer em seu bojo conceitos que permitem analisar políticas públicas e seus percursos de implantação. Essa abordagem apresenta três contextos que estão interligados, a saber: o contexto de influência, o de produção do texto e o da prática.

Mainardes (2006), um dos principais expoentes dos estudos de Ball no Brasil, esclarece o contexto de influência como sendo o ponto de origem das políticas públicas onde os discursos políticos são construídos através de disputas de grupos que influenciam e definem o que será do interesse das classes as quais representam. Tais disputas e acordos resultam no texto político, encerrando limitações materiais e possibilidades e, neste movimento, interligam o contexto de influência com o da produção do texto da política que se materializam em consequências reais, no contexto da prática, no qual esta é interpretada, encenada e recriada.

De abordagem qualitativa, a pesquisa foi orientada por um estudo de caso e contou com a participação de gestores da Semec e gestores de cinco escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais da sede do município, com alunos incluídos no ensino regular. Utilizou-se como instrumentos grupo focal, entrevista semiestruturada, aplicação de questionário e análise de documentos, visando à recolha dos dados necessários à consecução do presente trabalho.

O que justificou o desenvolvimento desse estudo foi a possibilidade de ampliação dos debates com vistas a encorajar ainda mais, tanto o município de Tucano-BA, em seu percurso de sistematização da educação municipal, quanto a outros municípios, a refletirem com mais profundidade sobre a importância de transitarem de um modelo regular para um modelo inclusivo de educação, tornando possível o exercício de cidadania daqueles excluídos do espaço escolar, por trazerem em si as marcas da deficiência. Além disso, a possibilidade de sistematizar e documentar a experiência do município sob a visão dos gestores foi, também, determinante.

Tendo exposto até aqui o objeto, os objetivos gerais e específicos, a questão de pesquisa, anunciado a abordagem teórico-metodológica, conceitual e a perspectiva de análise que orientaram a investigação, bem como os elementos que a justificaram, segue-se o desenvolvimento do presente artigo, que abordará um dos eixos orientadores da pesquisa, a saber: desafios na implantação do PNEE-EI no município de Tucano/BA.

DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DA PNEE-EI NO MUNICÍPIO DE TUCANO-BA

De acordo com Mainardes (2006, p. 50), analisar uma política "envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismos dentro e entre arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos, nessas arenas". Na vivência desses processos os sujeitos da prática, mergulhados no microcontexto em que a política é colocada em ação, fazem emergir a necessidade de reelaboração dos textos e os discursos em decorrência das suas experências. Incidindo em novas influências e em novos textos. Isso ilustra a interligação dos contextos do Ciclo de Políticas

A respeito das dificuldades encontradas na implantação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no município de Tucano/BA, um dos participantes da pesquisa relata:

> *[...] a gente via os professores um tanto quanto temerosos, porque antes de 2005 esses alunos eram tratados somente como alunos com deficiência, e alunos com deficiência teriam que estudar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), não era aluno da escola regular. [...] Talvez, se não houvesse essa revolução de 2005 pra cá, esses alunos estivesse até hoje na APAE, mal sabendo fazer o próprio nome. E hoje eles estão sonhando em fazer uma faculdade, em se formar, fazer uma faculdade, fazer isso, fazer aquilo... (GESTOR GABRIEL, ESCOLA, 2014).*

Segundo o gestor Gabriel, há resistência dos professores em receber estudantes com deficiência, pois até 2005 estas crianças e adolescentes estavam segregadas na Apae. Para ele, os docentes manifestavam dificuldade em atender estas crianças, ressaltando que alguns deles, inclusive, estavam na eminência da aposentadoria. O gestor relata que quando comunicava aos docentes que teriam alunos com deficiência, os mesmos demonstravam insegurança e desconhecimento da realidade. Por último, Gabriel reconhece que se não fosse feita a "revolução" que Tucano fez em 2005, de trazer as crianças da Apae para as escolas regulares, talvez elas não pudessem estar sonhando hoje em ir para a faculdade, se formar, entre outras coisas.

A respeito do que se espera de um professor inclusivo, Mantoan (2015, p. 79) afirma que:

> *[...] não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-os, complementando-os.*

O movimento a que se referiu o gestor Gabriel, como “revolução”, na visão de outros gestores, na verdade foi um processo. A Secretária Municipal de Educação entre 2005 e 2012, ao tomar ciência que a diretora da Apae resistia ao movimento que se instituía em Tucano, em prol da inclusão, precisou fazer encaminhamentos. Enquanto isso, a diretora continuava insistindo em manter os alunos deficientes segregados e não admitia adequar os serviços da instituição aos novos princípios da educação, conforme o acordo do município com o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de educação Especial (SEESP). Esse processo aparece nos depoimentos dos gestores, principalmente dos gestores da Semec, pois foram eles que o vivenciaram diretamente.

> *A Apae virou Centro! [...] Uma ação do município mesmo. (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014)*

> *Na verdade também tem um grande valor dela (refere-se à diretora da APAE) por colocar, mesmo que dentro das suas possibilidades os alunos na instituição. De alguma forma, eles também aprenderam alguma coisa, não a questão do conhecimento sistematizado, mas a interação com o outro, que também vale a pena.. (GESTORA RITA, SEMEC, 2014)*

> *Porque é assim... a gente vê hoje essa realidade, mas a gente não vê com censura, era o que a pessoa tinha... (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014)*

> *A Apae, pra mim, na minha visão, quando ela foi implantada, só o fato das famílias tirarem de casa e botarem em outro espaço... porque no seu espaço familiar as crianças se fechavam e a família permitiu a saída deles, então já foi um passo... (GESTORA ANACI, ESCOLA, 2014)*

Este foi o aspecto positivo, percebido e valorizado pelos gestores, no entanto, a referida instituição ofereceu resistência em romper com as práticas segregacionistas, com as características de uma escola especial, mas sem o ser, deixando de adotar práticas mais aproximadas dos princípios da Educação Inclusiva. Isso levou a tomar decisões questionáveis, do ponto de vista legal, conforme mostram os relatos a seguir:

> *A Apae teve um movimento em Tucano que vale a pena até relatar. Uma verdadeira aberração cromossômica, porque quando a inclusão chegou, a direção da Apae matriculou alunos ditos normais, entendeu? Colocou um nome e a transformou numa escola inclusiva ao contrário. Os alunos de uma determinada escola municipal próxima iam conviver com os meninos da Apae. [...] Foi uma aberração cromossômica. Quando a gente abriu o olho as coisas já estavam acontecendo dessa forma... (GESTORA MARTA, SEMEC, 2014)*

> *A nossa matrícula estava lá mas a diretora da Apae estava com os alunos da escola matriculados lá mesmo (GESTORA GERALDA, ESCOLA, 2014)*

> *Teve que mexer em ata pra poder resolver a situação dos alunos (GESTOR EDSON, ESCOLA, 2014)*

Depreende-se que, ao inverter o processo de inclusão, sem que houvesse um projeto detalhado de ação, baseado apenas na matrícula invertida de um lugar para outro, a Apae decretou seu próprio fechamento, em Tucano, sem nenhuma possibilidade de diálogo, e deixando para a Semec um conjunto de problemas relacionados à vida escolar dos alunos que a frequentavam como se fosse uma escola. Estes depoimentos apontam, também, para a existência de outro poder dentro da Semec, já sinalizado neste estudo que, à revelia da própria Secretária em exercício, autorizava as ações da Diretora da Apae.

No bojo desse movimento de transformações dos sistemas educacionais regulares em sistemas educacionais inclusivos, muitas experiências foram narradas, dentre elas a experiência da Apae de Contagem – MG, que fez um caminho diferente:

> *Ficou claro no decorrer dos anos que mantendo o mesmo arranjo físico tornava-se difícil delimitar as diferenças entre os dois trabalhos, ou seja, o que era responsabilidade da escola comum daquele atendimento educacional especializado. Percebeu-se também que esse arranjo tradicional de ambiente mantinha os professores numa posição que os distanciava dos alunos, limitando suas ações, com pouca liberdade de criação e o mesmo acontecia com os alunos, o que não favorecia a construção de conhecimento e nem tão pouco o desenvolvimento de um trabalho complementar. A saída encontrada [...] foi transformar as salas de aula em Salas Ambientes Temáticas (SATs), que fossem mais abertas em sua estrutura e mais estimulantes, de forma que esses ambientes possibilitasse maior liberdade de experimentações pelos alunos e professores e favorecessem as trocas de experiências entre os alunos, entre alunos e professores e entre os professores da instituição (GOMES et all, 2007, p. 29).*

No entanto, pelos depoimentos, pressupõe-se que a Apae de Tucano fechou-se a qualquer tipo de orientação e partilha de saberes e, no embate das forças locais, prevaleceu a perspectiva orientada pelo MEC/SEESP, não de fechar a Apae, pois isso não era proposto, mas de transformar esses espaços em instituições e centros de AEE. O Gestor Edson entendeu este momento da seguinte forma:

> *A Apae teve seu papel no município. Ela teve o papel inicial... Com a implantação do projeto de inclusão começou a criar essa divisória e acabou assim, da APAE para o Centro, e os alunos considerados com necessidades começaram a*

> *se encaixar nas escolas e com atendimento especializado lá no Centro. E aí foi perdendo a identidade da APAE, que a gente tinha no município (GESTOR EDSON, ESCOLA, 2014)*

A Apae de Tucano, por meio de uma ação do gestor municipal, foi transformada em Centro de Atendimento Educacional Especializado. Os alunos, então, passaram a frequentar a escola regular em um turno e no outro turno voltavam apenas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sobre os tipos de atendimento que o Centro passou a oferecer, a gestora Rita aponta:

> *Tinha atendimento especializado... terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, assistente social, psicopedagogo, psicólogo e fisioterapeuta, além das oficinas temáticas... de letramento [...], de artes, tinha música também, capoeira, raciocínio lógico matemático e leitura, trabalho pedagógico. E, também, funcionava sala de recursos lá dentro, como uma ação do município, porque não foi uma sala de recursos oriunda do Governo Federal. Estas só vinham para escolas. [...] Quando ficou Centro os alunos ficavam um turno na escola regular e o outro período no Centro. (GESTORA RITA, SEMEC, 2014).*

Ainda sobre as dificuldades de implantação da PNNE-EI, no município de Tucano-BA, emerge a realidade da formação, que preocupou sobremaneira os professores, e isso veio à tona nos relatos dos gestores, afinal, não é nada fácil mudar radicalmente suas concepções e práticas em direção a algo completamente desconhecido para eles. Como infere Mantoan (2015, p. 79), "[...] grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo". Muitas vezes, as pessoas passam por excelentes formações, mas apresentam dificuldades para direcionarem as aprendizagens adquiridas para o exercício da prática.

Sobre a formação de professores para atender às crianças na perspectiva da Educação Inclusiva, a gestora Geralda diz:

> *[...] eu acho que quando você está à frente, principalmente de uma situação da inclusão que é uma mudança mesmo de paradigma educacional, então assim... tem que ser assim... eu lembro que a gente ficava lá querendo formação, a gente queria formação, mas tinha os DVDs pra gente... só que, na verdade, muitos professores, a maioria dos nossos colegas não quer ler... (GESTORA GERALDA, ESCOLA, 2014).*

A gestora Geralda comenta que uma das dificuldades para a implantação da PNEE-EI no município de Tucano foi a formação dos professores que atuam nas escolas comuns. Segundo Geralda, os professores solicitavam que a Semec oferecesse formação continuada para eles. Mesmo com alguns recursos para que os professores pudessem investir na própria formação, demonstravam não querer ler os materiais impressos. Para a depoente a falta de interesse dos professores pela leitura e aprofundamento de estudos compromete a formação deles, tanto em aspectos conceituais, quanto no que se refere às orientações pedagógicas com vistas à intervenção educativa. Todavia, é importante buscar o significado do que é chamado 'falta de interesse' e o que isso representa para cada professor ou grupo de professores.

Corroborando com a análise de Geralda, Pletsch (2009, p. 149) evidencia a necessidade de formação dos professores para atuarem em classes inclusivas, considerando que a valorização da diversidade deve ser meta dos professores, visto que é um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. A autora afirma que o docente, em sua prática, "necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar".

O gestor Gabriel apresenta como uma dificuldade de implantação da PNEE-EI a questão da resistência dos pais das crianças e adolescentes com deficiência, em trazê-las para as escolas comuns, uma vez que desde sempre eles foram assistidos pela instituição especializada, a Apae.

> *[...] situações de famílias que tinham...não sei se era vergonha a palavra... de expor o filho numa escola regular que já foi outro tabu a ser quebrado também, o aluno com determinada deficiência tinha que viver ali da APAE pra casa, de casa pra APAE. E não sei se era vergonha do pai, da mãe... mas tinha um certo preconceito também... não sei bem se era um preconceito, mas havia essa dificuldade dos pais em perceber que o seu próprio filho tinha um percurso a fazer na escola regular. Mas acho que hoje as coisas estão mais tranquilas com relação a isso, a abertura que se deu, mas inicialmente havia um pouco de resistência dos pais, porque eles estavam acostumados com o quadrinho deles dentro de uma sala de aula com todos os sujeitos ditos diferenciados, aquela coisa toda ali montada só para eles, e encarar a realidade de uma escola de ensino regular, com alunos ditos normais... para o pai também é um choque. Então a gente sentia um pouco de resistência... (GESTOR GABRIEL, ESCOLA, 2014)*

O depoimento de Gabriel revela as condições nas quais as crianças tucanenses com deficiência vivam antes da inclusão nas escolas comuns. Segundo o gestor, as famílias destas crianças pareciam ter vergonha da condição de seus filhos, fazendo com que eles não as levassem para as escolas comuns. Para Gabriel, os princípios da Educação Inclusiva disseminados pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade significara quebra de "tabu", uma vez que, a partir desse período, as crianças com deficiência que estavam "guardadas" nas residências e na instituição de atendimento passaram a frequentar as escolas comuns e as SRM para terem acesso ao AEE. Gabriel se refere, ainda, às inseguranças vividas pelos pais de crianças com deficiência, que estavam acostumados com seus filhos vivendo no "quadrinho" deles e passaram a frequentar as escolas, participar das intervenções educativas, interagir com diferentes crianças.

A gestora Argemira indica como um obstáculo vivenciado pelos educadores de Tucano/BA, quando da implantação da PNEE-EI (BRASIL, 2008), a questão do agrupamento das crianças e adolescentes da Apae, que nunca haviam frequentado anteriormente uma sala de aula da escola comum:

> *O professor também não sabia o que aplicar, o que trabalhar com aquela criança, nada mesmo, sempre chegava: ai meu Deus como é que vou trabalhar? Aqueles alunos que chegavam nas nossas escolas com 12, 13, 14 anos, com necessidades e a gente não sabia como* **enquadrar***... por idade ou... Meu Deus, como é que a gente vai fazer agora? O aluno com 10 anos, pela idade era pra estar num primeiro ano. E aí, como é que fica? A gente vai passar o quê pra esse aluno, vai aplicar o quê? (GESTORA ARGEMIRA, ESCOLA, 2014)*

A gestora Argemira relata a dificuldade que os professores tinham em planejar a intervenção educativa da sala de aula, considerando a realidade da criança com deficiência que havia sido incluída na escola. A situação descrita evidencia a complexidade do que significa a inclusão de uma criança com deficiência nas escolas comuns, tendo em vista a necessidade de eliminação de barreiras, visando às adaptações de acesso ao currículo para o fomento da aprendizagem.

Em seguida, Argemira evidencia a complexidade de agrupar as crianças com deficiências nas turmas, principalmente no caso de Tucano, pois os estudantes ficaram muito tempo apenas na instituição conveniada (Apae), não tendo vivenciado a experiência da escolarização e materializando, portanto, a emblemática defasagem idade-série. O desafio posto era definir qual critério adotar, para agrupar essas crianças nas turmas: observando o que as crianças já traziam de conhecimento sistematizado ou pelo critério do desenvolvimento humano (idade). Por último, Argemira reforça a dificuldade dos professores com o planejamento e o desenvolvimento da intervenção educativa, considerando que a partir daquele momento haveria nas turmas a presença de crianças com deficiência.

Considerando a divergência de orientações a respeito dessa matéria, que de longe está superada, utiliza-se os escritos de Bueno (2013, p. 36) para a ampliação desse debate:

> *Como determinar o que é pior: o aluno com deficiência mental, com 12 anos de idade, frequentando uma classe de 1ª série, com "coleguinhas" de sete anos, ou esse mesmo aluno frequentando uma classe de 6ª série, junto a "pares" da sua idade, mas escrevendo nada mais do que "bolinhas" no seu caderno? Será que temos que nos restringir à escolha do menos pior?*

Ainda sobre este aspecto, depõe a gestora Anaci:

> *O aluno tem X anos, o aluno vai ficar em quê? Ela dizia e eu não concordava, muitas vezes (apontando pra moderadora). O aluno não tem conhecimento nenhum, mas ele tinha que estar de acordo a idade; o aluno ia pra quarta série, ele nunca tinha passado por nada e tinha que ir [...] Realmente depois que a gente percebe. Por vezes teve aluno que eu coloquei, e achava que tava correta, botava na turminha menor, depois a gente via que não funcionava. O aluno estava crescido e a gente botava pra turminha menor; eu achava e, às vezes, eu ia contra ela (aponta para a moderadora), mas depois a gente via, com o tempo, que não dava certo. (GESTORA ANACI, ESCOLA, 2014)*

O depoimento da gestora Anaci mais, uma vez, oportuniza reflexões à acerca das dúvidas referentes ao agrupamento das crianças e dos adolescentes com deficiências nas salas de aula das escolas comuns. A situação ganha relevo no caso de Tucano, quando se pensa em crianças com 12 ou mais anos que nunca haviam frequentado antes a escola e que seriam inseridas na sala de aula. O dilema vivenciado por Anaci era o seguinte: a criança que nunca havia frequentado a escola antes deveria ser matriculada na turma inicial do Ensino Fundamental ou em um 5º ano, por exemplo? Anaci responde que inicialmente optou-se por agrupar as crianças por competência, o que não funcionou, restando ao coletivo dos educadores trazê-las para turmas nas quais ela iria conviver com "pares" de sua idade. Neste sentido, é pertinente um diálogo com Arroyo (2000, p 162):

> *Os critérios que justificam a retenção ou a repetência e a enturmação de diferentes idades na mesma série é a suposta lógica precedente dos conteúdos: o domínio do letramento precede todo o percurso subsequente, logo o aluno não poderá ir para a frente enquanto não dominar a lecto-escrita não poderá passar para a próxima série se não dominar a média de conteúdos da série precedente, independente da idade que tiver e do ciclo de desenvolvimento humano em que estiver. Poderá estar na*

> *adolescência se não souber ler, escrever ou contar será enturmado com criancinhas de 6 e 7 anos, nas primeiras séries, e aí poderá ficar por anos, independente do seu tempo humano. Violentamos seu tempo.*

A visão esboçada acima representa perfeitamente o cenário ocupado pelos alunos mencionados por Anaci que, com avançada idade e sem domínio de conteúdo, chegam à escola regular, depois de terem frequentado por anos seguidos a Apae. Como afirma Bueno (2013), é um grande dilema que a escola tem que enfrentar: incluir o aluno numa sala junto com crianças menores, para aproximar das conteúdos e competências a serem desenvolvidos ou incluir com seus pares e ter que investir em intervenções que busquem avançar para além das garatujas e e escritas de "bolinhas"no papel.

Em face dos depoimentos apresentados, é importante refletir sobre a recorrência da expressão "resistência". Tem-se, então, que nesse movimento de implantação da PNEE-EI professores, pais, Diretora da APAE apresentaram resistência ao que se instituía no município, podendo significar o exercício do poder simbólico (BOURDIEU, 1989).

Sob quais alegações se resistia às mudanças? Pelo que os gestores apontaram em seus depoimentos, os pais dos alunos deficientes receavam que seus filhos fossem humilhados, machucados ou, até, tinham vergonha da condição dos filhos; os pais dos alunos sem deficiência acreditavam que os alunos com deficiência eram agressivos; os professores temiam que, por falta de formação, não saberiam como desenvolver seus trabalhos com esses alunos incluídos na sala regular. Por isso tudo, um poder simbólico (BOURDIEU, 1989) se instituiu, sob a forma de resistência, e passou a mediar os enfrentamentos, dificultando o processo de implantação da PNEE-EI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, uma pergunta sempre esteve latente em meu pensamento: **como se deu a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Tucano-Bahia?** Nesse sentido, buscando contribuir com o processo educacional das pessoas que vêm, historicamente, sendo alijadas das escolas, procuro sistematizar o que foi recolhido, por meio dos depoimentos dos gestores, acerca dos desafios vivenciados na implantação do PNEE-EI no município de Tucano/BA:

a) O marco inicial da Educação Especial em Tucano-BA foi a criação da Apae, em 1998, única instituição dedicada a esta modalidade de ensino no município, que permaneceu em atividade até 2008; o marco inicial da transição

do modelo de educação regular, para um modelo de educação na perspectiva da Educação Inclusiva, foi a adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

b) A Educação Especial, modalidade de ensino da Educação Básica, continuou sendo desenvolvida na Apae, mesmo com a adesão do município ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

c) Após as primeiras formações, o município passou a receber alguns suportes do Governo Federal, por meio do MEC/Seesp, de forma a contribuir com a inclusão dos alunos na escola regular, a exemplo da implantação de SRM.

d) As formações desencadearam diversos conflitos entre gestores e educadores, relacionados à formação dos professores, estruturação dos espaços, receios de como seria receber nas escolas e salas de aula os alunos com deficiência, oriundos da Apae, manifestando medos e inseguranças diante da nova realidade.

Este bloco apresentou os primeiros passos para que a PNEE-EI fosse colocada em ação em Tucano. Visto assim, em forma de tópicos, parece que foi um processo linear, simples e que a mera execução desses passos poderia dar conta de instituir uma política de inclusão. Como bem nos afirma Ball, durante entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p 305) "[...] a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos, ajustes secundários fazem-se necessários".

Nessa perspectiva, os depoimentos dos gestores evidenciaram os "valores locais e pessoais", sinalizados nos depoimentos por meio de concepções, por vezes, preconceituosas arraigadas, e sinalizaram processos de "resolução de, ou luta com" diferentes e novos mecanismos que envolviam e, por certo, ainda envolvem espaços, pessoas e instituições, em um ir e vir de medos, incertezas, inseguranças e contradições, que exigiam, em tempo real, capacidade de fazer ajustes, estabelecer acordos, em busca de concretizar um princípio que pareceu ficar claro entre os gestores. Estou me reportando aqui ao princípio dos direitos humanos, que devia ser colocado em prática no âmbito da educação pública municipal, tendo como fundamento o respeito às diferenças e ao reconhecimento da importância de transformar os espaços educativos em espaços de inclusão.

O documento da PNEE-EI, de 2008, apontou, no final das suas diretrizes que os sistemas de ensino devem assegurar as condições materiais, humanas e administrativas para garantir o acesso das crianças com deficiência ao currículo. Todavia, no caso da Rede Municipal de Educação de Tucano-BA, a trajetória inicia pela transformação da forma de pensar das pessoas, já que os sistemas se comprometem, entre outras questões, a "assegurar condições humanas".

Argumento que não se garante tais condições de forma integral, pois, de modo análogo a uma viagem de trem, diferentes pessoas embarcam e desembarcam em cada parada nas estações. Assim, em Tucano, muitas pessoas que ocupavam os lugares de gestores e professores passaram por formação, sendo que uma parte era de profissionais concursados e efetivos e outra de contratados, além disso, outra parte não participou da formação. Das pessoas que participaram, uma parte não permaneceu na Rede Municipal, seguiu outros caminhos; dentre os que permaneceram, uma quantidade compreendeu que os princípios da Educação inclusiva poderiam promover equidade e justiça social, contudo, outras não tiveram essa compreensão; sem falar das outras tantas e diferentes pessoas que embarcaram nas estações quando o trem já tinha uma trajetória percorrida e, desse modo, ainda não receberam formação continuada, além de não terem participado dessa discussão aprofundada em seus cursos de formação inicial.

Em vista dessa metáfora, compreendo que a trajetória da implantação da PNEE-EI, ao longo de 2005 até 2012, considerando os depoimentos dos participantes da pesquisa, enfrentou processos humanos que, por certo, também estavam relacionados a processos materiais e administrativos. Quando os gestores manifestaram os sentimentos de medo e insegurança que permearam suas ações profissionais, durante a fase inicial de disseminação dos princípios da Educação Inclusiva, isso ratificou o que é natural, quando as pessoas se deparam com o desconhecido. O interessante de tudo isso é que esses profissionais partiram para a luta, porque uma política, em seu contexto de prática, precisa ser "representada em seu contexto material" (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Desse modo, como atores, em um palco que eu entendo como o microcontexto da Semec ou das escolas, os gestores "encenaram" um texto que, em 2005, estava nos documentos orientadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ainda como embrião para a PNEE-EI de 2008, em um processo de interpretação permeado, sobretudo, das suas crenças, dos seus valores, por isso, alguns gestores deram mais e outros deram menos ênfase ao movimento em prol da Educação na perspectiva inclusiva.

Levando em consideração esses aspectos, foram se dando conta das lacunas que tinham, dos ajustes que precisavam fazer, das dificuldades que teriam de enfrentar e que foram evidenciadas no segundo eixo orientador, relacionado ao segundo objetivo específico traçado nesta pesquisa.

Retomo aqui a pergunta: **como se deu a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Tucano-Bahia**? O estudo de caso aqui apresentado revelou que existe uma Política de Educação Inclusiva em andamento no município e que, embora não esteja documentada, vem seguindo as orientações da PNEE-EI, de 2008 e alterando a história da Educação Especial e da própria educação do município.

Diante dos resultados que este estudo possibilitou, tomo como base o ciclo de políticas, que fundamentou teórico-metodologicamente esta pesquisa, para fazer algumas proposições e, para tanto utilizo-me de dois dos três contextos primários da abordagem de S. Ball, o da produção do texto e o da prática. Por vezes, em minhas proposições, estes contextos se fundem e, em outras vezes, é possível notar o contexto secundário dos resultados e efeitos.

Contexto da produção do texto: instituir, no âmbito local da Semec um grupo de trabalho, semelhante ao criado pelo MEC/SEESP, com o objetivo de elaborar um documento orientador para a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PMEE-EI); delegar para o CME a revisão da Lei 105/203, atualizando-a conforme ordenamento jurídico da educação nacional; por meio de conferência municipal, retomar a discussão das diretrizes, objetivos e metas da Educação Especial, no PME; orientar os conselhos escolares para a revisão dos PPP (esta é uma proposta que envolve o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

Contexto da prática: a Semec poderá convocar as secretarias de administração, saúde, transporte e trabalho e desenvolvimento social para a elaboração de um plano de ação intersetorial voltado para o desenvolvimento da PMEE-EI; a equipe pedagógica da Semec poderá ser mais propositiva nos aspectos de formação de professores para o AEE e para o trabalho na sala de aula regular, levando em consideração a diversidade e presença de alunos com deficiência incluídos; a equipe da Semec poderá ser mais propositiva no que concerne à formação dos gestores escolares com ênfase na reorganização administrativa e pedagógica das escolas; os gestores da Semec e das escolas municipais poderão estabelecer relações entre a PMEE e outras políticas educacionais e sociais desenvolvidas no município, para evitar trabalho isolado; dotar o CAEE dos recursos materiais e humanos necessários à demanda municipal.

A minha pretensão ao apresentar as propostas, é de sugerir que os embates e resistências podem ser encaminhados com o chamamento dos envolvidos a participarem efetivamente dos processos de encenação da política, porque acredito plenamente que a escola é o lugar de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BALL. Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, pp 03-23.

_____ Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.

BARDIN, Lawrence. Análise de Conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Distribuidora no Brasil: Livraria Martins Fontes, 1977

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília,1998.

BRASIL. Ministério da Educação – **Lei 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm >. Acesso em: 30 de jul. de 2015.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **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: 20 de junho de 2014.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Lei nº 10.172** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 16 de maio de 2015.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**– Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Declaração de Guatemala, 1999**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf Acesso em 23 de outubro de 2014.

BUENO, J. G. S. Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (orgs.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013, p. 25 – 38.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 116, p. 245 – 262, jul. 2002.

GOMES, Adriana L. Limaverde [et al]. F**ormação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado – deficiência mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. e Soc.** Campinas, vol 27, nº 94, p. 47 – 69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 09 de jun. de 2014

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar** 2009, n.33, pp. 143-156. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf Acesso em 30 de junho de 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais** – 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 10 de mar. de 2014.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em: 10 de mar. de 2014.

A EDUCAÇÃO DO ALUNO COM SURDEZ NA PERSPECTIVA DA PROFESSORA: CONCEITOS E PAPÉIS

Júlio Ribeiro Soares (UERN)
julioribeirosoares@yahoo.com.br
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Januária Abreu da Silva Mesquita Rebouças (UERN)
januariamesquita@yahoo.com.br
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar que, atualmente, permanece como modelo de educação e como forma de luta para que a educação seja, de fato, para todos, tem como princípio e ponto de partida a igualdade. Esta perspectiva de educação propõe uma escola que acolha a todos em suas singularidades, estabelecendo efetivo direito de igualdade para matrícula e permanência na educação, inclusive para aqueles que, por tanto tempo, foram excluídos da escola significando a erradicação de todo e qualquer tipo de discriminação e concorrendo positivamente para o melhor ajuste dos sujeitos sociais.

Assim sendo, entendemos que a perspectiva de inclusão escolar reconhece o valor da escola enquanto "agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado" (SAVIANI, 2013, p. 16) e "forma dominante e principal da educação" (*ibidem*, p. 88), o que a obriga a se preocupar em disponibilizar meios adequados para a conquista do conhecimento por parte de todos os alunos nela inseridos. Além disso, o paradigma de inclusão escolar contribui para que a escola exerça a sua função especificamente educativa, quer dizer, de socialização do objeto próprio do trabalho escolar que é o saber elaborado, sistematizado, a cultura erudita e execute "o seu papel no processo de democratização" do saber (*ibidem, loc. cit.*) e transformação da sociedade.

Isto significa dizer que os agentes escolares - que inclui toda a comunidade escolar (diretor, supervisor, funcionários) e não só o professor (sujeito que desenvolve as principais e mais diretas ações pedagógicas) - estejam preocupados em perceberem as dificuldades de cada aluno e a conhecerem profundamente suas realidades socioculturais de modo que, através de métodos e técnicas específicas, possam atender com sucesso às suas necessidades, viabilizando-lhes a apropriação do saber que, para Saviani (2013, p. 7), "diretamente interessa à educação" e "emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo".

Todavia, de acordo com a Psicologia Sócio-Histórica - perspectiva adotada nesta investigação - há uma multiplicidade de possibilidades de o sujeito subjetivar a realidade na qual atua. Este processo de interpretação individual da realidade e desenvolvimento da consciência é racional e afetivo, ao mesmo tempo, tem ligação direta com as vivências do sujeito que, para Marques e Carvalho (2014, p. 43), constituem situações de "conotação emocional forte" para o indivíduo sendo, então, "o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado". Ou seja, a consciência do sujeito em relação ao meio e como ele o configura. Nesse sentido, as vivências do professor determinam sua significação acerca da proposta de inclusão escolar aumentando ou não sua força de existir.

Diante disso, o objeto de estudo desta investigação foi a dimensão subjetiva do processo de inclusão de alunos com surdez na escola regular. Ao apreendermos os sentidos e significados produzidos pela professora participante de nossa pesquisa acerca do processo de inclusão de alunos com surdez na escola regular - objetivo da pesquisa - caminhamos para a compreensão do seu modo de sentir, pensar e agir diante da experiência de ter, em sala de aula, alunos com surdez. Ou seja, nos aproximamos das suas zonas de sentido que, como afirma Aguiar (2006, p. 14), constituem "as zonas mais instáveis, fluidas e profundas" do sujeito. Desta forma, como advoga a autora, o sujeito entrevistado em nossa pesquisa foi "visto como alguém único, singular, mas ao mesmo tempo como um ser histórico e social" (AGUIAR, 2006, p. 12).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo de produção dos dados

O procedimento utilizado para obtenção dos dados e condução do desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista reflexiva, a qual possibilitou a reflexão crítica do sujeito envolvido no processo, tendo-se em vista que, desde o primeiro momento de interação, tivemos a intenção de levarmos o profissional participante da pesquisa à ruptura com o cotidiano. Sobre isto, Szymanski (2004, p. 15) destaca que "o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo".

O processo de análise e interpretação dos dados qualitativos: caminho percorrido

O processo analítico-interpretativo dos dados obtidos seguiu a proposta metodológica de sistematização dos Núcleos de Significação recomendada por Aguiar, Soares e Machado (2015). Para os autores, os Núcleos de Significação correspondem a "instrumento de análise e interpretação em pesquisa", que proporcionam ao investigador "a apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade" (*ibidem*, p. 60).

Campo de pesquisa

O processo investigativo foi realizado numa escola pública da Rede Municipal de Aracati, da área urbana periférica, zona norte do município.

O sujeito da pesquisa

O sujeito participante da pesquisa foi uma professora de 39 anos, natural de Aracati, estado do Ceará e residente na mesma cidade. A professora possui formação inicial, em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Ceará e, em Letras, pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Concluiu o curso de Especialização em Língua Portuguesa e atua como docente efetiva há dezessete anos.

É docente há sete anos na escola em que hoje está lotada e que foi campo de nossa pesquisa. Nesta escola, já ministrou aula de Formação Religiosa e, atualmente, leciona a disciplina de Língua Portuguesa. Por motivos éticos e para que sua identidade seja preservada, adotamos Catarina como seu nome fictício.

Análise e discussão dos dados

A análise que ora apresentamos, corresponde ao Núcleo de Significação: “A educação do aluno com surdez na perspectiva da professora: conceitos e papéis”, o qual apresenta, de forma sistematizada, a discussão que realizamos acerca do fenômeno investigado: o processo de inclusão de alunos com surdez na escola regular.

Por meio do nosso processo de interpretação, foi possível desvelarmos os sentidos constituídos por Catarina e suas significações acerca da educação do aluno com surdez e os papéis por ela atribuídos à escola regular, em decorrência da matrícula e frequência do aluno na instituição de ensino. Assim, chegamos ao conceito que a professora tem acerca do atual modelo de escola inclusiva; os papéis que atribui ao professor em salas inclusivas de alunos com surdez e à escola que acolhe estes alunos; sua concepção acerca do aluno com surdez; a importância que atribui à proposta de inclusão e interação destes alunos com pessoas ouvintes e; como percebe a escola especial.

Nesse sentido, logo à chegada do aluno com surdez em sala de aula, Catarina estabeleceu com o educando uma relação de amizade, em que a comunicação entre ambos se deu por meio da linguagem escrita. Em seu discurso, Catarina declara que esta forma de comunicação possibilitou que ela percebesse as habilidades já desenvolvidas pelo educando como escrever em Língua Portuguesa e sinalizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Assim, a professora constatou que o aluno com surdez possuía conhecimentos acumulados, assim como qualquer outro sujeito. Ao referir-se ao aluno com surdez, Catarina também reconhece qualidades no educando como boa vontade, assiduidade, afetividade, boa interação, interesse e desejo de aprender.

Ao ser indagada sobre sua expectativa em relação ao aluno com surdez, especificamente em relação à aprendizagem e à inteligência do aluno, a professora colaboradora da pesquisa afirma ter plena convicção no seu potencial cognitivo. A respeito de sua capacidade para aprender, compara-o a qualquer outro aluno que não possui surdez, pois, para ela, a inteligência não está condicionada ao desenvolvimento da linguagem, antes constitui um mecanismo interno comum a qualquer indivíduo.

O discurso de Catarina nos faz entender que, logo que o aluno com surdez chegou à sua sala de aula, a professora preocupou-se em estabelecer comunicação com o educando e também esteve atenta às habilidades desenvolvidas por ele, o que nos faz compreender o interesse de Catarina pelo discente.

Porém, destacamos que, ao afirmar que "a *inteligência, ela não depende da fala. Ela é um mecanismo que nós temos interno*", Catarina revela a sua concepção de que a inteligência tem origem natural, relativizando o papel da linguagem no processo de desenvolvimento humano.

Como defende Bock (1997, p. 37), a ideia de natureza humana "camufla a determinação social do homem, pensando-o de forma descolada de sua realidade social, realidade essa que o constitui e lhe dá sentido". Fundamentada na concepção sócio-histórica em Psicologia, a autora aponta para um dos pontos básicos desta perspectiva e defende que a essência do homem tem seu desabrochar, seu desenvolvimento, sua atualização e realização na realidade social, não sendo o sujeito, portanto, autônomo nem "dotado de uma essência que o caracteriza como homem" (*ibidem, op. cit*.).

Além disso, Bock (1997) ainda menciona um segundo aspecto básico da Psicologia Sócio-Histórica que é a existência da condição humana. A partir desta ideia, a autora defende que:

> *Nada no homem está aprioristicamente concebido. Não há nada em termos de habilidade, faculdade, valores, aptidões ou tendências que nasçam com o ser humano. As condições biológicas hereditárias do homem são a sustentação de um desenvolvimento sócio-histórico, que lhe imprimirá possibilidades, habilidades, valores, aptidões e tendências historicamente conquistadas pela humanidade e que se encontram condensadas nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade (ibidem, p. 37 e 38).*

Ou seja, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações por estas possibilitarem ao sujeito o contato com a cultura. A partir disto, torna-se fácil compreendermos que a inteligência - enquanto fenômeno psicológico - não tem origem natural. Ao contrário disto, é preciso que o indivíduo estabeleça contato com outros indivíduos e, através da linguagem, aproprie-se da cultura para que, assim, desenvolva esta habilidade.

Todavia, destacamos a importância da atitude de Catarina em relação ao cuidado e atenção aos saberes que o aluno trazia para a sala de aula para, a partir disso, desenvolver um trabalho pedagógico que resultasse em maiores avanços. Sobre isto, Freire (1996, p. 15) defende que a escola tem:

> *O dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.*

Além disso, segundo Carvalho (2010, p. 63), o professor que vive no contexto de inclusão escolar precisa ter em seu planejamento a preocupação de desenvolver atividades de aprendizagem em sala de aula e fora dela com o objetivo de encorajar a participação de todos os alunos. Essas devem ser planejadas com a intencionalidade educativa e partirem dos conhecimentos prévios e das experiências pessoais dos alunos.

Ao aproximar-se do aluno com surdez, a professora constata nele características que contribuem, indiscutivelmente, para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Entre estas características, estão duas de grande importância que é o interesse e entusiasmo do aluno em aprender, peculiaridades que, a seu ver, estão ausentes nos educandos atualmente, de uma forma geral. Desta forma, observamos que Catarina, diante da realidade vivida, tinha um grande fator que contribuía para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa: a motivação do aluno com surdez para aprender.

Além dessas duas características, Catarina faz referência também à assiduidade e à afetividade existente na relação entre ela e o aluno. De acordo com Freire (1996), a afetividade constitui um saber indispensável para quem ensina. Por isso, para o autor, o professor precisa “estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa” da qual ele participa. (*ibidem*, p. 52).

A professora colaboradora da pesquisa também considera que o aluno com surdez é capaz de aprender como qualquer outro aluno que não tenha deficiência. Sua afirmação baseia-se no fato dela já ter observado evolução significativa nas posturas e ações do educando, ao realizar as atividades propostas à turma. Para Catarina, a deficiência não corresponde a um impedimento para o aluno para que apreenda os conhecimentos construídos em sala de aula.

Para Catarina, a inteligência é um dispositivo inerente a qualquer indivíduo, independente de suas características físicas ou condição humana, como a deficiência. Por isso, destacamos que, ao dizer "*eu acho assim que **ele tem sim** condição de aprender*", observamos que, mesmo tendo uma concepção de inteligência que se remete à noção de um fenômeno psicológico natural, conforme mencionado acima, a professora demonstra rejeição ao discurso de que a surdez é fator determinante da ausência da inteligência, possível ideia comum aos alunos, professores, escola, família e, por fim, na comunidade escolar em que o indivíduo está inserido.

Portanto, consideramos notável a atitude de Catarina em acreditar no potencial do aluno com surdez para que o processo escolar de qualidade se efetive. Nesse sentido, a prioridade não está na provisão de recursos físicos e meios materiais, mas sim no desenvolvimento de novas atitudes - como a de Catarina - e mudanças no relacionamento pessoal e social. Sobre isto, advoga Mantoan (1997, p. 8-9) que:

> *Inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem.*

Apesar de fazer todas estas considerações positivas acerca do aluno com surdez, Catarina considera que este educando é um indivíduo que sofre visto a exclusão que vive e as dificuldades que a própria deficiência impõe ao educando.

Ao questionarmos Catarina sobre o sentido que constituía acerca da inclusão e sobre ter um aluno com surdez em sua sala de aula, a professora defende que, estar incluído na escola regular, é um direito de qualquer indivíduo e que, por ser assegurado pela legislação, deve ser respeitado e cumprido.

Catarina reconhece que, em nossa sociedade, inclusive na esfera educacional, existe o esforço para o desenvolvimento de ações que garantam a inclusão de alunos com surdez. Mas, por observar que na escola, em algumas situações, o aluno com surdez ainda fica isolado - por opção dele ou dos alunos ouvintes -, Catarina acredita que há ainda muito o que se fazer e um longo caminho a se trilhar para que a inclusão se efetive o que, para ela, é lamentável.

Na realidade, sabemos que a nova perspectiva de educação - a inclusão - impõe um desafio para todo o sistema educacional, pois implica em muitas questões imprescindíveis de reorganizações das ações e reajustes pedagógicos (mudanças e adaptações) e a necessidade de conhecimentos específicos sobre a surdez e sobre o processo de aprendizagem de alunos com essa deficiência para que se possa garantir não somente o acesso e a permanência desses alunos na escola, mas também o sucesso em seu processo de construção do conhecimento.

Também observamos seu reconhecimento de que a inclusão de alunos com surdez na escola regular é de caráter grandemente desafiador e, por isso, traz em seu bojo novas cargas de trabalho, desequilíbrio, desconforto, emoções e grandes tensões aos professores.

De acordo com Góes e Tartuci (2012, p. 300), “é sobre os professores que recaem os efeitos das amarras, das insuficiências de recursos, da falta de experiências formativas consequentes e, mais geralmente, das condições insatisfatórias de trabalho no sistema escolar”. A partir disto, entendemos o fato da professora colaboradora da pesquisa sentir dificuldades em constituir um novo sentido para o trabalho a ser realizado: ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para aluno com surdez incluído em sala de aula regular.

Porém, destacamos a importância do sentido constituído pela professora em relação ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto inclusivo de aluno com surdez e a necessidade de sua consciência a respeito do seu valor nesse processo, enquanto mediadora do conhecimento, podendo-se implicar na concretização ou não de uma educação inclusiva, na escola inclusiva. A primeira não se revela com sentidos negativos e baixas expectativas em relação ao aluno com surdez, mas sim com a compreensão de que a diversidade em sala de aula corresponde a um desafio a ser enfrentado e a uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem para todos os alunos.

Aqui, vale lembrarmos que o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa a alunos com surdez não se reduz a questões propriamente objetivas da realidade, de modo que não basta ter uma sala de aula, alunos e alguns materiais didáticos para que o referido processo se efetive. Além dessas condições, é fundamental se considerar também a dimensão subjetiva que o constitui, haja vista, por exemplo, as dificuldades pedagógicas vividas por um professor em relação a tal processo, assim como o enfrentamento a elas, serem determinados não apenas por elementos objetivos. Daí, a necessidade de também serem considerados os elementos subjetivos que constituem a realidade do processo de ensino-aprendizagem. E, o modo como o professor significa esse processo é um desses elementos.

Diante destas questões, destacamos que - dentre as mudanças apontadas por Catarina como necessárias para que a escola inclua o aluno com surdez - é necessário, sobretudo, que a docente re-signifique seus sentidos, se potencialize e se aproprie da consciência de que é possível a superação das dificuldades decorrentes da experiência. Só assim, a escola regular poderá garantir o desenvolvimento pleno das capacidades do aluno com surdez.

Num processo de análise dos sentidos e significados produzidos pela professora participante de nossa pesquisa acerca do processo de inclusão de alunos com surdez na escola regular, observamos que, apesar das dificuldades e desafios que a inclusão imprime à escola regular, sobretudo ao professor, Catarina acredita que a interação do aluno com surdez com outras pessoas ouvintes é indispensável para o seu pleno desenvolvimento.

Para a professora, a inclusão do aluno com surdez na sociedade, sobretudo na escola regular, além de ser um direito, conforme já mencionamos, também constitui uma possibilidade que vai se constituindo a partir da interação com outras pessoas que já satisfazem essa carência, inclusive ouvintes, e não apenas com pessoas que têm a mesma deficiência que ele.

A ideia de Catarina pode ser explicada pela concepção de Oliveira (2004, p. 38) quando diz que:

> *A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.*

A partir de seu discurso, podemos observar que Catarina novamente confirma a ideia de que o aluno com surdez deve ser escolarizado na escola regular, junto aos demais alunos que não têm surdez. Contudo, a professora não descarta a importância e o papel da escola especial para alunos com surdez, tendo em vista que, para ela, a escola regular não está preparada para receber satisfatoriamente esta especificidade, de forma a atender às suas necessidades a contento. Para ela, a escola especial deve funcionar como um serviço paralelo à escola regular para um melhor suporte e desenvolvimento sócio-histórico do aluno com surdez.

Mais uma vez, observamos o quanto a professora colaboradora da pesquisa atribui grande importância à inclusão de alunos com surdez na escola regular e ratifica a sua convicção de que a escolarização do aluno com a deficiência deve se dar junto

aos demais alunos ouvintes. De todo modo, Catarina aponta a escola especial para alunos com surdez como instituição de apoio para o desenvolvimento escolar destes educandos. Salientamos que nossa compreensão é de que, na realidade, ao invés do "desenvolvimento das capacidades" do aluno com surdez, Catarina referia-se que a escola especial deve "atender às necessidades educacionais e específicas deste aluno".

No entanto, observamos que a inclusão escolar - atual paradigma da educação, impulsionada e fortalecida na década de 1990, a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) - ao ter como princípio a igualdade, advoga que o sistema educacional, a partir da valorização da diversidade humana e do respeito às diferenças individuais, deve atender às necessidades de todos os alunos, acolhendo-os em suas singularidades, estabelecendo efetivo direito de igualdade para matrícula e permanência na educação. Portanto, a escola regular deve possibilitar aos alunos com deficiência o desenvolvimento pleno, de modo a eliminar qualquer forma de estigmatização e discriminação.

Ao ter o pensamento de que cabe à escola especial atender às necessidades do aluno com surdez, a professora destaca o papel complementar desta instituição, visto a atual falta de condições da escola regular de atender às especificidades destes alunos. Isto evidencia que, na visão de Catarina, neste momento, a escola especial muito poderia contribuir na educação das pessoas com surdez, até que a escola regular possa oferecer uma educação de melhor qualidade para estes educandos.

Mesmo compreendendo que Catarina defende a inclusão escolar dos alunos com surdez, destacamos que o não atendimento às especificidades destes alunos - realidade atual afirmada por Catarina -, na prática, corresponde ao modelo de integração escolar, abordagem em que não há o reconhecimento de que cabe à escola regular atender às necessidades específicas dos alunos, aspecto que discutiremos mais adiante.

Portanto, a professora colaboradora da pesquisa considera que, ao receber a matrícula de um aluno com surdez, a escola regular inclusiva deve recebê-lo e aceitá-lo como qualquer outro aluno, sem discriminá-lo pela existência de sua deficiência. Por considerar o aluno com surdez um indivíduo indefeso, Catarina afirma que a escola regular tem o papel de defendê-lo, caso venha a passar por situações de exclusão, por exemplo. Ao mesmo tempo, a docente advoga que a escola deve também desenvolver a autonomia do aluno para que ele seja, no futuro, capaz de defender-se sozinho e para que esteja preparado para enfrentar aqueles que, porventura, não o aceitem.

Em virtude dessa concepção, a professora colaboradora da pesquisa tem a consciência de que - enquanto docente de uma escola regular inclusiva de um aluno com surdez - deve cumprir a sua responsabilidade, que é, segundo ela: acolher, socializar, proteger/defender, intervir nas relações estabelecidas por ele para que

seja respeitado. Além disso, Catarina defende que a escola deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno para que ele saiba enfrentar possíveis situações de exclusão.

Ademais, Catarina defende que seu papel é também de ajudar o aluno com surdez nas suas dificuldades, tendo em vista ser ele um indivíduo e que, portanto, possui limitações como qualquer outro.

A partir disto, percebemos que Catarina destaca novamente que a escola regular deve não somente aceitar a matrícula do aluno com surdez, mas deve também acolhê-lo e defendê-lo em situações de exclusão, muitas vezes causadas até mesmo por parte de outros professores. Segundo ela, muitos deles não têm sensibilidade para perceberem as necessidades do aluno com surdez nem mesmo apresentam o interesse de tentar atendê-las. Salientamos que, a nosso ver, esta falta de sensibilidade está relacionada à ausência de formação inicial e continuada destes professores, fator muito negativo para o processo inclusivo.

A postura de defender e proteger o aluno com surdez nos leva a percebermos que, visto a realidade atual de que as pessoas não respeitam àqueles que têm deficiência, a professora colaboradora da pesquisa compreende que não é o aluno que, por ter surdez, é frágil. Na concepção da professora, sua fragilidade decorre-se pela exclusão vivida pelo educando em todas as esferas da sociedade, inclusive na escola, contexto que fragiliza qualquer indivíduo. Na visão de Amaral (1998, p. 17), a atitude de excluir as pessoas com deficiência corresponde a uma barreira atitudinal vivida pelo aluno com surdez, ou seja, a um filtro que faz “com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente”.

Ao admitir que a sociedade discrimina e é intolerante com as pessoas que têm surdez, a professora atribui, à escola o papel de preparar o aluno com a deficiência para enfrentar e superar sua realidade.

Portanto, o aspecto subjetivo, a forma positiva de ver o processo de inclusão e a compreensão de como se dá o processo de construção do psiquismo humano contribuem, fortemente, para o aprendizado e entusiasmo do aluno no seu processo de aquisição do conhecimento. Assim, concordamos com Skliar (2013, p. 26) quando diz:

> *O sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação.*

Por isso, afirmamos que é somente mudando as compreensões do coletivo escolar e, a partir do entendimento de que qualquer pessoa, mesmo com algum comprometimento orgânico, poderá contribuir significativamente para a constituição da sociedade e das pessoas como um todo e rompendo com o velho modelo escolar acompanhado das significações construídas e estigmatizadas ao longo do processo de educação a respeito do desempenho escolar dos educandos com deficiência é que conseguiremos que a inclusão aconteça cabalmente. Somente dessa maneira é que a diversidade social deixará de ser motivo de tantos conflitos que, muitas vezes, são desvelados na forma de preconceitos e, como todo preconceito, infundado e descabido.

Salientamos que Catarina também se refere ao seu papel de interventora e mediadora. Todavia, reduz a amplitude e importância do conceito vigotskiano apenas à atividade de proteger o aluno de situações de exclusão e equilibrar suas relações sociais de modo que seja respeitado, conforme discutimos anteriormente.

Entretanto, a teoria vigotskiana - na qual a pesquisa se fundamenta - defende que a apropriação da cultura e, portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da educação mediada por alguém mais experiente que pode ser o professor ou mesmo outro aluno. No caso do aluno com surdez, a Libras constitui o “instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores e das práticas de letramento em Libras necessárias para a transformação das crianças surdas em crianças bilíngues letradas”. (LODI, 2013, p. 171).

Ainda sobre a escola regular, Catarina compreende que a instituição aceita, recebe e acolhe o aluno com surdez, quer dizer, viabiliza o processo de socialização e integração. Todavia, apesar da escola realizar tentativas de atender às necessidades dos alunos com surdez, ainda não está plenamente preparada para garantir a escolarização dos alunos com êxito.

Aqui, consideramos oportuno destacarmos a diferença entre integração e inclusão, enquanto abordagens da educação de pessoas com deficiência. A primeira defende a igualdade entre os indivíduos. Porém, neste modelo de educação, o aluno com deficiência é inserido na escola exigindo-se dele - unicamente dele - a grande responsabilidade de adaptar-se ao sistema escolar, pois o atendimento das necessidades educacionais não constitui uma preocupação da escola regular, assim como acontece na escola de Catarina. Por isso, a integração defende que o aluno com deficiência seja inserido na escola regular, mas admite o atendimento de suas especificidades em escolas ou em salas especiais.

Ao contrário da integração, a inclusão escolar defende que os indivíduos são iguais no sentido de que apresentam diferenças e que, portanto, estas devem ser atendidas pela escola regular. Assim sendo, para a inclusão, não basta o aluno estar na escola, é preciso que suas necessidades sejam integralmente atendidas, como assim estabelece a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, artigo 7):

> *Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.*

Dessa forma, podemos também observar que Catarina aponta que a aprendizagem do aluno com surdez, de uma forma geral, não acontece a contento, visto a escola não estar preparada para atender às especificidades deste educando. Prova disto é que, segundo ela, o aluno com surdez incluído na escola regular não aprende, inclusive a ler e a escrever.

Ao reconhecer que a escola regular recebe e acolhe o aluno com surdez, mas que não consegue garantir que ele aprenda, Catarina assume que, na realidade, a escola viabiliza somente a integração do aluno, mas, por não estar preparada, não desenvolve práticas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades essenciais ao indivíduo, como a leitura e a escrita. No entanto, conforme afirma Libâneo (2013, p. 43), o domínio da leitura e da escrita é estritamente essencial, pois constitui uma:

> *Tarefa que percorre todas as séries escolares, é a base necessária para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas ideias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas possibilidades cognoscitivas[3], ganhem maior compreensão da realidade social.*

Concludente a isso, salientamos que é imprescindível que a escola regular - enquanto lugar privilegiado para aquisição do saber sistematizado - esteja preocupada com as necessidades específicas de todos os alunos, inclusive dos alunos com surdez, para que estes aprendam, assim como os demais.

CONCLUSÕES

Nos dias atuais e, em âmbito nacional, a presença crescente de alunos com surdez nas salas de aula da escola regular, realidade inquietante que impõe uma série de desafios a todo o sistema educacional, sobretudo aos professores.

---

3 “Processo ou movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender”. “Ao ministrar aulas, o professor sempre tem em vista tarefas cognoscitivas colocadas aos alunos: objetivos da aula, conteúdos, problemas, exercícios” (LIBÂNEO, 2013, p. 275).

Partindo disto, a inclusão de alunos com surdez na escola regular abrange muitas dimensões as quais devem ser levadas em consideração para que compreendamos todos os seus aspectos. Na pesquisa, destacamos a importância do sentido constituído pela professora em relação ao processo de inclusão de alunos com surdez em sua sala e a necessidade de sua consciência a respeito do potencial do aluno e de suas possibilidades de aprendizagem.

Todavia, reconhecemos os desencontros ainda tão presentes na prática pedagógica de muitos professores acerca da compreensão do que vem a ser, de fato, inclusão que, na realidade, constitui uma perspectiva de trabalho em que todos os alunos devem ser observados individualmente pelo que são e não pelo que deveriam ser.

Desse modo, acreditamos na necessidade urgente de muitos debates em torno da proposta de inclusão de alunos com surdez para que estes alunos não acessem somente à matrícula e consigam permanecer na escola. Mas, que acessem também, ao currículo e se apropriem da cultura, assim como os demais alunos. Para isto, defendemos na urgência da inovação pedagógica e reestruturação do ensino, desafio possível de ser vencido pela escola regular, assim haja sincronia de ações e pensamentos de todos os que fazem a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. (Org.) **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma Proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

AMARAL, Lígia Assumpção Amaral. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio Groppa Aquino (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BOCK, Ana Mercês Bock. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v.17, n.2, p. 37-42, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v17n2/06.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 3ª ed. atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. SP: Coleção Leitura. Paz e Terra, 1996.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos: Impacto na Educação Básica. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e a agora? Introdução à libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. A inclusão escolar de deficientes mentais: contribuições para o Debate. *In*: **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57, 1997.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. *In:* **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, nº 41, p. 41 – 50, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/822. Acesso em: 15 maio 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2004. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS COM MENORES EM SITUAÇÃO DE RISCO

Marcos Lucena da Fonseca (Universidade de Pernambuco-UPE)
fonsecalucena@hotmail.com
Maria do Carmo Barbosa de Melo (Universidade Estadual de Pernambuco-UPE)
mcbmeloupe@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação é um conceito amplamente discutido em fóruns acadêmicos, políticas públicas, instituições educativas, meios de comunicação e espaços da sociedade civil. No entanto, por se tratar de uma realidade que envolve o ser humano, sempre é uma reflexão inexaurível. Entre essas discussões, podemos destacar a relação entre Ação educativa e Inclusão social e, mais particularmente a educação inclusiva de crianças e adolescentes em situação de risco.

No Brasil, a Constituição de 1988 em seus artigos 205-206; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8069/90; PNEE (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei. 9394/96, art. 59; o CNE/CEB 2/2001, no art. 2º; o PNE Lei 10172/2001; o PEI (2003); o PNEDH (2006); SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- Decreto 7.480 de Maio de 2011, CONAE- 2014, entre outras leis, decretos e iniciativas, como também o Movimento nacional de meninos e meninas de Rua- MNMMR(1988), foram e são imprescindíveis para na busca de soluções para o problema da exclusão e, concomitantemente, o engendramento e aprimoramento da Educação Inclusiva em nosso país, contribuir com as necessárias mudanças. Nessa direção, traduz-se a emergência de se articular discussões e ações que contribuam com o avanço da consolidação dessas políticas afirmativas.

Nosso trabalho tem como *lócus* o Instituto Padre Luis Cecchin e o público alvo os egressos e a equipe pedagógica desse Centro de Formação. Foram realizados levantamentos dos nomes dos menores que foram formados nessa Instituição, como meio para se buscar as informações. A perspectiva se foca sobre esses indivíduos, na compreensão sobre o modo como cada um, hoje, se comporta, que profissão exerce, bem como, sua opinião sobre a influência de sua formação na sua vida.

Nesse sentido, é uma oportunidade para avançarmos, a partir do tema proposto, rumo à nossa investigação do mestrado em construção, por querermos objetivar o nosso desafio, que será oportuno, na construção do homem integral, como ser social e com valores edificantes.

A questão principal desse artigo é: que experiências de ação educativa com menor em situação de risco realizaram educação inclusiva nos egressos do Instituto Pe. Luis Cecchin? Na perspectiva de contribuir no processo de ensino e aprendizagem de menores em situação de risco, é imprescindível que se realizem pesquisas nas quais se reúnam resultados que mostrem que é possível a intersecção entre educação e inclusão social. Dessa forma, releva-se a importância em refletirmos experiências exitosas que procuram alcançar, na sua práxis, que educandos nessas situações superem as limitações impostas pela realidade excludente na qual são vítimas.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa se norteará pela abordagem qualitativa, considerando o objeto de estudo: ação socioeducativa – reflexão da possibilidade para educação inclusiva. Em nossa visão de pesquisador, verificamos que é preciso uma inteiração, entre os que são envolvidos com o processo educativo da instituição, sempre se apropriem de instrumentos que possibilitem ler a realidade do cotidiano. Optação pela pesquisa-ação, pois, ela pressupõe "uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro" (THIOLLENT, 2011, p. 14), e estrutura-se em quatro etapas: diagnóstico, ação, avaliação e reflexão (RICHARDSON, 2003).

A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO SOCIAL

Por muito tempo a Educação ficou entendida como processos, institucionalizados ou não. Entretanto, segundo a Unesco (2005) educar é socializar, é transmitir os hábitos que capacitam o indivíduo a viver numa sociedade. Caudoror (2007) ressalta que o processo de exclusão social é uma realidade muito presente na sociedade brasileira, nos diversos âmbitos, entre eles, o da educação. Ele ocorre por se querer formatar o que não está nos padrões, sem enxergar as especificidades de cada um, como: pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, religiosa, financeiro e etc., ou seja, diferenças que são transformadas em desigualdades. Nessa perspectiva, qual o papel que se espera da escola?

A partir da declaração de Salamanca (1994) tem-se o marco da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a inclusão faz parte do processo educacional e este documento oficial serviu de base para os líderes governamentais e não governamentais buscarem formas de resolver o problema social da exclusão.

A preocupação com a Educação como diretos de todos tem sido premente em nosso país e no mundo, como já ressaltamos nos documentos apresentados na introdução. Seguindo na esteira desses documentos é válido salientar o que o MEC, Brasil (2013) através da SECADI, defende: que a Educação deve deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013).

De acordo com De Santana (2013, p.2),

> *O campo da Educação tem como fundamento a prática social que objetiva o ensino dos diversos tipos de saberes, contribuindo para a formação dos sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade em dado momento histórico. Com o advento da Constituição Federal de 1988, a Educação se tornou no país um direito de todos e dever do Estado e da família.*

Carvalho (2005) evidencia que inclusão social é o esforço de considerarmos como normais pessoas com necessidades especiais físicas, emocionais, sociais e econômicos por meio da segregação e por ser cerceado o seu pleno desenvolvimento, que alguns setores da sociedade insistem em conceituá-los como anormais. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência de todos.

Nesse sentido, o campo educativo conta com uma vertente que visa à minimização das disparidades sociais quando defende e, em alguns casos, pratica a Educação Inclusiva.

Segundo Cavalcanti e Gangorra (2013, p.69-70),

> *A Educação Inclusiva busca abranger todos com equidade e igualdade de oportunidades. A proposta de Educação Inclusiva vem reconhecer os movimentos ao longo do tempo e assegurar os cidadãos a possibilidade de aprender e de conviver, de forma correta e respeitosa, em uma sociedade diversificada. Esse tipo de convivência permite às pessoas com necessidades educacionais especiais maiores possibilidades de se desenvolver acadêmica e socialmente. Permite, também, uma prática saudável para todos, espaço de convivência, democracia, respeito e valorização do outro.*

A inclusão deve estar ligada às pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, pois dentre os excluídos socialmente podemos citar os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores de deficiências físicas e mentais, como também, crianças e adolescentes em situação de risco.

INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E MENORES EM SITUAÇÃO DE RISCO

Com o propósito de ampliar o olhar sobre instituições de natureza inclusiva, há que se analisar dentro deste contexto a questão das instituições que têm o mesmo objetivo de evidenciar situações de risco.

Saviani (2008), apesenta o conceito de “instituição”, como derivada do latim institutio, onis, e entre as concepções, encontramos: método; sistema; escola; seita; doutrina. Esta acepção retém a ideia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas ideias compartilhadas (escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões “escola filosófica”, “escola de Frankfurt”, “escola dos Annales”; de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de ideias que orientam a conduta (doutrina).

No pensamento de Boff (2000) a instituição educacional deve conduzir a educação como um processo pedagógico que se caracteriza pela constante busca de envolver a todos os cidadãos em suas várias dimensões e que visa educá-los no exercício sempre mais pleno do poder, ao ponto de contribuir como uma melhor qualidade de vida individual e social.

Dito isto, ao irmos adiante em nossa reflexão, buscando apreender o que temos perquirido acerca do menor em situação de risco, trazemos o que Gregori (2000a) e Gregori e Silva (2000b), apresentam. Para as autoras, a expressão situação de risco é utilizada na referência ao menor (criança ou adolescente), que é infrator, inadaptado, abandonado, vítima de violência, em risco, péssimas condições econômicas, à margem de uma infância ou adolescência dita como padrão ou “normal”.

Esta situação de risco acaba se traduzindo por dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, nas condições de saúde de forma geral e nas relações afetivas consigo mesmo, com sua família e com o mundo, tendo como consequências à exposição a um circuito de sociabilidade marcado pela violência, pelo uso de drogas e pelos conflitos com a lei. Muitas vezes estas experiências de vida facilitam dinâmicas expulsivas da família nuclear e da casa e o ingresso no circuito da rua e das instituições de abrigamento (ABREU, 2002).

As autoras Cavalcanti e Gangorra (2013, p. 57) apontam que “nossa sociedade, apesar de ter se desenvolvido em muitas áreas, como na política, na tecnologia e na cultura e de vir ganhando campo em relação à inclusão social, ainda não desenvolveu uma forma de propiciar uma Educação inclusiva que abranja todas as pessoas”. De fato, é efervescente, hodiernamente, as pesquisas acerca da EI, o aumento das ações em prol daqueles que são considerados portadores de alguma necessidade especial. Entretanto, é válido destacar que tanto a mídia como as pesquisas que são realizadas no que concerne à EI, em sua maioria, focam as deficiências mental, visual, auditiva e física, relegando, muitas vezes, aqueles que possuem outras necessidades especiais econômica, social, psicológica e cultural, como é o caso dos MSR. Por isso, “é preciso elaborar meios, desenvolver ações e favorecer uma estrutura que atenda às necessidades de cada” (CAVALCANTI e GANGORRA, 2013, p. 70-71), educando que seja marcado e permeado por uma necessidade especial, como é o caso do MSR.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELAÇÃO ENTRE O DIREITO E O MENOR EM SITUAÇÃO DE RISCO

Numa proposta de ampliar a discursão sobre Educação Inclusiva, percebemos a necessidade de fazer relação entre o direito e o menor de risco, quando da ação educativa.

Da Silva (2001) corrobora que não se deve enxergar o menor como um "coitadinho", uma simples vítima, um ser carente que precisa da nossa indispensável colaboração para ser alguém. Nesse sentido, parece ideal vislumbrarmos como alguém que deve ser visto como o *Outro*, na ótica do filósofo Emanuel Lévinas, ou como os *Outros Sujeitos*, segundo Miguel Arroyo ou ainda a *Pessoa como Centro*, conforme o pensamento do Psicólogo Carl Rogers.

A proposta pedagógica de Arroyo (2012) é fazer perceber aquele que é considerado marginalizado, ser diferente ou diverso pelo ângulo positivo, pelo prisma do direito e da justiça social coletivos. Assim, o menor em situação de risco, não necessita de programas que o tire da sua situação, mas que seja feita justiça social para que ele possa sair. E isso faz toda diferença na forma de concebê-lo e educá-lo. Nessa perspectiva, ele ainda acrescenta: "às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico" (ARROYO, 2012, p.26), pois se trata de Outros Sujeitos, que não desejam que sejam simplesmente cuidados, mas, sobretudo, que os faça justiça coletiva, que os devolva o direito de ser "normal", de estar de volta à vida padrão que lhes foi tirada pelo processo que os vitimiza e lhes impregnam a situação que nós a chamamos de risco.

Nesse sentido, vale salientar o pensamento de Carvalho (2005) que advoga uma educação inclusiva, alicerçada na ideia de que com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como *diversidade*.

Segundo Mendes (2001, p. 28),

> *A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.*

Para Stainback (1999) a instituição escolar inclusiva tem o papel de adaptar-se ao aluno e não o oposto. Para Mendes (2012), a Educação Inclusiva tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo) ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula.

A Educação tem como demanda, o dever de dispensar um cuidado especial a todos que estão cunhados por alguma deficiência ou exclusão social, já que no seu conceito, hodiernamente, não deve faltar a *tolerância*, como apreende Freire (2004, p.24),

> *Falo da tolerância como virtude de convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior".*

Parece necessário enfrentar a questão das crianças e adolescentes em situação de risco com seriedade, compreensão científica, eliminação do preconceito e o intento de vislumbrar e querer uma sociedade mais equânime e ideal para vivência e convivência de todos, sem incidir no assistencialismo.

De acordo com Costa (1993, p.15),

> *O assistencialismo dirige-se à criança e ao jovem perguntando pelo que ele não é, pelo que ele não sabe, pelo que ele não tem, pelo que ele não é capaz. Daí que, comparado ao menino de classe média, como padrão da normalidade, o menor marginalizado passa a ser visto como carente bio-psico-sócio-cultural, um feixe de carências.*

Assim, seguindo o que Costa acima propõe parece que para não incidirmos no nefasto assistencialismo se faz mister focar nossa ação em prol do menor centrada na ideia de que não somos o salvador dele, mas de garantir o direito humano universal e social inalienável à educação. Todavia, no propugnar do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: diversidade e inclusão (2013), o direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos. Logo, compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, independentemente de sua diversidade, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. Diante disso, arremata o citado documento:

> *Nessa perspectiva, torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de*

> *liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social (BRASIL, 2013, p.7).*

Portanto, a defesa de Arroyo (2012) é lutar por uma prática educativa que se propõe ser inclusiva, além do direito, tão já enfatizado, o elemento da justiça social coletiva, da igualdade, da diversidade e da equidade.

Com isso Lévinas propõe uma neófita maneira de termos e mantermos as relações humanas, que deve estar para além das amarras ontológicas de compreensão do ser e do fenômeno enquanto expressão do real. Sua filosofia ultrapassa o egocentrismo que se fecha no si mesmo e acolhe em si o infinito do outro, e que parece ser a maneira mais eficaz de qualquer órgão ou pessoa trabalhar com menor em situação de risco.

> *O outro enquanto outro não seja uma forma inteligível ligada a outras formas no processo de um "desvelamento" intencional, mas um rosto, a nudez proletária, indigência; que o outro seja outrem; que a saída de si seja aproximação do próximo; que a transcendência seja proximidade; que a proximidade seja responsabilidade pelo outro, substituição ao outro, expiação pelo outro, condição – ou incondição – de refém; que a responsabilidade como resposta seja o prévio Dizer; que a transcendência seja a comunicação, implicando, além de uma simples troca dos sinais, o "dom", "a casa aberta" – eis alguns termos éticos pelos quais a transcendência significa a guisa de humanidade ou o êxtase como des-interessamento." (LÉVINAS, 1980, p.32)*

De fato, para Lévinas (1993), o poder violento exercido na civilização ocidental tendo por fundamento e referência os conceitos de liberdade e autonomia firmados pela elaboração filosófica, levou a destruição do Outro.

Outra contribuição que parece contribuir com esta temática vem de Carl Rogers. Sua Abordagem Centrada na Pessoa foi uma expressão utilizada por ele para referir uma forma específica de entrar em relação com outro, estando implícito um modo positivo de conceituar a pessoa humana. (GOBBI et al, 1998).

A abordagem de Rogers possui três pressupostos básicos: 1) "uma visão do homem como sendo, em essência, um organismo digno de confiança" (1989, p.16); 2) Uma abordagem fenomenológica que privilegia a experiência subjetiva da pessoa, implicando que o conhecimento que se tem do outro surge a partir da compreensão do seu quadro de referências; 3) Uma forma de entrar em relação que se constitui como um encontro entre pessoas.

Segundo Rogers “o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido” mesmo (1989, p.16; 28).

Rogers (1985) defende que, para que um educador possa ter uma relação de qualidade com o outro, pessoa ou aluno, precisa-se, primeiro se ter uma aceitação positiva incondicional, que significa aceitação incondicional da pessoa por parte da outra, tal como ela é, sem juízos de valor ou críticas a priori. Desta forma, a pessoa pode sentir-se livre (liberdade experiência) para reconhecer e elaborar as suas experiências da forma como entender e não como julga ser conveniente para o outro. Poderá então sentir que não é necessário abdicar das suas convicções para que os outros a aceitem.

Nesse sentido, se faz necessário, uma compreensão empática, que é a “capacidade de se imergir no mundo subjetivo do outro e de participar na sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal ou não verbal o permite. É a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, de ver o mundo como ele o vê”. (GOBBI et al., 1998, p. 45).

Sendo assim, para ele, uma relação saudável, idônea, pertinente e eficaz se alicerça no respeito, confiança, aceitação, autenticidade e tolerância. Isso parece ser indispensável ao educador ou instituição que pretender realizar uma ação educativa numa perspectiva de inclusão.

RESULTADOS DE EXPERIENCIA COM MENOR EM SITUAÇÃO DE RISCO

Nesse sentido, a pesquisa em tela tem o objetivo de conhecer os princípios e as estratégias pedagógicas que movem as Ações Educativas deste Instituto na perspectiva de contribuir com ações afirmativas que ajudem na positivação da Educação Inclusiva, procurando com a pesquisa-ação intensificar discussões e intervenções práticas em outros espaços que trabalhem com tais intenções.

Destaca-se que, levando em consideração que o público alvo entrevistado saiu de uma infância e juventude de realidade vulnerável, desafiam-nos repensar novos sentidos para a educação. O repto parece ser compreender a educação como processo de aprendizagem, baseado na comunicação e na troca permanente entre os diferentes.

O que esperar de uma criança desamparada, vítima de violência, mergulhada em toda sorte de desamparo pela sociedade sendo tratado na escola como “iguais”, em um processo dito democrático, já que todos aprendem as mesmas coisas, têm acesso às mesmas informações, ainda que possam necessitar de outros conhecimentos ou informações e não são considerados, como exemplo do depoimento de Rosa (fictício) abaixo:

Quando eu vim estudar aqui no Instituto aos sete anos de idade, na época nós morávamos em um outro bairro, o meu pai trabalhava como vigia nesta época, então meu pai veio a falecer, era ele que provia, que mantinha a casa, era eu, três irmãos minha mãe e ele meu pai. Então meu pai veio a falecer, foi assassinado. Então minha mãe não sabe ler nem escrever analfabeta e nunca tinha se visto em uma situação como essa, não tinha nenhuma renda para manter os quatros filhos. (...) Então, foi assim que eu ingressei junto com meus irmãos no Instituto. Então, a partir daí, a partir das aulas de formação, a partir do acolhimento que eu tive aqui junto com os meus irmãos, então eu pude ter uma visão diferente, e não assim de não propagar aquilo que a minha família tinha para me oferecer, porque minha mãe analfabeta, ela não poderia ir além daquilo que ela tem e os meus irmãos também, foi nesta linha. (...)

Partindo do pressuposto de que toda situação de pobreza socioeconômica é excludente, fica ainda mais difícil de serem analisadas as outras dimensões de pobreza, ou seja, o desamparo psicológico e o de um modelo de Estado que permite falha gritante do judiciário, que não deve ser considerado menos importante. Será que o modelo de escola regular daria conta de trabalhar essas várias vítimas, que diga de passagem, não são poucas, valorizando essas várias dimensões de um mesmo sujeito? Será que situações como a de Rosa não pode justificar a evasão na escola? São questões que não são objetos de discussão neste trabalho, porém, tais questões instigam para procurar entender que, a existência de projetos como o do Instituo Luis Cecchin pode atenuar a desigualdade e a exclusão social.

A preocupação em conhecer a realidade do educando, discuti-la e, na medida do possível, desconstruir com atividades concretas seus sentimentos de revolta e desespero, pode ser o meio conveniente para manter motivado esse sujeito em buscar condições de se libertar dos limites que lhe impedem caminhar com dignidade. Destaca Ana:

Então, aqui no Instituto, eu tive várias possibilidades e vários incentivos de buscar algo para minha vida, uma profissionalização, um trabalho, algo que no futuro eu possa me manter, manter minha família, como também me tornar uma pessoa consciente dos meus direitos e deveres diante da sociedade.

Sobre a fala de André fica claro o seu anseio e motivação em buscar a dignidade que todo ser humano deve ter direito e ainda, seu sentimento de gratidão em poder estender os benefícios a toda sua família. Nessa perspectiva, fica evidenciada a categoria *inclusão social na escola,* sobressaem, na sua fala, sentimentos de satisfação, doação, missão e consciência de sua cidadania. Continuamente há comprovações de implicações positivas, inclusive, no sentido da formação de vínculos de gratidão.

Então, o Instituto através de todas as formações que eu tive enquanto aluna, trouxe esses questionamentos para mim, e que hoje graças a Deus, como colaboradora há 12 anos que eu trabalho aqui, eu procuro tanto aprimorar a minha profissão, que hoje eu sou Assistente Social, mas como também poder retribuir tudo àquilo que eu tive aqui.

São várias as vertentes que surgem quando procuramos conhecer experiência exitosa como a do Instituto Luiz Cecchin. A complementariedade em relação à escola, a não formalidade, o acolhimento, os novos princípios e a flexibilidade têm destaque na estrutura funcional desse Instituo, que estão voltados, de modo muito especial a crianças e a jovens pobres, muitas vezes, reconhecidos como sujeitos indisciplinados, com baixa autoestima. Como fica claro, na fala de Manuel:

A maneira de trabalhar, o acolhimento, o espírito de família. O espírito de família! Na escola eles te jogam só as informações, aqui você recebe essas informações e essas informações são trabalhadas.

Todavia, além dessa maneira de trabalhar existiam outro modo de estímulo, atrativos e maneira de fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem e inclusão social, no Instituto. Vejamos o que nos traz André:

Então tinha música, dança, formação bíblica, informática, que era a antiga inclusão digital, pra todos os alunos dos cursos e tinham outras atividades que eram mais vivencias festivas, principalmente em períodos de Semana Santa, São João, sempre atividades que motivavam, que levavam uma data específica. Eram atividades que impulsionavam a gente a participar, quase que encenar uma peça teatral muitas vezes, então o Pe. Luis tinha essa metodologia e as irmãs gostavam disso e incentivavam a gente, bastante.

Ao verificarmos o referido trecho, ficamos com a sensação que uma ação educativa seja parte de um abrigo ou de um educador de menor em situação de risco parece poder atingir melhor o seu êxito quando é consolidada por meio, especialmente, de atividades extraescolares, mas que elas devem ser alicerçadas na busca sincera da transformação social e pessoal do educando e o diálogo e não no simplesmente fazer por fazer, como arremata em sua fala o próprio André ao se referir ao Fundador do Instituto e modo como ele educava e fazia com que o Instituto tivesse a prática:

Pe. Luiz, assim, é uma pessoa que não se consegue arrumar um adjetivo que classifique a pessoa dele, era um homem bondoso, muito determinado, missionário, mas também uma pessoa bastante exigente naquilo que buscava dos seus alunos.

A discursão, aqui proposta é longa e a vislumbramos como mister. Não pretendemos ser um inexorável nem muitos menos inexaurível, apenas mais um a alargarmos as reflexões acerca da Educação Inclusiva, mormente, no que concerne à Ação Educativa com menores em situação de risco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da AE na perspectiva da EI é uma realidade, indiscutivelmente, desafiadora, porém instigante no sentido de refletir sobre os excluídos e pensá-los como algo que nos inquieta e nos convida a responsabilidade e compromisso em

participar do processo de mudança. Isso exige uma abertura para pensar o que somos, reconhecer a realidade do outro no nosso caminhar, estabelecer pontes para que seja possível alcançar um espaço comum onde as diferenças possam significar pluralidade e não desigualdade e (ou) exclusão.

A confiança no outro nem sempre é algo pacífico. Isso se torna mais visível quando estamos tratando de seres humanos que são permeados de marcas negativas, como traumas, violências, entre outras, sobretudo, quando o nosso público em foco é o menor em situação de risco.

Sei que nosso trabalho é mais um endosso nesse grande embate para erradicar aquela que se precisa erradicar: a exclusão social, principalmente, quando ela permeia os futuros cidadãos do nosso país, a criança e o adolescente. Ficamos com a certeza que muito se tem a tratar e contribuir sobre o assunto abordado, mas, também, temos a sensação do nosso construto em relação ao tema, sobretudo, porque ele é iluminador para a nossa questão de pesquisa do mestrado, a saber: a Ação Educativa perpetrada no Instituto Padre Luis Cecchin é capaz de realizar no menor em situação de risco uma promoção pessoal e social, segundo o que propõe a Educação Inclusiva e os autores e autoras acima citados, ao ponto de se tornarem cidadãos que perspectivam, logram, vivem e reproduzem uma vida digna, segundo os moldes da Declaração universal dos direitos humanos de 1948 e da Constituição Federal de 1988?

Até o momento percorremos nessa busca e já encontramos luzes. Entretanto, esse é mais um dos passos que avidamos percorrer na perspectiva da EI focando o menor em situação de risco, para que aquilo que estamos realizando como pesquisador tenha uma publicação que seja para o bem comum e contribua com a sociedade científica e não científica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Susane Rocha de. Crianças e adolescentes em situações de risco no Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 24, n. 1, p. 5-6, 2002.

ARROYO, Miguel G.. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

_____, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela Anpae, v. 27, n. 1, 2011.

BRASIL. Constituição (1988**). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____, Ministério da Educação (MC). **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília, 2013.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**, **LDB.** Lei nº 8069/90. Brasília, 20 de Julho de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília**: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos:** que Brasil queremos?. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, Denise Bomtempo Bircheet al. (Org.). **Crianças e adolescentes em situação de rua e consumo de drogas.** Brasília: Plano, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”**.**(Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas e GANGORRA, Maria Conceição de Oliveira. **In Linguagens e educação:** possíveis intesecções. Recife, EDUPE, 2013, v.2, p. 103-126.

CAUDURO, Maria Teresa. **Um olhar sobre as crianças e adolescentes em situação de risco.**Lecturas: Educación física y deportes, n. 105, p. 15, 2007.

CONAE: **Conferência Nacional de Educação** : documento – referência. Fórum Nacional de Educação. – Brasília : Ministério daEducação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da**. Falta Vontade Política para garantir os direitos de Cidadania das crianças**. JournalofHumanGrowthandDevelopment, v. 3, n. 1, 1993.

DE SANT’ANNA, Rejane Honório. **Inclusão social de crianças em situação de risco no cenário educacional**. Anais: Encontros Nacionais da ANPUR, v. 15, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GOBBI, Sérgio Leonardo, MISSEL, SinaraTozzi (Org.) (1998) **Abordagem Centrada na Pessoa:** Vocabulário e Noções Básicas. Editora Universitária UNISUL.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração:** Experiências de Meninos nas Ruas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia Ainda. **Meninos de Rua e instituições:** tramas, disputas e desmanche. São Paulo: Contexto, 2000b.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Humanismo do Outro homem.** Petrópolis: Vozes, 1993.

MENDES, Rodrigo Hubner. **O pleonasmo da Educação Inclusiva**, Global Leader: Fórum Econômico Mundial e Empreendedor Social Ashoka. 2012.

MENDES, E.G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Texto produzido para o Seminário Avançado sobre Educação Inclusiva – UNESP, 2001, Marília- SP.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Como fazer pesquisa-ação?**. 2003. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>. Acesso em: 14 fev. 2016.

RIZZINI, Irene (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROGERS, Carl. **Liberdade de Aprender em Nossa Década.** 2ª. Edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

_____, Carl. **Sobre o Poder Pessoal**. 3ª. Ed. S. Paulo-SP: Martins Fontes, 1989.

_____, Carl. **Tornar-se Pessoa.** 5. ed. São Paulo-SP: Martins fontes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 2008.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**/ Susan Stainback e Willian Stainback; trad. Magda França Lopes - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília :MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos;7).

A FORMAÇÃO CONTÍNUA MEDIANDO AS SIGNIFICAÇÕES DO SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marcia Raika e Silva Lima (UFPI)
marciaraika@hotmail.com
Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI)
vilacosme@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A atividade de docência nos dias atuais, se torna desafiadora para o professor. É possível depreender do exposto, diferentes desafios acerca da precariedade das condições objetivas e subjetivas que o professor encontra na sua profissão, como escolas com estruturas físicas inadequadas e falta de recursos didáticos para a etapa de ensino trabalhada, baixos salários e, ainda, falta de formação inicial e contínua que possibilite ao professor acompanhar as inovações no campo da educação, surgidas pelas inovações constantes na área da Ciência e da Tecnologia.

Dentre os inúmeros desafios, que poderíamos continuar elencando, mas que, fogem ao foco deste estudo, um deles nos chama a atenção, e, consiste no estudo em forma da pesquisa: a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais[4](NEEs) na escolar regular. Esta comunicação trata de um recorte da tese de doutoramento[5] que estamos desenvolvendo, sobretudo da seção sobre a formação de professores para a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs.

A motivação para esta discussão surge da atividade acadêmica e profissional que realizamos que consiste em estudos, pesquisas e intervenções em escolas regulares frente à educação inclusiva de alunos com NEEs. E, por considerarmos, como Jesus e Effgen, (2012), que o processo de escolarização destes alunos tem desafiado as escolas regulares a elaborarem novas formas de compreensão do ensino, dando-lhe outras lógicas.

Mediante a demanda educacional da educação inclusiva de alunos com NEEs, destacamos a necessidade de formação contínua de professores. Esta, segundo Jesus e Effgen (2012, p. 17), torna-se relevante por assegurarem que a formação contínua "tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial."

4 Neste estudo, consideramos alunos com necessidades educativas especiais-NEEs aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme Lei Federal 12. 796, de 04 de abril de 2013.

5 Curso de Doutorado em Educação realizado na Universidade Federal do Piauí.

Acrescentamos a essa relevância, o fato de que os cursos de formação inicial começaram a ofertar, tardiamente, disciplina que discutem a educação especial/ inclusiva (BRASIL, 2001). Os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos, em carga horária de 60h, não se apresentam suficientes para favorecerem condições ao professor e futuros professores a realização de atividades que possibilitem a inclusão de alunos com NEEs, com qualidade.

Com o exposto, nos propomos analisar a seguinte problematização: Quais as significações constituídas por professores sobre formação contínua em educação inclusiva de alunos com NEEs? Na qual decorreu o objetivo geral: Analisar as significações constituídas por professores sobre formação contínua em educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular. E, os objetivos específicos: interpretar as significações constituídas pelos professores sobre a educação inclusiva de alunos com NEEs e identificar as significações constituídas por professores sobre formação contínua em educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular.

A pesquisa desenvolvida é qualitativa e tem como base teórica e metodológica a Psicologia Sócio-Histórica e, por conseguinte, o Materialismo Histórico Dialético. Subsidiaram o estudo autores como Garcia (1997), Imbernön (2010) e Silva (2010) que abordam a temática da formação de professores, assim como, Carvalho (2007) e Figueiredo (2012), que discutem sobre educação inclusiva.

Em face do exposto esta comunicação está estruturada nessa introdução, na qual apresentamos a descrição da pesquisa, pontuando a problemática, os objetivos e destacando os autores que embasaram nosso pensamento no planejamento e realização da pesquisa. Há, ainda, duas seções que tratam, respectivamente, do contexto sócio histórico da educação de pessoas com NEEs: exclusão, segregação, integração e inclusão e a constituição do ser professor: implicações para a educação inclusiva. Apresentamos também o percurso metodológico da pesquisa, a discussão do resultado e, para finalizar, as conclusões.

Assim, na próxima seção apresentamos como a educação de alunos com NEEs foi significada nos períodos históricos.

O CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NEES: EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO.

Apresentamos, brevemente, períodos que descrevem sobre o período de total exclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação do convívio em sociedade, às discussões, dos dias atuais, da educação inclusiva. Estes períodos, contraditórios na compreensão da educação de alunos com NEEs, são essenciais para a reflexão e análise pelo professor da educação destes alunos, para que este profissional se aproprie do movimento de transformação que ocorreu no processo de constituição histórica da educação de alunos com NEEs.

Compreendemos, como Assunção (2007, p. 01), que, as construções teóricas, os conhecimentos apropriados apresentam-se "organizados a partir de textos, de uma linguagem que reflete e refrata o mundo. As teorias não só descrevem o mundo mas constroem, na dinâmica da história, diversas formas de nele intervirem". Assim, conhecer a história da educação de alunos com NEEs apresenta-se como relevante para compreendermos os diferentes significados e sentidos dados à educação destes alunos. Para a análise da história da educação de alunos com NEEs, nos embasamos em autores como Mazzotta (2005), Prioste, Raiça e Machado (2006) e Rech (2007).

No que diz respeito ao atendimento dispensado às pessoas com deficiência, destacamos Mazzotta (2005, p. 16) que analisou na sua obra sobre educação especial no Brasil:

> *Na antiguidade clássica pautada pelo ideal de perfeição, as pessoas com deficiências eram eliminadas, como acontece hoje em algumas sociedades indígenas, por motivos religiosos ou crenças comuns. Na Idade Média, acreditava-se que muitas pessoas eram portadoras de doenças contagiosas ou estavam possuídas pelo demônio; [...].*

Conforme análise desse autor antes da metade do século XV, as pessoas com deficiências passaram por momentos de exclusão total do contexto social e educacional, pelos mais diversos motivos. Dentre estes, os que eram evidenciados diante dos aspectos físicos, cognitivos e comportamentais destas pessoas, àqueles significados pela necessidade de cultos que purificavam a alma, sendo a deficiência considerada impura, assim, as pessoas com deficiências deveriam ser eliminadas.

Eram inquestionáveis, para estes períodos, as condições econômicas advindas do cultivo da terra e as políticas de subserviência ao governo, em que a valorização do corpo físico preponderava e aqueles que não apresentassem estrutura física para essas ações, eram anulados da sociedade. Esta interpretação pode ser evidenciada em Esparta, em que o processo de seleção, para o serviço militar, ocorria logo que a criança nascia. As crianças que apresentavam alguma deformidade ou deficiências eram mortas. (RECH, 2007).

Após o século XV, transição do feudalismo ao capitalismo, com o avanço da ciência, as pessoas com deficiências passam a serem internadas em hospitais gerais e sanatórios, como solução encontrada diante do contingente humano que perturbava a nova ordem social. Para Prioste, Raiça e Machado (2006, p.14), essas pessoas passam a ser motivos de estudos, pois prevalecia a compreensão "na hereditariedade, tanto das deficiências quanto das características socialmente indesejáveis".

As autoras acrescentam que a expressão Educação Especial, originou-se nas experiências do médico francês Jean Itard, com a educação do menino selvagem de Aveyron quando esclarecem:

> *Itard ao considerar a possibilidade de educação de Victor, rejeita explicações unicamente organicistas, defendendo que a falta de convívio social era a possível causa do comportamento selvagem do garoto e que a educação poderia trazer-lhe benefícios. O médico, na persistente pesquisa, abre caminhos para a educação de pessoas com deficiências. (PRIOSTE, RAIÇA E MACHADO, 2006, p. 15)*

Acrescentamos que a contribuição do médico Jean Itard possibilitou a compreensão do surgimento da educação de pessoas com NEEs, fazendo surgir instituições filantrópicas, especializadas para o atendimento a pessoas com deficiências, sobretudo para a deficiência mental. Tinham como política educacional, atendimentos clínicos e assistenciais.

Nesta época, em que são criadas escolas específicas para os alunos com NEEs com NEEs, prevaleceu o movimento segregacionista que apresentava como característica separar alunos com NEEs dos demais alunos. Estas escolas, com "ambientação segregada deixou sequelas sociais, fortalecendo mitos, preconceitos e estereótipos". (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 15). Estereótipos, que marcaram e ainda marcam situações excludentes pelas quais as pessoas com NEEs enfrentam nos diferentes contextos sociais.

Na discussão desta linha de tempo sobre a educação de alunos com NEEs, encontramos os estudos de Vygotski (1997, 2007, 2014), com contribuições teóricas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Destacamos, diante do exposto, uma das suas coletâneas, Fundamentos da Defectologia, que apresenta estudos sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência e a escola especial.

Nessa obra, Vygotski (1997) já pensava e realizava estudos sobre as formas de exclusão pelas quais as pessoas com deficiências sensoriais, físicas e mentais, eram relegadas ao abandono, sacrifícios, homicídios e outras formas de exclusão, propondo uma educação que considerasse a superação da deficiência. Para esse autor russo, essa superação deveria ocorrer em espaços sociais e educacionais, sendo compreendida como a seguinte interpretação, "construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação, significa não diminuir as dificuldades que derivam do defeito, e sim dar atenção a todas as forças para compensá-lo". (VYGOTSKI, 1997, p. 47). (tradução nossa).

Vygotski (1997, p 84), ao realizar estudos com pessoas com deficiências sensoriais e mentais demonstrara conhecimentos revolucionários para o seu tempo quanto à segregação em que estas pessoas estavam submetidas, ao afirmar que:

> *A escola especial, sem dúvidas, cria uma ruptura sistemática do contato com o ambiente normal, aliena o cego e o situa num microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado*

> *por sua medida, onde tudo lhe recorda. Este ambiente artificial não tem nada em comum com o mundo normal no qual o cego deve viver. Na escola especial se cria muito prontamente uma atmosfera insalubre, um regime de hospital. O cego se move dentro do estreito âmbito dos cegos. Neste ambiente cego. Por sua natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade, tudo alimenta o defeito, tudo fixa o cego em sua cegueira e o "traumatiza" [...]. A outra medida consiste em derrubar os muros de nossas escolas especiais. [...] O ensino 'especial' deve perder seu caráter "especial" e então passará a ser parte do trabalho educativo comum. (tradução nossa)*

O excerto do autor reafirma e evidencia seu pensamento revolucionário quanto à educação de alunos com NEEs, pois já desenhava, imaturamente, a proposta da educação inclusiva. Ao criticar a escola especial, tece críticas à forma como ela apresenta-se ao aluno com NEEs, limitando-o ao conhecimento de atividades que não propiciam condições adequadas de aprendizagem e de desenvolvimento destes alunos.

Outro movimento que antecede à educação inclusiva, é o modelo integracionista, que se apresenta no contexto da educação de alunos com NEEs, em forma de lei. Esta lei tinha como prerrogativa a obrigatoriedade das instituições a melhorar o sistema educativo, criando estrutura que pudessem oferecer às crianças com deficiência uma educação em ambiente menos restritivo possível, isto é, uma educação em meio "normal". (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 16).

Neste modelo, as escolas recebiam matrículas de alunos com NEEs, mas os encaminhavam para as classes especiais, que eram salas de aulas, dentro do espaço físico da escola, mas somente com alunos com NEEs. Neste movimento, a possibilidade de integração estava relacionada, na compreensão de Prioste, Raiça e Machado (2006, p. 16):

> *À capacidade de as pessoas com deficiências superar as barreiras físicas, arquitetônicas, programáticas e de atitudes. Neste caso, a normalização é transferida do meio à criança, ou seja, para que as crianças em situação de deficiência pudessem conviver com os demais em meio "normal", elas deveriam se "normalizar" o máximo possível.*

O modelo de integração no processo de escolarização de alunos com NEEs estabelece como condição para que este aluno matriculado na escola regular, possa transferir-se da classe especial para a sala de aula, que se normalizem o mais próximo possível de quem não tem NEEs. Será que este modelo educacional considerava que em um passe de mágica, o aluno deixava de apresentar deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tornava-se uma pessoa **dita normal** e estavam habilitados para estudarem na escola regular? (grifo nosso)

Nos anos 1990, em contraposição aos dois modelos anteriores, de segregação e de integração, surge a educação inclusiva. O movimento da educação inclusiva não surgiu ao acaso, “pelo contrário tem origem nas lutas pelos direitos humanos e da mobilização antimanicomial que, a conceber a doença e a deficiência mental na relação com o meio, questionam os modelos de tratamento segregado. ” (PRIOSTE, RAIÇA E MACHADO, 2006, p. 17).

Proposta que emerge na sociedade atual, sendo defendida por pesquisadores como Carvalho (2007), Mantoan (2003, 2006), Mittler (2003), Lima (2010), Rodrigues (2006), Santos e Paulino (2008) que veem a educação inclusiva como atividade educacional que tem como finalidade o processo de escolarização de alunos com NEEs na escola regular, cujo ensino e aprendizagem valorize as singularidades de cada aluno e compreendendo que a diferença é inerente ao ser humano. Com a educação inclusiva de alunos com NEEs começaram a ser feitas novas leituras acerca da educação de pessoas com NEEs, com vistas a incluir de fato uma população que até então era vista sem condições para o processo de escolarização na escola regular.

Diante do excerto, trazemos, a seguir, reflexões sobre a necessidade da formação contínua de professores que trabalham em contextos escolares inclusivos, isto é, em escolas regulares que possibilitam a inclusão escolar de alunos com NEES.

A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores para a educação inclusiva se torna prerrogativa, dentre outros, por conta do aumento de matrículas de alunos com NEEs nas escolas de ensino regular. Nas palavras de Chaves, 2013, p. 12, “a quantidade de alunos matriculados nas escolas regulares do país dobrou, nos últimos cinco anos, passando de cerca de 306 mil para mais de 620 mil, um aumento de 102,78%”.

Mediante esses dados destacados por Chaves (2013) e considerando o que afirma Minetto (2008) sobre a educação inclusiva como fato irreversível, destacamos que, embora sejam evidenciadas estatísticas que revelem a entrada crescente dos alunos com NEEs nas escolas regulares, o processo de escolarização destes alunos nem sempre insiste em garantia da permanência e de sucesso escolar.

Propor conhecimentos teóricos sobre a formação de professores que têm formação acadêmica e que já realiza a atividade de docência consiste em objetivo desta discussão. Nessa proposta, refletimos sobre quem é esta pessoa que se torna essencial na mediação do processo de escolarização dos alunos, dentre estes, de alunos com NEEs, que outrora estavam excluídos, sem direitos sociais e que hoje existem leis que defendem direitos de acesso e permanência, com qualidade, destes alunos na escola regular.

Esta pessoa que no seu processo de desenvolvimento acadêmico e profissional tornou-se professor, é um ser histórico, social, ativo, transformador, criador de significações que reflete sobre sua realidade social, e em especial, a educacional, com capacidades para transformar o seu entorno e ao realizar essa ação se transforma. (VYGOTSKY, 2007). Uma pessoa que vive em um mundo, em uma sociedade em transformação, que necessita interagir com seus pares para compreender a cultura deixada pelos seus antepassados e significá-las, produtivamente, para as gerações que estão por vir.

O professor, como cada um de nós, se constitui nas relações sociais, diferenciando-se pela capacidade produtiva, pelo seu trabalho e suas implicações sociais. Para ratificar a compreensão apresentada, nos apropriamos da discussão de Padilha (2014, p. 170) sobre a condição humana do professor e sua formação, que reitera a tese de Vygotski (2007) em que afirma que o homem é um ser humano que tem sua origem social, na história.

Para Padilha (2014), ao constituir-se como professor, este profissional realiza trabalho, atividade, tendo como referência a finalidade a ser alcançada. Trabalho que, ao ser elaborado, dá condições ao professor de executá-lo por já ter conhecimento sobre o objeto, possibilitando a sua objetivação em conformidade com a finalidade que objetivara. Esse processo é possível, pois a condição humana do professor tem sua gênese na origem social, na história, na sua capacidade de apropriar-se das significações sociais e construir sentidos sobre os objetos objetivados. (VYGOTSKI, 2007).

Ao considerarmos o professor como ser humano capaz de transformar a realidade em que vive, que realiza atividades produtivas como necessidades para si e para o outro, inferimos que se faz necessário que haja aceitação e apropriação das novas ideias, políticas e práticas que venham surgir das inovações no contexto da educação. (IMBERNÓN, 2010). Para tanto, se faz necessário refletir sobre as condições objetivas e subjetivas encontradas pelo professor em processo de formação, que podem apresentar-se com ou sem possibilidades para inovação.

Como apreendemos, a constituição da natureza do ser humano se dá historicamente. Nesta apreensão, não podemos distanciar o homem da realidade em que convive, que é passível de constrangimentos, de aspectos negativos ou de contradições. Com o exposto, trazemos como exemplo a proposta da educação inclusiva, reforma na educação que surge no contexto educacional e que é uma realidade enfrentada pelos professores e os acometem à sentimentos negativos, de se sentirem despreparados para a atividade de docência com os alunos com NEEs.

Como possibilidades para se compreender as exigências surgidas pela reforma educacional que se propõe à construção de sociedades inclusivas, de escolas inclusiva, o professor ao recorrer à formação contínua busca pelo aperfeiçoamento

da sua atividade educativa para acompanharem as transformações e inovações da área educacional. (IMBERNÖN, 2010). E, assim agirem reflexivamente diante das contradições da realidade objetiva e subjetiva que lhes são oportunizadas para a realização de sua atividade de docência.

O conceito de formação contínua que serve de embasamento para este estudo é a apresentada por Garcia (1997, p. 21), por compreendê-la como "atividade em que o professor em exercício, adquire habilidades e competências para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais e que o prepare para o desempenho de novas tarefas". Compreensão que consideramos adequada à realidade educacional conforme demanda do contexto sócio-histórico e pelas quais os professores são envolvidos, mas que, na sua maioria, não são conhecedores da proposta da reforma vigente.

A educação inclusiva necessita de reconhecimento pelos professores, pois se trata de incluir um grupo de alunos que legalmente tem seus direitos garantidos, mas, que está pouco se tem feito para que esses direitos sejam postos em prática. Nessa perspectiva, Pacheco e Flores (1999, p. 47) comentam que na perspectiva de aprender a ensinar "é um processo que resulta articulação entre a teoria e prática, mas fortemente dependente de um contexto prático", por outras palavras, os autores destacam que o que o professor conhece sobre ele, sobre os alunos, sobre os conteúdos e sobre o contexto educacional não o aprendeu exclusivamente pela teorização, mas principalmente pelo "contato com situações práticas, devidamente ponderadas e refletidas, ou seja, por uma metacognição orientada para o contexto escolar".

Frente ao exposto, o que dizem os professores sobre a educação de alunos com NEEs, sobretudo nos dias atuais com a educação inclusiva? Resposta que evidenciamos na sequência.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A escola em que realizamos a empiria foi o CEMTI Projetando a Educação[6]. Esta escola fica localizada na cidade de Teresina no bairro Dirceu Arcoverde. Pertence a rede pública estadual de ensino, funcionando nos turnos manhã e tarde, com a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. A participante da pesquisa recebeu como codinome Vargas, pois havia pedido para ficar no anonimato. A professora Vargas é professora de História, trabalha a quinze anos na rede pública estadual de ensino, em regime de 40 h semanais, tem como formação inicial o curso de licenciatura plena em História pela Universidade Estadual do Piauí.

6 Nome fictício para manter sigilo e anonimato da escola.

Como instrumentos utilizados para o registro dos dados optamos pela entrevista narrativa, pois, a sua utilização expressa o " efeito que tem a voz do professor e o modo como ele fala sobre o seu trabalho, uma vez que esse instrumental permite a produção de compreensões sobre a complexidade da tessitura do 'ser professor'" (IBIAPINA, 2010, p. 07)

Para a análise e discussão dos registros dos dados da participante da pesquisa, seguimos a proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Para os autores, com o emprego da proposta dos Núcleos de Significação como procedimento de análise, devemos atentar, cuidadosamente, ao material empírico produzido, pois a apreensão dos sentidos torna-se complexo, a ser evidenciado nas expressões mais contraditórias, parciais, apresentadas pelo sujeito.

Ao analisarmos as falas da professora, a partir do *corpus* empírico da pesquisa conseguimos construir três Núcleos de Significação, mas, para esta comunicação, nos detemos no núcleo de significação nomeado de **Meu mundo caiu**! As significações de educação inclusiva constituídos pela professora", em que evidenciamos as discussões e análises dos registros dos dados que contemplam os objetivos da pesquisa.

"Meu mundo caiu"! **As significações de educação inclusiva constituídos pela professora de alunos com NEEs na escola regular**

Ao propormos interpretar as significações constituídas pelos professores sobre a educação inclusiva de alunos com NEEs e identificar as significações constituídas por professores sobre formação contínua em educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular, apresentamos a análise do Núcleo de Significação: **Meu mundo caiu**! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs. Na qual damos ênfase a dois dos indicadores deste núcleo, cuja discussão apresentamos a seguir.

Na discussão do terceiro núcleo de significação apresentamos o primeiro indicador denominado de *Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs na sala de aula*, em que o analisamos na narrativa da participante:

> *[...]. Quando eu cheguei nessa escola, destes alunos,* ***ninguém me avisou se haveria ou não um aluno especial****, [...], se haveria alunos especiais* ***na minha sala*** *a qual eu iria ministrar aula. [...]. E* ***verifiquei*** *também na minha caderneta* ***que esses dois alunos nunca estavam presentes****,* ***nem no dia da prova****. Fui questionar quem eram esses alunos que tinham passado um mês inteiro faltando e... que não responderam chamada... ,* ***uma aluna*** *no final da sala* ***disse: "Tia, esses alunos tão aqui na sala".*** *E eu disse:* ***"Sim, e quem são eles?" (irritada)****. Ela* ***me apontou para*** *esses* ***dois alunos****, que realmente, estavam lá no final da sala. Aí eu* ***virei para eles: "E, sim..., vocês não me respondem nada por quê?"*** *Aí a mesma aluna: "Tia, eles são surdos"!* ***Meu mundo caiu!***

No discurso de Vargas é possível apreender sentimentos de angústia e frustração. Estes sentimentos são manifestados quando ela identifica, por meio de uma de suas alunas que na sala de aula tinha alunos com NEEs, alunos surdos, e que não fora avisada de que teria estes alunos em classe, frustrando-se e alegando não estar e não ter sido preparada para a atividade de docência com estes alunos, quando afirma: ***ninguém me avisou se haveria ou não um aluno especial***.

Os sentidos constituídos por Vargas sobre o ser professora de alunos com NEEs, ao demonstrar sentimentos de angústia, frustração e insegurança, não se diferenciam das significações apresentadas pela maioria dos professores ao relatarem sobre o contexto da educação inclusiva e sobre a inclusão de alunos com NEEs, sobretudo, por relatarem não estarem preparados para a realização da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular. (ANJOS. SILVA; MELO, 2013; BRABO, 2013; ARAÚJO; BITTENCOURT, 2014; ALMEIDA; GARCIA, 2013). Estes autores, ao investigarem sobre o processo de inclusão de alunos com NEEs na escola regular, analisaram os relatos dos professores investigados e identificaram a significação, acima apresentada, que consideramos similar a presentada pela participante da nossa pesquisa.

Com o que foi apresentado anteriormente retomamos ao que compreende Minetto (2008) de que a educação inclusiva já é fato irreversível, na qual acrescentamos, diante desta realidade educacional, ao que infere Imbernön (2010) quando nos orienta sobre as necessidades e possibilidades para se compreender as exigências surgidas pela reforma educacional vigente. Não esquecendo de considerar as condições objetivas e subjetivas pelas quais os professores, responsáveis em colaborar com a mediação da educação formal, estão envolvidos.

No segundo indicador denominado de *frustração com os cursos de formação contínua em educação inclusiva: falta questões específicas do Ensino Médio para o ensino aprendizagem de alunos com NEEs*, analisamos a narrativa abaixo:

> *A gente tem alguns cursos (em educação inclusiva) fornecidos pela própria SEDUC, por Instituições Especializadas que pertencem à SEDUC,* ***nós temos cursos****. Mas,* ***o que a gente sente, ao menos eu senti, numa das minhas angústias que é algo que não está se renovando nos cursos em si****. [...]. É... o que eu queria dizer é que* ***essa formação continuada (em educação inclusiva), ela é muito limitada só ao Ensino Fundamental,*** *e o Fundamental Menor,* ***de primeira à quarta série****. [...]. Com os alunos do Ensino Médio, que eu trabalhei e trabalho no Ensino Médio, por exemplo,* ***trabalhar questões específicas do Ensino Médio, não tinha****. Então eu ia fazer o curso para aprender a ensinar o aluno a ler, sendo que o meu aluno já estava num patamar maior.*

Vargas tece críticas às formas de formação de professores ofertadas pela

SEDUC e às instituições sobre sua jurisprudência, por afirmar que os conteúdos e as metodologia de ensino apreendidos nestes cursos não apresentam transformações, não são atrativas ao professor das séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Denuncia, assim, que os professores que trabalham nestas etapas de ensino não são contemplados com conhecimentos teóricos e práticos nessas formações, consequentemente os alunos também não.

Acrescenta que o Sistema Público investe em uma formação limitada, como se os alunos com NEEs não conseguissem avançar nos estudos ou que os professores devem apropriar-se apenas de noções básicas para a atividade de ensino aprendizagem destes alunos, assim, terão possibilidades para realizar com eficácia sua atividade de docência no contexto da educação inclusiva.

A frustração da participante da pesquisa com a formação contínua em educação inclusiva oferecida pelo Sistema Público do Estado do Piauí, torna-se relevante, sobretudo, por ela reconhecer a necessidade desta formação como precípua para o desenvolvimento da atividade de docência frente ao aluno com NEEs incluído na escola regular. Com o exposto compreendemos que a participante entende a formação contínua como Garcia (1997, p. 21), quando considera que formação é uma "atividade em que o professor em exercício, adquire habilidades e competências para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais e que o prepare para o desempenho de novas tarefas".

Compreendemos que ao manifestar seus sentimentos de angústia, frustração e denúncia sobre a formação contínua de professores para a educação inclusiva de alunos com NEEs das séries finais da Educação Básica, a professora manifestou seu desejo por uma formação com apropriação de teorias e práticas específicas para estas séries, por que considera estas de maior complexidade. Nesta apropriação há possibilidades de os professores refletirem sobre o contexto sócio-histórico em que estão envolvidos e construírem suas significações sobre os conhecimentos apreendidos, sobre a educação inclusiva.

As significações apresentadas no *corpus* empírico da pesquisa, na qual evidenciamos apenas as aparências identificadas nas narrativas de Vargas, esclarecem o porquê da escolha do núcleo de significação que apresentamos, **Meu mundo caiu"! As significações de educação inclusiva constituídos pela professora de alunos com NEEs na escola regular**. Como foi possível identificar, Vargas demonstra sentimentos negativos sobre o ser professora de alunos com NEEs e de formação contínua em educação inclusiva.

Com a análise dos dois indicadores *Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs na sala de aula* e *frustração com os cursos de formação contínua em educação inclusiva: falta questões específicas do Ensino Médio para o ensino aprendizagem de alunos com NEEs*, não ficamos apenas nas aparências das suas

significações, buscamos a essência do objeto investigado e encontramos sentidos apreendidos, que trazem reflexões críticas que se torna necessárias para a atividade de ensino aprendizagem com alunos com NEEs. Reflexões que ao serem efetivas possibilitam a superação do não saber trabalhar com a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta comunicação teve como objetivo geral analisar as significações constituídas por professores sobre formação contínua em educação inclusiva de alunos com NEEs na escola regular. Para orientar a materialização desse estudo nos embasamos no conhecimento de que o professor é um ser humano que se constitui historicamente pelas medições sociais, sobretudo as significações. Como base teórica e metodológica para análise das significações apreendidas nos discursos da professora optamos pelo Materialismo Histórico e Dialético e na Psicologia Sócio-Histórica.

Fazemos ênfase ao contexto que possibilitou o conhecimento do surgimento da educação inclusiva, destacando os momentos históricos sobre a educação de alunos com NEEs. Recordamos que as pessoas com NEEs foram no início da história da humanidade considerados como seres desumanizados, passíveis de todos os tipos de sacrifícios. No período de transição do feudalismo para o capitalismo, essas pessoas tiveram outro tratamento, eram internadas em hospitais e abrigos. Surge a educação especial neste período, mas em espaços específicos para a aprendizagem ou sejam em escolas especiais. Eram segregadas das demais pessoas.

Como diferentes movimentos em favor dos direitos iguais, da não segregação, essas pessoas com NEEs conseguem o direito à integração, que consistia na permanência destas pessoas em escolas regulares, mas em classes especiais. Existia possibilidade das pessoas com NEEs se integrarem às salas de aula das pessoas sem NEEs, para isso acontecer ela tinha que se aproximar o máximo possível da normalidade, isto é, sobrepor suas características orgânicas, ser responsável pela superação das adversidades que a escola regular lhes apresentasse.

Contrário aos dois modelos educacionais da educação de alunos especiais, o de segregação e de integração surge a educação inclusiva. Esta, tem como objetivo proporcionar condições aos alunos com NEEs de acesso e permanência na escola regular, durante todo o processo de escolarização. Com direito ao atendimento educacional especial, no contra turno ao da escola regular, com atividades complementares e suplementares, conforme a singularidade, para a aprendizagem e desenvolvimento, de cada aluno

Consideramos, diante do exposto, que a educação inclusiva mediada pela formação contínua de professores, possibilita aos professores uma revisão dos serviços de educação especial e a construção de novas significações nos sistemas de ensino. (MACHADO, 2009). Nesta compreensão, o professor que já possui uma formação inicial ao refletir sobre o contexto da educação inclusiva, apresenta-se com possibilidades para a transformação da sua atividade de docência, com capacidade de refletir criticamente sobre a realidade educacional, e, intervindo nas condições objetivas e subjetivas para minimizarem as barreiras que a educação inclusiva se realize, com qualidade.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, M. T. de. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas.** Disponível em: < http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt20%20.pdf >. Acesso em 12. 04. 2015.

BRASIL. **Lei Federal 12.796 de 04 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 03. 03. 2016.

_____. BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/ DF: 2008.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf >. Acesso em 19. 04. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, ano 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1 E. ACRESCENTAR A RESOLUÇÃO N. 2001.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. de. [et al]. **Caminho de uma formação**: educação especial na perspectiva da inclusão. São Paulo: Petrópolis, 2012.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação contínua de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Reflexão crítica sobre a atividade docente de professores universitários em contexto colaborativo**. In: ENDIPE. 15, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 1-12. 1 CD ROM.

JESUS D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: UFBA, 2012. p: 17.

LIMA, M. R. e S. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2010.

MANTOAN, M. T. É. In: MITTER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MACHADO, R. **A educação especial na escola inclusiva**: Políticas, Paradigmas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2.ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

PACHECO, J. A; FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Porto Editora: 1999.

PADILHA, A. M. L. A condição humana do professor e sua formação. In: RIBEIRO, S. M; CORDEIRO, A. F. M. (Orgs). **Pesquisas sobre trabalho e formação docente**: aspectos teóricos e metodológicos. Joinville: Editora Univille, 2014. p: 170.

PRIOSTE, C; RAIÇA, D; MACHADO, M. L. G. **10 questões sobre a educação inclusiva da pessoa com Deficiência Mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, M. P. dos S.; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação**: cultura, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. da G. S. dos. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, v. 2, 2004.

SASSAKI, K. R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, L. C. da. As políticas de formação docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. In: Soares, L. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIGOTSKI, L. S; A. R. LURIA; A.N. LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

_____. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.
Vozes, 1997.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O DESAFIO DE FAZER A PONTE ENTRE A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Adriana Locatelli (UFMA)
dricacla@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este presente trabalho “Educação Bilíngue: o desafio de fazer a ponte entre a Libras e a Língua Portuguesa na escolarização de alunos surdos” tem como problema central, os entraves linguísticos decorrentes da escrita diferenciada dos alunos surdos, visto que, a construção do pensamento do surdo tende a obedecer a estrutura da Libras, ou seja, o surdo constrói a linguagem escrita a partir da lógica da Libras, e não da Língua Portuguesa. Este fato desconfigura os padrões gramaticais da Língua Portuguesa em seus aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos. Diante desta realidade educacional está a figura do professor bilíngue, mediador do conhecimento, sujeito incumbido lidar com duas línguas distintas.

O objetivo geral é analisar a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa na escolarização de alunos surdos. Os objetivos específicos são: Compreender o processo de aquisição da Língua Portuguesa pelos alunos surdos; Descrever as metodologias para a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita; Examinar as práticas avaliativas no contexto bilíngue.

Foi adotado o tipo de pesquisa bibliográfica e de campo, na tentativa de buscar uma maior aproximação com o contexto da educação bilíngue para surdos. O universo escolhido foi a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdo Professor Telasco Pereira Filho. Situada à Rua Henrique Dias, nº 957, Bairro São José do Egito, na zona urbana da cidade de Imperatriz- MA. Tem como dependência administrativa o Município de Imperatriz, está em pleno funcionamento desde a aprovação da Lei nº 1453/12, que dispõe sobre a criação da escola bilíngue no âmbito do Sistema Municipal de Ensino.

O requisito para a escolha da escola pesquisada se deu pela sua própria filosofia, que parte do anseio da comunidade surda da cidade de Imperatriz em oferecer uma escolarização para o Surdo, priorizando sua língua materna, valorizando e mantendo sua cultura e sua identidade.

Os sujeitos da pesquisa foram 07 professores bilíngues da referida escola, como instrumento e coleta de dados, utilizou-se entrevistas semiestruturada, buscando compreender a fala dos sujeitos em sua ação e observação assistemática do cotidiano

escolar e das práticas pedagógicas do corpo docente. A observação assistemática da pesquisa teve como foco captar de forma espontânea e informal dos aspectos da realidade escolar que poderiam servir de analise geral.

Para atender aos objetivos, adotou-se o enfoque Crítico-Dialético na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, utilizou-se a abordagem qualitativa que permitiu vivenciar a realidade do universo pesquisado, buscando compreender os fatos em sua particularidade com discernimento e fidelidade aos resultados obtidos.

Esta pesquisa leva em consideração as políticas linguísticas a favor da Escola Bilíngue para Surdos, na qual o processo de construção do conhecimento depende fundamentalmente do domínio da língua materna (L1), para então adquirir o Português como segunda língua (L2).

Dentre os principais referenciais utilizados na fundamentação teórica, estão: Goldfeld (2002), Quadros (2004), Vygotsky (1998); Sacks (1989), Silva (2001), Vygotsky, na obra de Weer e Valsiner(2006). Para a fundamentação metodológica, os trabalhos de Prodanov; Freitas (2013) e Santos (2006).

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

A educação bilíngue é, historicamente, vista como uma das três abordagens desenvolvidas sobre a educação de pessoas Surdas[7]. Surgiu nos EUA no final da década de 1970, a partir de movimentos favoráveis às línguas de sinalizadas, rejeitando a primeira Abordagem Oralista[8], por ser um método que impossibilitava a socialização entre os surdos e os ouvintes, bem como o desenvolvimento linguístico; e a segunda abordagem, a Comunicação Total[9], por resultar em graves problemas linguísticos relacionados ao bimodalismo[10], ou seja, o uso inadequado da estrutura gramatical da língua de sinais.

7 Utiliza-se o termo Surdez ou Surdo (com S maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural e o termo ou surdez ou surdo (com s minúsculo) para designar uma condição física, a falta de audição (SACKS, 1989).

8 O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (GOLDFELD, 2002, p.34).

9 Defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. [...] como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua ou línguas (GOLDFELD, 2002, p.40).

10 O bimodalismo ou português sinalizado é o uso simultâneo de fala e de sinais, em que ocorre a introdução de elementos gramaticais de uma língua na outra. [...] não é considerado uma língua por não atender às especificidades interativas de um sistema de comunicação (MAINIERI, 2012, p. 98).

O bilinguismo para a educação de surdos no Brasil surgiu na década de 1980, e começou a ser implantado em escolas e clínicas na década de 1990, todavia, é considerado um campo novo de estudos e pesquisas, traz uma tríplice batalha ideológica, de discussões políticas, socioculturais e linguísticas.

De discussões políticas, por ser debatida pelo campo da política linguística a favor da escola bilíngue para surdos, no qual reconhece que língua é o instrumento por onde se realiza todas as interações sociais, e assim, a Libras é caracterizada como o recurso cognitivo linguístico do surdo, indicando como melhor ambiente educativo a escola bilíngue. Por outro lado, as discussões políticas baseadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na qual indica como melhor ambiente educativo para o surdo a sala comum no ensino regular.

De discussões socioculturais, pois, reporta-se para uma das grandes características do bilinguismo, que é a Cultura Surda[11], ou seja, a aceitação da condição de ser Surdo, da sua identidade surda, do pertencimento à Comunidade Surda, e é justamente nesse ponto que existem muitos embates sobre a educação bilíngue e o processo de inclusão, no qual todos os aprendizes devem estar juntos no mesmo ambiente, na sala comum, independentemente da deficiência, ou seja, a escola bilíngue seria um ambiente segregador ao limitar-se em atender somente àqueles que pertencem à cultura surda.

As discussões linguísticas podem ajudar a compreender e situar a verdadeira proposta da educação bilíngue e ajudar na desmistificação do Brasil como um país monolíngue. A comunidade surda pertence a um grupo linguístico minoritário, assim como as línguas de imigração, as línguas indígenas, as línguas crioulas e as línguas de comunidade afro-brasileiras.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos ou Declaração de Barcelona (1996) apoia o direito linguístico e a preservação da língua:

> *Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (UNESCO, 1996).*

A escolarização de alunos surdos nas escolas bilíngues, não significa que tenha que existir a singularização desse aluno, de fechá-lo em seu próprio mundo, em sua própria cultura, mas, de primar pelas mesmas condições de aprendizagem, sem afetar

---

11 A cultura surda tem sua língua, seus hábitos, costumes, a sua estrutura familiar, seu jeito de dirigir, de assistir a um filme, de ir a um restaurante. Tem valores e ideias próprias, queriam ser socializados, hoje querem ter sua cultura aceita, a Língua de Sinais valorizada. Envolve futebol, drama, arte e outras coisas próprias do surdo (DANESI, 2007, p. 113).

as interações sociais que se estabelecem no interior da escola, independentemente de ser bilíngue ou não. Sabe-se que a escola de uma forma geral é uma extensão da sociedade, a escola bilíngue, também abre espaço para a convivência dos diferentes.

As aprendizagens advindas das relações sociais, da interação com o outro, da convivência com as diferenças, não se dão somente no plano da língua em si, mas também, nas relações étnicas, de gênero, religiosas, de valores e crenças, existentes também no interior na escola bilíngue. Santos explica que (1997, p. 115) "nem todas as igualdades são idênticas, e nem todas as diferenças são desiguais". Ou seja, os negros, os homens e as mulheres, os homoafetivos, os indígenas, os deficientes, os surdos, enfim, são todos diferentes entre si mesmo pertencendo ao mesmo grupo social.

O aluno surdo assim como qualquer outro aluno é um sujeito biopsicosocial, cognitivo e cultural, é construtor de sua subjetividade, possuem as mesmas capacidades e dificuldades dos alunos sem deficiência, inclusive na aquisição da linguagem e produção de conhecimentos.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que é uma entidade filantrópica, tem como filosofia a defesa dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. A FENEIS caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma:

> *As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado. As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns que não são escolas bilíngues de surdos (FENEIS, 2011a).*

Percebe-se que apesar da educação bilíngue ser recomendada pelo Ministério da Educação (MEC), alguns discursos relacionados à educação inclusiva estão na contramão dos discursos do Movimento Surdo, especificadamente sobre a educação do Surdo, de um lado a escola como espaço onde todos, surdos e ouvintes devem estar juntos, do outro lado a escola como espaço de educação linguístico/cultural.

A educação bilíngue tem público alvo diversificado, como: surdos; deficientes auditivos oralizados (em sua maioria usuários de aparelhos auditivos); deficientes auditivos não-oralizados (possuem algum resíduo auditivo ou perderam a audição posterior à aquisição da linguagem oral); Codas[12] (filhos ouvintes de pais surdos);

12 Sigla inglesa Coda (Child of Deaf Adults)- Filhos ouvintes de pais surdos. Expressão também utilizada no Brasil. Para mais informações sobre Codas: http://www.coda-international.org/ (sugestão da autora).

pessoas impossibilitadas de usarem a voz (por consequência de outras deficiências, derrames cerebrais, traumas etc.); ouvintes que aceitem a Libras como língua de instrução.

TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Através das primeiras leituras bibliográficas, constatou-se que a natureza da pesquisa confere caráter dialético, para atender aos objetivos da pesquisa, adotou-se o enfoque Crítico-Dialético na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky:

> *Na concepção Vygotskiana, coerente com os pressupostos do materialismo dialético, organismo e meio determinam-se mutualmente, portanto, o biológico e o social não estão dissociados, pois exercem influência reciproca. Desse modo, o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto (REGO, 2000, p. 103).*

A ideia central da teoria de Vygotsky está na interação do sujeito com outros sujeitos, com o meio ambiente e com os objetos, discute a relação entre pensamento e linguagem, trata do desenvolvimento da linguagem para elaboração de conceitos e na construção do pensamento abstrato.

Por esse motivo, entende-se que é legitimamente possível analisar o contexto bilíngue na perspectiva Vygotskyana, pois a Libras, assim como as línguas orais, tem o mesmo status linguístico, dessa forma, pode ser adquirida pelo surdo seguindo as mesmas fases e etapas do aluno ouvinte.

A pesquisa foi realizada no período entre novembro de 2015 a abril de 2016, onde foi possível observar o cotidiano escolar e realizar entrevista semiestruturada destinada aos professores bilíngues da instituição. A diretora Maria Ivanilde Oliveira Santos, aprovou e assinou a Carta de Apresentação para Pesquisa, autorizando também a exposição do nome da escola.

Dos 10 professores bilíngues, 07 se dispuseram a participar da pesquisa com autorização devidamente assinada através de Termo de Autorização de Uso de Depoimento, reconhecendo estarem cientes dos objetivos e benefícios da referida pesquisa.

As etapas de ensino da escola são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Sobre a infraestrutura, a escola possui todas as condições físicas para funcionamento e adaptações arquitetônicas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Os 07 professores que aceitaram participar da pesquisa solicitaram que os mesmo não fossem identificados no texto, garantindo assim o anonimato, mesmo tendo consciência de que a o nome da escola seria identificada. Então, para compreensão, utilizou-se a letra “P” seguido de uma sequência numérica de 01 a 07. Assim sendo: P1 para o professor da Sala de Recurso Multifuncional; P2 para o professor do I e II Período; P3 para o professor do 1º ano; P4 para o professor do 1º e 2º ano (EJA); P5 para o professor do 3º ano; P6 para o professor do 3º e 4º ano (EJA); e P7 para o professor do 4º ano. Dentre os sujeitos da pesquisa, nenhum possui deficiência, porém, na escola trabalham professores e instrutores surdos, a diretora e coordenadora da escola são fluentes em Libras.

Sobre a formação acadêmica, somente P4 possui graduação em Matemática, os demais possuem graduação em Pedagogia e especialização em Libras, em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial. P5 ainda possui especialização em Psicopedagogia. Todos os professores realizaram outros cursos de longa e curta duração na área de Libras.

Sobre o tempo de experiência na área Educação Especial, P7 possui somente 01 mês experiência; P1, P2, P4, P5 e P6 possuem entre 02 a 07 anos de experiência; P3 possui 10 anos de experiência na Educação Especial. Quanto ao nível de fluência em Libras por parte do professor, todos declararam do nível intermediário ao avançado.

Ao serem questionados sobre se realmente se sentem preparados para trabalhar na educação bilíngue para surdos, P3 relatou que não, porém complementou sua resposta, dizendo que: “nenhum professor pode se sentir realmente preparado, pois todos os dias temos desafios diferentes e estamos sempre aprendendo”. Os demais responderam que estão totalmente preparados para tal função.

Com base nesses dados pode-se analisar o perfil destes professores no que diz respeito à formação e experiência profissional. Entendendo que a formação é requisito básico para o exercício profissional, analisa-se pelos dados apresentados que o quadro de professores da escola bilíngue possui formação especifica, portanto, estão habilitadas para o exercício da função, mesmo que P7 tenha somente 01 mês de experiência, demostrou conhecimento para tal pleito.

Em relação da fluência em Libras por parte dos alunos: todos os professores consideram que seus alunos estão em fase de aprendizado da Libras, alguns tem um repertório bem maior em relação aos outros, acreditam que, nenhum possuem fluência excepcional apesar de utilizarem a Libras como primeira língua, segundo relatos, muitos são oriundos de famílias de ouvintes, que pouco conhecem Libras, outros chegam sem nenhum conhecimento em Libras.

Sobre a quantidade alunos para cada professor e suas respectivas particularidades: P1 tem um total de 03 alunos, destes, 02 com surdez severa; P2 tem um total de 06

alunos, destes, 04 com surdez severa; P3 tem um total de 04 alunos, destes, 01 com surdez severa; P4 tem um total de 02 alunos, destes, 01 com surdez severa; P5 tem um total de 04 alunos, destes, 03 com surdez severa; P6 tem um total de 04 alunos, destes, 03 com surdez severa; P7 tem um total de 05 alunos, destes, 04 com surdez severa. Os demais alunos possuem deficiência auditiva, fazem leitura labial, destes 03 usam aparelhos auditivos.

A partir desses dados, percebe-se que a maioria dos alunos da escola bilíngue possuem surdez severa. Segundo dados do Censo do IBGE de 2010[13] em nível nacional, existem 4,6 milhões de pessoas com deficiência auditiva e 1,1 milhão de pessoas surdas, totalizando aproximadamente 5,7 milhões de pessoas, ou seja, a maioria possuem deficiência auditiva. Percebe-se que o público da escola bilíngue reflete o contrário, que os surdos têm a maioria das matriculas na escola, pensa-se que muitos deficientes auditivos da cidade procuram outros espaços, como as escolas comuns ou especializadas.

Foram questionados sobre quais as maiores dificuldades de ensinar alunos surdos, em resposta P3, P4, P5, P6 não sentem grandes dificuldades em relação ao ensino de alunos surdos. Como principal problema, relatam: P1 “A falta de parceria de algumas famílias”; P2 “Falta de material específico na rede municipal e a falta de interesse de alguns familiares”; P3 “Na maioria das vezes é receber o aluno tardiamente com pouco conhecimento em Libras, a família também não tem fluência em Libras ou pelo menos um curso básico”; P4 “A falta de apoio da família”; P5 “ A falta de apoio de alguns familiares em alguns casos”; P6 “A falta de apoio dos familiares”; P7 “adaptação das atividades, tendo em vista que esse universo do bilinguismo é novo pra mim, entretanto, a cada dia me esforço mais, e as coisas vão fluindo de maneira eficaz”.

Um ponto quase unanime relatado pelos professores foi a falta de participação das famílias, sabe-se que para qualquer modalidade de ensino é importante presença da família de forma ativa, inclusive na EJA, muitos alunos da escola bilíngue já são adolescentes e adultos, a família pode ajudar a superar as dificuldades encontradas no processo de escolarização, inclusive é primordial de além do apoio e participação e que haja interesse em aprender e a dialogar com os filhos em Libras.

Tomando como principio que a educação inicia-se na família, para as crianças cujos pais são ouvintes, geralmente a escolarização com a Libras como primeira língua só começa a partir de quando esta criança ingressar na escola, este fato pode ocasionar atraso na vida escolar desse educando.

Em relação à formação complementar ou continuada realizada por profissionais da escola ou da Secretaria de Educação do Município de Imperatriz- SEMED destinada aos professores da escola bilíngue: todos os professores relataram que passam

13 Fonte Censo IBGE de 2010: http://www.surdo.com.br/surdos-brasil.html

por formação anualmente, porém, de uma forma geral, juntamente com os demais professores do município, não especificadamente para a educação bilíngue.

Relataram também, que existem cursos de Libras disponibilizados pelo Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade- SIADI, e que a própria Escola Bilíngue Professor Telasco Pereira Filho realiza cursos abertos tanto para os professores da escola quanto para a comunidade, além desses mencionados, relatam: P3 “Estudo diariamente Libras”; P4 “Faço curso duas vezes por semana de Libras”; P5 “Estou fazendo curso de Libras duas vezes por semana, nunca paro de estudar”; P7 “sempre participo de eventos e seminários na área”.

Foi solicitado que os professores quantificassem em porcentagem de 5% a 100% a utilização da Libras como primeira língua em suas aulas diárias. Em resposta: P3 (80%); P7-(90%), P1, P4, P5 e P6 (95%) e P2 (100%). Aqui fica constatado que utilizam a Libras como primeira língua, é um quantitativo excelente, pois no ambiente escolar também estão inseridos alunos com experiência auditiva, com a presença da fala, questão que enriquece o ambiente escolar.

É importante observar a concordância entre o Plano Decenal do Município e a proposta da escola pesquisada no que diz respeito à educação bilíngue. De acordo com o Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz (2014-2023), sobre a educação bilíngue e suas futuras aspirações até 2023:

> *1.20- Fomentar o acesso à educação infantil e a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa de educação básica;*
>
> *4.23 Propor às Instituições de Ensino Superior a implantação do Curso de Licenciatura Plena em Letras/ Libras e Pedagogia Bilíngue no município de Imperatriz.*
>
> *5.7 Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal;*
>
> *7.4 Aderir aos indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial bem como da qualidade da educação bilíngue para pessoas surdas, estabelecidos pelo MEC (IMPERATRIZ, 2014).*

No inicio do ano de 2016 a escola pesquisada abriu espaço para creche, percebe-se então, consonância entre ambos, o município comtempla a Educação Bilíngue em seu plano de estratégia, são ações que aos poucos estão se consolidando no

município. Sabe-se que para melhorar a qualidade da educação, deve-se priorizar não só o acesso, mas também a permeância desses alunos. De acordo com plano decenal, a atuação da gestão escolar deve ser democrática e participativa, fatores que também podem apoiar o desenvolvimento de aspectos sócio-cognitivo-afetivo e cultural dos educandos.

Sobre como ocorre a comunicação entre os alunos surdos e o professor durante as aulas e intervalos, P1, P2, P4, P5 e P6 responderam que mesmo em horários de intervalo é utilizada a Libras como forma de comunicação. P3 respondeu que quando ele/a ou o aluno não compreendem algo, é utilizado dicionário, gravuras, objetos, ou pedem ajuda para outro professor. Segundo P3 “o que um não sabe o outro pode saber”. P7 respondeu: “eu tenho Codas, alunos que ouvem e tem pais surdos, nesse caso não tem jeito, eles tendem a querer usar a fala”.

Sobre o processo de aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, os professores relataram que em primeiro lugar é respeitada a Libras como primeira língua. Em relação aos escritos são levados em consideração, tanto as normas gramaticais da língua portuguesa quanto a Norma Surda nas produções de seus alunos. Destaque nas falas de P1 “Para o ensino da L2 é levada em consideração suas estruturas gramaticais e todos os componentes que há nela”; P2 “Os dois são imprescindíveis nesse processo, já que trabalhamos com educação bilíngue, o que não pode ser esquecido é a Libras como primeira língua”; P3 “O aluno surdo aprende sua primeira língua L1 e desenvolve a escrita na L2, ambas são trabalhadas paralelamente para diferenciá-las”.

Percebe-se que os professores tem uma visão consciente de uma educação bilíngue, uma das formas dessa diferenciação é desenvolvimento do letramento visual das crianças surdas, com textos em Libras, sinalizados e escritos.

Acrescentaram ainda sobre a aquisição da linguagem escrita, que todos os dias há um novo desafio, uma nova dificuldade a ser suprida. Chama atenção um exemplo mencionado por P5: “os alunos ouvintes vão para a escola comum já sabendo o português falado, isso é uma coisa, aqui muitas vezes o aluno chega sem saber nenhuma língua, ai a coisa é diferente, por isso que aqui na escola bilíngue, mais do que qualquer coisa, é observado a particularidade de cada aluno, para que todos os dia ele se supere”. O grau de compreensão, interpretação e produção textual são constantemente elevados, pois numa mesma sala há ritmos diferentes.

Para fundamentar esse relato, recorresse-se a ZDP de Vygotsky, onde o professor tem o papel primordial nesse processo, não como método ou estratégia de ensino, mas como articulador do processo, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Tunes (2000, p. 46) “o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal localiza o ponto em que a cultura e o indivíduo constituem-se mutualmente”. E nesse ponto, a interação social ganha amplitude por ser um componente fundamental do processo de aprendizagem da criança.

Sobre a avaliação escolar no processo de aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, as respostas foram:

> *P1 "O surdo precisa aprender a L1 para se comunicar e os padrões formais para desenvolver textos, interpretá-los de acordo com seu desenvolvimento"; P2 "A escrita do surdo é diferenciada, temos de levar em consideração que o aluno pensa em Libras e por consequência escreverá em Libras"; P3 "Nós sabemos que a Língua Portuguesa é a segunda língua de aprendiz para o surdo, mas o surdo escreve em sua língua (L1) sem conectivos, conjunções, preposições e outros, devido a estrutura da Libras, devemos respeitar essas diferenças, pois não são erradas; P4 "O surdo precisa dominar a língua de sinais, pois a mesma tem suas regras, e só depois sabendo as diferenças na escrita do português, existem muitos surdos que escrevem melhor que ouvintes alfabetizados, ser surdo não é empecilho"; P5 "A Libras tem sua própria estrutura, ela é a primeira língua, e é ela que levo em consideração"; P6 "Aos poucos, com maturidade, eles vão aprendendo a Língua Portuguesa escrita, fazer exercícios é essencial, tomar gosto pela leitura também, a avaliação é pra mim um momento de cuidado, para não se cometer injustiças"; P7 "A maneira como o surdo compreende e adquire o português é diferente, devemos respeitar e saber distinguir o que foi o erro gramatical ou apenas o surdo está escrevendo como se tivesse se expressando em Libras".*

Percebe-se, uma preocupação por parte dos professore em não cometer erros nas produções escritas de seus alunos, tentam compreender a escrita do surdo através da Libras, portanto, também com recurso para a avaliação da aprendizagem existem, outros instrumentos que não foram mencionados, que também podem ser trabalhadas a parte escrita em testes e provas, uso de vídeo e uso de meios eletrônicos.

A escola bilíngue pesquisada respeita as recomendações expressas no Documento nº001, de 15 de julho de 2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- CONADE. No Item 4.2, recomenda-se:

> *Deve-se considerar que a pessoa surda educada na língua de sinais, necessariamente*
>
> *sofrerá influências desta na sua produção escrita, tornando necessário o estabelecimento de critérios diferenciados de correção de provas discursivas e de redações, a fim de proporcionar tratamento isonômico aos candidatos surdos. Nesse sentido, deverão ser instituídos critérios que valorizem o aspecto semântico (CONTEÚDO) e sintático em detrimento do aspecto estrutural (FORMA) da linguagem, fazendo-se a distinção entre "conhecimento" e "desempenho linguístico. [...] as provas de redação e/ou discursivas, aplicadas a pessoas surdas ou com deficiência auditiva, deverão ser avaliadas somente por Professores de Língua Portuguesa para Surdos ou professores de*

Língua Portuguesa acompanhados de um intérprete de Libras (CONADE, 2010).

As avaliações de estudantes surdos devem ter como base a Libras, principalmente na elaboração de conceitos e em segundo plano da forma escrita, onde também devem ser respeitados a Norma Surda[14], baseadas na percepção visual que o surdo tem da sua própria língua e da sua visão de mundo, fatores que irão influenciar na escrita do surdo e poderão ser perfeitamente percebidas, dependendo da habilidade do professor bilíngue ou interprete.

Em relação aos recursos pedagógicos mais utilizados na aprendizagem a Língua Portuguesa escrita, foram mencionadas: Jogos envolvendo L1 e L2 para todas as disciplinas; leituras em geral, poemas, literatura e paradidáticos; fichas; gravuras; alfabeto móvel; dicionários; músicas; poemas; vídeos; filmes.

A entrevista levantou dados referentes à utilização das redes sociais como fator importante na aquisição da linguagem escrita pelo aluno surdo, relatam os professores que mesmo não fazendo parte do currículo real, o uso das redes sociais vem aproximando cada vez mais ouvintes e surdos. Segundo os professores, é reconhecida na escrita dos alunos da escola, expressões idiomáticas e figuras de linguagem típicas da Língua Portuguesa falada, e que nos últimos anos vem diminuindo esta distancia entre ouvintes e surdos em boa parte causada pela tecnologia.

A opinião dos professores sobre recursos tecnológicos, como software aplicativo e programas que traduzem automaticamente o texto e áudio para língua de sinais, foi unanime. Os professores apoiam o uso irrestrito fora da sala de aula para estabelecer comunicação com outras pessoas que não conhecem a libras, como estagiários e voluntários, o uso na sala é restrito, apenas para pesquisa, uma vez que os aplicativos servem também como dicionários.

Não podemos dar as costas à tecnologia, pois fora da escola o surdo sente muita dificuldade em se comunicar, a visão dos professores foi positiva, apesar de deixarem claro, que no ambiente escolar, esses aplicativos tem o objetivo principal de consulta, como uma espécie de dicionário. Entretanto, os aplicativos são também como forma de comunicação entre os próprios surdos e outras pessoas que desconhecem a Libra.

CONCLUSÃO

Um dos grandes desafios do surdo ainda é atravessar a ponte entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita, contudo esta pesquisa aponta que a educação

14 Termo desenvolvido por Christopher Stone. STONE, C. Toward a Deaf Translation Norm. Washington-D, USA: Gallaudet University, Press, 2009.

bilíngue mostrou-se favorável para alcançar tal objetivo. Compreende-se que existe a necessidade de quebras de paradigmas no que diz respeito ao processo de inclusão, possível de ser efetivado também com a escola bilíngue.

Sabe-se que os surdos não vivem em espaços próprios, necessitam conhecer a língua dominante do seu país, para além da sua escolarização e inserção social, necessitam enfrentar um mercado de trabalho competitivo, vestibulares, concursos etc. e continuar a busca pela efetivação dos seus direitos linguísticos, da preservação e fortalecimento da sua cultura e identidade através da escola bilíngue.

O surdo necessita de uma dinâmica dialógica de comunicação eficaz para que o processo de ensino aprendizagem seja significativo, e esta dinâmica se dá através da Libras, que é o recurso cognitivo linguístico dos surdos, nesse sentido foi possível compreender a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa na escolarização de alunos surdos no Contexto Bilíngue, através da disposição de ambientes linguísticos favoráveis para a aquisição tanto da L1 quanto da L2.

Alunos com surdez severa possuem mais facilidade em aprender Libras e possuem um repertório maior de palavras em relação aos alunos com deficiência auditiva, em contrapartida os alunos com deficiência auditiva tem maior destaque na linguagem escrita do que alunos surdos.

Alunos com surdez severa e ingressaram tardiamente na escola é percebido um atraso nas leituras e compressão de textos com muitas figuras de linguagens, metáforas, ou ambiguidades.

O fato de haver muitos alunos matriculados na EJA, deve-se justamente pelo fato da procura tardia pela escolarização, sabemos que a escola faz chamada pública para novas matriculas, e tentam recuperar pelos alunos faltosos e evadidos.

A pouca participação da família foi apontada como um dos principais problemas na escolarização de alunos surdos, fator que pode ser explicado pelo fato das famílias não saberem Libras, o aluno acaba chegando à escola com vícios de linguagem, português sinalizado e mímicas.

Dentre as metodologias utilizadas para aquisição da Língua Portuguesa, estão, leituras em geral, poemas, literatura e paradidáticos; fichas; gravuras; alfabeto móvel; dicionários; músicas; poemas; vídeos; filmes e o próprio ambiente letrado.

Através do relato dos professores foi constatado que o uso das redes sociais e aplicativos de mensagem de texto tem ajudando consideravelmente o acesso ao português escrito pelo alunos surdos, mesmo não sendo afixado como recurso no currículo da escola. Os professores aceitam a utilização de aplicativos que traduzem automaticamente o texto e áudio para língua de sinais na sala de aula, contudo apenas para fins de consulta.

Sobre as práticas avaliativas, constatou-se a preocupação do professor em compreender o sentido da escrita na L1, sendo considerados as competências e as habilidades tal como sua língua materna, a intenção é preparar esses alunos para serem inseridos no ensino médio da escola regular e consequentemente esse aluno possa prosseguir nosso patamares mais elevados de ensino. A escola demostrou interesse em ampliar a oferta de educação para séries mais elevadas.

Diante do exposto, convém ter em mente que a responsabilidade de uma escola de boa qualidade se faz necessário no cenário atual, depende de politicas públicas eficazes, precisa de educadores preparados e conscientes da prática de ensino, usando métodos, estratégias que possam despertar o aluno para um mundo cheio de possibilidades, independentemente das suas limitações.

Enfim, é necessário repensar sobre a importância da escola bilíngue para surdos, a fim de evitar os erros do passado, que infelizmente se repetem no presente, ou seja, a segregação pela inclusão, tentar incluir e não oferecer o suporte necessário significa interferir no processo educacional, transformando a “inclusão” em “inclusivísmo”.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: SUMMUS, 2003.

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

_____. **Decreto-Lei nº 5.626, 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 n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 de Abril de 2016.

_____. **Politica Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasilia: MEC, 2008b.

CANDAU. Vera Maria. **Sociedade, educação e culturas(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONADE. **Conselho Nacional de Direitos das Pessoas com Deficiência.** Recomendação n° 001, de 15 de julho de 2010. Brasília: 2010.

DANESI, Marlene Canarim. **O admirável mundo dos surdos:** novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdez**.** 2º ed. Porto Alegre: Edipucers, 2007.

FENEIS. **Nota de esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos (em resposta à nota técnica nº 05/MEC/SECADI/GAB).** Brasília: 2011a.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7º ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

IMPERATRIZ. **Lei Ordinária nº 1452/1012. Que dispõe sobre a criação da Escola Bilíngue no âmbito do Sistema Municipal de Ensino.** Imperatriz (2012). Disponível em: <http://www.camaraimperatriz.ma.gov.br/images/leis/Lei_n%C2%BA_1453-12.pdf> Acesso em 17 de março de 2016.

_____**. Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz- MA. (2014-2023)-** Versão Preliminar. Imperatriz (2014). Disponível em:<http://www.imperatriz.ma.gov.br/semed/doc/plano_municipal_de_educacao_2014_2023.pdf>Acesso em 13 de março de 2016.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica:** guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MAINIERI, Cláudia Mara Padilha. **Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos Surdos:** Cognitivo, Afetivo e Social. Curitiba: IESDE Brasil S. A, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho acadêmico. 2º ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

REGO, Tereza Cristina R. **A origem da singularidade humana na visão dos educadores.** In. Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural. Cadernos Cedes. Ano XX, nº35, Julho/2000.

SACKS, O. **Vendo Vozes:** Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** Aspectos e implicações neurolonguísticas. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos.** Lua Nova Revista de Cultura Politica. Governo e Direitos - CEDEC, n° 39, Brasil, 1997.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos:** uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: AGE, 2006.

SILVA, Maria da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus Editora, 2001.
UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.** Barcelona (1996). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf> Acesso em 10 de abril de 2016.

VYGOSTKY, S. Lev. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygostky:** Uma síntese. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

CORPOS MISTURADOS: SOCIOPOETIZANDO O EXISTIR DOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Natália de Almeida Simeão (UFPI)
nataliasimeao@ufpi.edu.br
Shara Jane Holanda Costa Adad (UFPI)
shara_pi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É sabido que a presença do surdo na sociedade traz em si um contorno de singularidades, dado, em especial à sua especificidade linguística e à sua maneira de ver, sentir e entender o mundo à sua volta. Não é de hoje que se fala nos impactos que a presença do surdo causa na sociedade ouvinte, pois para alguns a surdez se configura como um problema e o surdo, por sua vez, é um ser que precisa ser curado e adaptado a viver sob os moldes *ouvintistas*[15]. Entretanto, para outros, a surdez se configura enquanto condição, e por ser assim, o surdo não apresenta doença e sim diferença, de modo que toda a sociedade deve entender à sua maneira de viver, aceitando e respeitando sua condição criativa e inventiva de ser e estar nesta.

A presença surda, traz impactos não somente na sociedade, mas também dentro do espaço acadêmico. Sabemos que este espaço é desafiador para todos os jovens, sendo assim, a adaptação a vida acadêmica, tanto para surdos quanto para ouvintes, requer grande esforço e dedicação, bem como assimilação às novas informações e aos novos conhecimentos adquiridos neste espaço. O aprendizado assume a forma de um círculo, em que o movimento é o reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado (KASTRUP, 2015).

Percebo que a chegada do surdo ao ensino superior, deve-se às lutas de um povo que, até então, era visto sob a ótica de minoria, sem direito à espaços da maioria ouvinte, em especial, à Universidade. Mais que isso, percebo que a chegada do surdo a este espaço acadêmico é muito mais que uma simples forma de apropriação de um território. Vejo a chegada pela ótica do encontro, o encontro entre o passado e o presente, entre o igual e o diferente, entre o mesmo e a transformação. Para entender

15 “ Ouvintismo é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998).

essa chegada, indago-me: Como esse corpo chegou até aqui? O que esse corpo passou até chegar aqui? O que esse corpo trouxe de “novo” com a sua chegada? Como esse corpo se sente no encontro com outros corpos? Quais as expectativas desse corpo? Que transformações ocorreram neste corpo?

> *Assim, muitas vezes não se sabe do que o corpo é capaz, nem ao menos perguntamos: o que pode o corpo? Quando um corpo se encontra com outros? corpos, o locus da inter-referência é o próprio corpo, com ele podemos nos surpreender, inventar, criar, repetir, organizar, enfim, sensibilizarmo-nos. (ADAD, 2014, p. 50).*

Refletindo sobre este pensamento, de encontro do corpo com outros corpos, considero importante buscar entender, além de outras questões, quais transformações ocorreram no corpo surdo com a sua chegada no ensino superior e diante de tais transformações, compreender o que elas podem produzir no corpo surdo dentro deste espaço acadêmico.

Adad (2014) ressalta que “[...] não é à toa que, com a sociopoética, sempre estamos interrogando o sentido das práticas e das experiências dos grupos humanos; logo nossas verdades são parciais, próprias às nossas interrogações”. Sendo assim, a **problemática** do presente estudo consiste na seguinte pergunta: **quais transformações ocorreram no corpo surdo com a sua chegada no ensino superior?**

Neste contexto, pretendo realizar essa pesquisa no âmbito das *transformações que ocorreram nos corpos surdos com a sua chegada/vivência ao ensino superior,* ensejando investigar como se constitui esse processo para os alunos surdos. Este grupo supracitado faz parte do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí do *Campus* Ministro Petrônio Portella em Teresina – PI. Como objeto, esta pesquisa contempla **os corpos surdos na Universidade Federal do Piauí sendo estes compostos pelos alunos que formam o grupo pesquisador**. Para tanto, seguirei teóricos como: Adad (Org.) (2014); Deleuze e Guattari (1996); Foucault (2004); Gauthier (1999); Kastrup (2015); Larrosa e Skliar (2001, 2011); Petit (Org.) (2002); Serres (2001). Autores surdos: Strobel (2009) Perlin (1998), dentre outros.

Decido escrever sobre *Corpos misturados: surdos no ensino superior,* porque este tema provoca em mim vários sentimentos, o primeiro deles é a *paixão* por esse corpo, que mesmo pertencendo ao outro, sinto que também é meu, pois há quinze anos pertenço à comunidade surda. Assim, por pertencer a essa comunidade há tantos anos, faço da sua luta, a minha própria luta, da sua conquista, a minha própria conquista.

Outro sentimento que me move a realizar este estudo é a *curiosidade*, pois por ser professora de Língua Brasileira de Sinais – Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sinto que há muito para aprender com este corpo que chega à universidade, que por sua vez, poderá aprender com o meu também. Por último, não por isso menos importante, outro sentimento é a *vontade* de conhecer o outro e de aprender com o outro, nesse passo, nessa mistura, onde aprenderemos juntos, aprenderemos com o corpo todo, pois é necessário envolver-se por inteiro, utilizando da razão, mas não somente dela, utilizando da emoção também.

Diante disso, esta pesquisa constitui-se de significativa relevância, porque desvelará *quais transformações ocorreram no corpo surdo com a sua chegada no ensino superior,* verificando de que maneira estas transformações podem influenciar no crescimento desses alunos em sua capacidade de agir com autonomia no mundo acadêmico e na sua vida social.

Sendo assim, esta pesquisa possibilitará, aos estudiosos da área, discussões em torno da temática, produzindo conhecimentos e fornecendo subsídios teóricos para futuras investigações.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os novos paradigmas apontam para a construção de uma sociedade inclusiva que acolha à diversidade. Silva (2011, *apud* Skliar, 1999, p. 32), sugere que as diferenças vão para além de uma concepção de diversidade cultural, porque a “diferença sempre faz diferença” e, como tal, constitui-se fundamentalmente como um fato político. Por serem diferenças políticas não perdem tão facilmente suas fronteiras; daí, como no caso dos surdos, as diferenças existem independentemente de serem aceitas ou não.

No ensino superior, a inclusão do corpo surdo assinala que de fato vivenciamos um momento de renovação. Nesse passo é preciso dar lugar às novas formas de conhecimento, não apenas pela razão, ou seja, aquele conhecimento fruto de teorias sistematizadas, e sim, àqueles que são aprendidos com o outro, pelo encontro com o outro, a partir da história de vida que ele traz com ele, aquele que não é organizado em linhas e sim se organiza e/ou se desorganiza, em uma constante busca de aprender/conhecer conforme segue a vida, adotando, assim, novas práticas e novos conceitos.

O corpo produz conhecimento. É no mínimo, estranha essa afirmação, porque há séculos a ciência tem defendido que a produção do conhecimento dá-se por meio de processos mentais, notadamente a razão. Entretanto, tal “verdade”, como tantas outras que o homem já produziu, não é um dado natural como pode parecer. É uma crença historicamente produzida e que precisa ser repensada no contemporâneo, quando se vive e se atende a outros modos de aprender, de criar e de conhecer a vida. Enfim, enfatizar que outras partes do corpo pensam não significa dizer que a razão não serve para nada mais, ou sugerir que se vai deixar a razão de lado, mas se trata de acrescentar elementos do corpo a essa razão. [...] (ADAD, 2014, p. 48)

Quando os corpos se misturam, produzem conhecimentos e, por conseguinte, transformações, algumas são visíveis, outras não, algumas são radicais, outras não, a verdade, é que não importa como elas surgem ou se apresentam, o que importa mesmo é que através dessas transformações surgem outras formas de ver e entender o mundo e as pessoas, são elas que nos mostram que é preciso viver intensamente a mudança e fugir da mesmidade que, muitas vezes, atrasa, aliena e destrói. Larrosa e Skliar (2011) nos leva a refletir sobre mudança, fazendo uma analogia a Babel, que era uma cidade de uma torre, de um nome e de uma língua para todos. Os autores falam sobre o fim da unanimidade, da totalidade e da mesmidade que existia naquele lugar. Babel muda, se transforma e onde tudo era igual, passa a ser diferente, pois, logo depois da destruição da torre, surge a dispersão dos homens, a perda do nome e a confusão da língua, contudo aparecem outros homens, outras torres, outros nomes e outras línguas. A "destruição" nesse contexto, pode ser vista pelo lado positivo, pois só a partir dessa "destruição" é que surge o novo, assim, outros homens, outras torres, outros nomes e outras línguas.

O processo de destruição ou desconstrução, se faz necessário em outros momentos da vida. Essa reflexão me faz lembrar o corpo surdo, pois este corpo, há anos, foi visto pela maioria ouvinte, por uma ótica negativa, onde os faziam acreditar que por serem diferentes, por utilizarem de uma língua diferente, os mesmos não tinham direito à espaço nessa sociedade, por isso o surdo deveria passar a ser ouvinte para ser aceito pela maioria, ou seja, o surdo deveria deixar de ser surdo e buscar a normalização, assim, ser ouvinte. Para ser "normal", naquela linha de pensamento, o surdo deveria buscar tratamento, buscar a "cura", pois escutar com os seus olhos e falar com as suas mãos, não era permitido para a sociedade ouvinte.

Faz-se necessário aqui uma reflexão sobre o que é ser "normal", afinal, o que é ser "normal"? A normalidade de fato existe ou é mais uma invenção humana? A exemplo, para alguém que nasce ouvinte, parece coerente que o normal é ser ouvinte, mas para alguém que nasce surdo, parece coerente? Para alguém que nasce surdo, o normal não seria ser surdo?

Se não há limite entre a grandeza e a pequenez, e nenhum ser humano é exatamente igual a outro, podemos concluir que ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente. E por não se tratar necessariamente de uma perda, mas de uma diferença, que muitos surdos, especialmente os congênitos, não têm a sensação de perda auditiva. (SALLES, 2004, p. 37)

Obviamente, esse pensamento não se aplica a todos os surdos, pois existem aqueles que recorrem aos métodos da medicina em busca de tratamento da surdez, contudo existem aqueles surdos que se aceitam pela diferença e preferem ser assim. Nesse caso, considero importante aceitar a diferença, principalmente, pelo respeito ao outro. É preciso saber que a sociedade, constantemente, impõe

padrões de normalidade a serem aceitos, por isso, a surdez para muitos ainda é vista negativamente. A autora Gesser (2009), sobre normalidade, salienta que o discurso médico tem muito mais força e prestígio, para a sociedade, do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas, assim:

A surdez é constituída na perspectiva do *déficit*, da falta, da anormalidade. O "normal" é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, "normalizado". Nesse processo normalizador, abrem-se espaços para a estigmatização e para a construção de preconceitos sociais. E, com um discurso tão forte e tão reforçado pela grande maioria, fica difícil pensar a surdez sob outro prisma, ou seja, pensar a surdez como diferença. (GESSER, 2009, p. 67).

Salles (2004, *apud,* Pimenta, 2001, p. 39) salienta que a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana. Se consideramos que os surdos não são "ouvintes com defeito", mas pessoas diferentes, estaremos aptos a entender que a diferença física entre pessoas surdas e pessoas ouvintes gera uma visão não-limitada, não determinística de uma pessoa ou de outra, mas uma visão diferente de mundo, um 'jeito Ouvinte de ser' e um 'jeito Surdo de ser', que nos permite falar em uma cultura da visão e outra da audição. (SALLES,2004).

Quebrar o paradigma da deficiência é enxergar as restrições de ambos: surdos e ouvintes. Por exemplo, enquanto um surdo não conversa no escuro, o ouvinte não conversa debaixo d'água; em local barulhento, o ouvinte não consegue se comunicar, a menos que grite e, nesse caso, o surdo se comunica sem problemas. Além disso, o ouvinte não consegue comer e falar ao mesmo tempo, educadamente, e sem engasgar, enquanto o surdo não sofre essa restrição. (SALLES, 2004, p. 38)

A maioria dos surdos lutam hoje pelo reconhecimento da surdez, assumindo a surdez como algo positivo e "normal" a eles. Ao assumir esse modo de ser, o surdo é sabedor da realidade que irá enfrentar, pois a falta de conhecimento da língua de sinais por parte de alguns, dificulta a inserção social desses sujeitos no dia a dia. Todavia, mesmo sabendo dos desafios que irão enfrentar, os corpos surdos lutam, cada vez mais, pelo reconhecimento da surdez para que ela seja vista como diferença e não como deficiência.

A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, lei que oficializou a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua da comunidade surda, se tornou um marco positivo na luta pelos direitos de cidadania dos surdos brasileiros. Graças a ela, no Brasil, já é possível ver muitas e importantes mudanças em relação à aceitação da diferença do corpo surdo nesta sociedade. No âmbito acadêmico, por exemplo, a Universidade Federal do Piauí, dentre outras espalhadas pelo País, ao promover o curso Letras Libras, começam, a partir de então, instaurar essa política de aceitação à diferença. Nesse momento o corpo surdo chega ao espaço acadêmico, talvez com a esperança de que

tudo será diferente, pois o momento é outro. Neste espaço, ou seja, na universidade, o corpo surdo está em evidência, bem como sua língua e sua história.

Julgo pertinente, mais uma vez, trazer à reflexão Larrosa e Skliar (2011) quando falam de Babel, da destruição, como forma de reinvenção. Ao chegar no espaço acadêmico, o surdo irá se deparar com uma Babel, talvez, neste lugar, todos estejam vivendo a mesmidade, acomodados na sua zona de conforto, onde os homens são os mesmos, os nomes são os mesmos, a torre é a mesma e a língua também é a mesma, a chegada do surdo irá desmoronar a torre, contudo, surgirá outra, surgirá por sua vez, outros homens, outros nomes e outras línguas. Assim, como em Babel, haverá a destruição de um território em *prol* de outro. Adad (2014, p. 49) "na sociopoética, corpos se misturam fundem-se, tornam-se flexíveis, conseguem escapar da armadura, do lastro organismo-organizado-disciplinado-rígido-submisso e se potencializam, tecendo devires, intensificando a vida, problematizando-a".

A universidade se configura aqui, como um espaço de encontro, onde os corpos se misturam, e nessa convivência coletiva, corpos surdos e corpos ouvintes poderão aprender juntos, e juntos, conhecer e aprender a conviver com as suas diferenças. " Pensamos através de outros, enquanto outros pensam em nós. Isso é arte, uma vez que esse pensamento, apesar de coletivo, expressa singularidades irredutíveis a um padrão, uma norma social". (GAUTHIER, 1999)

Kastrup (2015) afirma que nada é desde sempre nem para sempre, assim, o tempo da mesmidade acabou. É preciso unir-se ao diferente, sair da zona de conforto e buscar outros modos de ser, viver e sentir o mundo, mesmo que para isso seja preciso desconstruir para construir novamente.

Larrosa e Skliar (2001) nos leva a refletir que na vontade de podermos participarmos do meio é que desejamos modificar o meio, ou seja, a vontade de mudança nasce no próprio meio, não sendo detentor de toda a verdade e de toda a certeza, mas transformando, quebrando, desmontando a certeza. Toda essa ressignificação permite o processo de vibração transcultural, em que o outro, como outra cultura que participa comigo em um campo de afinidades e conflitos, se recria também com particular intensidade.

Portanto, a mistura dos corpos é positiva, pois o corpo surdo em consonância com o corpo ouvinte, poderão viver juntos a transformação, rompendo barreiras culturais e linguísticas que lhes foram importas por tanto tempo, onde os "mundos" eram divididos e assim reconhecidos por: "mundo surdo" e "mundo ouvinte", definições sociais que há anos segregam estes corpos. Skliar (1998a *apud* STROBEL, 2009, p. 101) afirma que:

> *Foram mais de cem anos de práticas enceguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; Instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quando pela*

> *cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto das diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.*

Entendo que mais importante que a liberdade está o fato de aprender a viver juntos e comunicar-se ordenadamente identificando e administrado as diferenças, tratando de integrar todos em um mundo inofensivamente plural e ao mesmo tempo burocrático, transpondo barreiras entre o sim e o não, o certo e o incerto, e assim, babelicamente vivendo.

Finalizo meu texto trazendo uma reflexão em Adad (2014 *apud* Barbier, 2002, p. 48) "[...] uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação". Não há como viver sozinho, é na convivência com o outro que aprendo e transformo o meio em que vivo, e não só isso, transformo o meu ser, a minha maneira de pensar e viver.

METODOLOGIA

A realização de pesquisa científica exige do pesquisador não apenas as escolhas teóricas, mas também as opções metodológicas, pois são estas que norteiam e orientam a execução dos objetivos pretendidos. Dessa forma, é imperioso explicar a abordagem metodológica que fundamentará o planejamento e a concretização deste estudo.

Escolho trabalhar com a **sociopoética**, pois acredito que esta prática filosófica tem maior afinidade com o grupo pesquisador escolhido, a saber: os surdos, bem como com a linha de pesquisa selecionada – **Educação, movimentos sociais e políticas públicas,** acreditando ser necessário, nesse aspecto, empreender uma **sociopoética,** fugindo dos modos de se fazer pesquisa, instituídos e padronizados pela visão moderna da ciência que muitas vezes apregoa verdades intransigentes.

A sociopoética é uma prática filosófica porque descobre os problemas que mobilizam os grupos sociais; promove a criação de novos problemas ou de novas maneiras de problematizar a vida; favorece a criação de confetos (mistura de conceitos + afetos), contextualizados no afeto e na razão, na sensualidade e na intuição, na gestualidade e na imaginação do grupo pesquisador; e possibilita a criação de conceitos desterritorializados, que entram em diálogo com os conceitos dos filósofos profissionais. (ADAD, 2014, p. 43)

Assumo que não cabe aqui o modo tradicional de fazer pesquisa, pois não há como utilizar dados quantitativos, tabelas, mapas e etc. É preciso pensarmos em outros jeitos de fazer a pesquisa, por isso, aqui desejo pesquisar por *emoção*, muito mais que por *razão.* Assim,

o sociopoeta acredita que, além da razão, faz-se necessário utilizar a arte e o grupo enquanto dispositivos que acionam o corpo todo em suas pesquisas e no ensino-aprendizagem, caso contrário, corre-se o risco de reduzir a capacidade de criação, de invenção no ato de conhecer, que ocorre por meio do sensível. Para esta prática, quando se conhece e se pesquisa, é preciso envolver-se por inteiro, de corpo todo. Porque o corpo pensa. (ADAD, 2014, p. 44)

Dessa forma escolhi trabalhar com **oficinas como instrumento de construção de saberes acionados pelo grupo pesquisador,** pois uma escuta sensível poderá ser melhor desenvolvida por esse método. Adad (2014) pesquisamos para transformar o que sabemos, e a experiência em gestos nas oficinas sociopoéticas, amplia a liberdade de pensar a educação e os problemas que nos incomodam no contemporâneo, de modo a pensarmos a nós próprios [...] sensibilizados, então, construímos um novo corpo-pesquisador que, mestiço, não separa o sujeito do objeto, como na pesquisa tradicional.

A sociopoética pretende transformar para conhecer, mas não transformar de qualquer jeito: o que nos interessa é desencadear as potências criadoras desconhecidas das pessoas, adormecias, esterilizadas na vida ordinária (GAUTHIER, 1999). Para que isso aconteça, ao sociopoeta requer parar para pensar, parar para olhar [...] pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião [...] cultivar a atenção, cultivar a delicadeza, cultivar a arte do encontro [...] (LARROSA,2002).

Os sujeitos serão constituídos por 10 alunos surdos, estudantes do curso Letras Libras da Universidade Federal do Piauí do campus Ministro Petrônio Portella, situada no bairro Ininga, na cidade de Teresina – PI, CEP: 64049-550. Antes da realização da pesquisa é necessário que o projeto seja submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da instituição responsável. Além de ser indispensável que os participantes assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garante: o sigilo do pesquisado e direito do mesmo desistir a qualquer momento do estudo sem que isso interfira no atendimento recebido.

REFERÊNCIAS

ADAD, S.J.H.C; PETIT, S.H; SANTOS, I; GAUTHIER. (Org.). **Tudo que não inventamos é falso:** dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE,2014.

BRASIL, Lei n°10.436, de 24 de abril de 2002.**Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras:** Brasília: DF.2002.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platês**. v. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.
FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.
GESSER, A. **LIBRAS?:** Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GAUTHIER, J. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery/UFRJ, 1999.

KASTRUP, V. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.** Disponível em: <http:// www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: set. 2015.

LARROSA, J; SKLIAR, C (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, J; SKLIAR, C (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PETIT, S. H. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In.: MATOS. Kelma S.L. de; VASCONCELOS. José Geraldo (Org.). **Registros de pesquisa na educação**. Fortaleza: LCR – UFC, 2002.

SALLES, H.M.M.L. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SERRES, M. **Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos misturados. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
SILVA, V. **A política da diferença**: educadores intelectuais surdos em perspectivas. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2011.

SKLIAR, C.B. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

FORMAÇÃO DO INSTRUTOR DE LIBRAS: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE SUA PRÁTICA DOCENTE JUNTO AO ALUNO SURDO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Eulânia Maria Ramos Bastos (UFMA)
eulaniaramos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca de 1994 fez emergir no cenário educacional brasileiro movimentos relacionados a inclusão, proporcionando um maior debate em relação às práticas pedagógicas voltadas para incluir alunos com necessidades educacionais diversas. As políticas de inclusão destacam a necessidade urgente de mudanças nas estruturas educacionais com vistas a inclusão efetiva desses educandos. Dentre os diversos aspectos que merecem maior atenção está a formação do professor que atua junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que esta influencia diretamente em sua atuação docente e no processo de aprendizagem do aluno. (BRASIL, 1994).

A pesquisa põe em pauta aspectos relacionados a formação dos Instrutores/as de Língua Brasileira de Sinais – Libras, que atuam na rede estadual na cidade de Caxias – MA no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Entendendo como de extrema relevância a discussão em torno da formação dos profissionais que atuam no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em particular do Instrutor de Língua de Sinais - Libras, e se esta formação influencia na prática docente deste profissional, buscou-se ao longo da pesquisa responder acerca destas questões, apoiando- se nas contribuições de diversos autores da área de educação de surdos e em alguns autores que abordam a temática de formação de professores.

Portanto a pesquisa partiu do seguinte questionamento:

A formação de instrutor de Libras, que atua na rede estadual na cidade de Caxias- MA, permite um atendimento de qualidade do aluno surdo no Atendimento Educacional Especializado – AEE?

A partir desse questionamento, acima descrito, originou-se o objetivo da pesquisa:

Investigar se a formação de instrutor de Libras permite um atendimento de qualidade do aluno surdo no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Espera-se com essa pesquisa possibilitar contribuições na área de educação de surdos, sobretudo reflexões acerca da importância da qualificação da formação do instrutor de Libras que atua no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Para a coleta de dados utilizou – se a pesquisa documental e a técnica de análise de conteúdo apoiada em autores que trazem conceitos na área de educação de surdos como Quadros (2012), Fernandes (2012), Skliar (2015), Kelman (2012), Albres (2010), além de Tardif (2014), Imbérnon (2011), Pimenta (1997) que trazem contribuições importantes acerca da formação dos professores, assim como em documentos como Brasil (2008), Decreto 5.626/2005, LDBEN (1996) e Declaração de Salamanca (1994) que fazem referências a formação dos profissionais para atuação em escolas inclusivas, dentre eles, o instrutor de Libras.

A pesquisa está estruturada da seguinte maneira: num primeiro momento discute-se acerca da escola regular e a busca pela inclusão educacional de alunos com surdez, além do bilinguismo. Logo após, tratamos sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE e a importância deste no desempenho educacional de surdos em escolas regulares. Em seguida, trazemos reflexões acerca da formação inicial e continuada dos Instrutores de Libras de Caxias - MA relacionando esta à sua prática pedagógica. A Metodologia vem adiante, onde detalha - se o tipo de pesquisa, os participantes e o instrumento de coleta de dados. Por último consta as referências bibliográficas utilizadas para subsidiar a pesquisa.

A ESCOLA REGULAR E A BUSCA PELA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM SURDEZ

No intuito de transformar o espaço escolar em um espaço democrático, que possa atender e oferecer igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas condições culturais, sociais, linguísticas e religiosas, o multiculturalismo, dentro da educação, torna-se uma necessidade urgente que deve ser levado em consideração na proposta educacional de escolas com fins inclusivos

Com relação ao multiculturalismo na educação de surdos, Kelman (2012) afirma que esta possui duas vertentes. A primeira delas diz respeito ao reconhecimento de que o surdo, quando em contato com pessoas usuárias da Língua de Sinais, aprende essa língua de maneira natural, a segunda vertente diz respeito às diferenças existentes dentro da própria comunidade surda, percebe-se uma tendência em se generalizar e estigmatizar comportamentos, atitudes e/ou preferências dos surdos, acarretando assim preconceitos e, consequentemente, a negação de aspectos referentes a cultura específica dos surdos.

É importante também, reconhecer as diferenças existentes dentro da comunidade surda, pois de acordo com Skliar (1998, p.14) “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação”. Isso implica considerar as diferenças internas da comunidade surda como variantes culturais que influenciam na construção das variadas identidades surdas.

Atualmente, em se tratando do processo de escolarização de alunos com surdez, alguns autores defendem a adoção de uma proposta bilíngue como a mais adequada para atender as necessidades educacionais desses alunos. Dentre esses autores podemos citar Quadros (2012), Fernandes (2012), Skliar (2015), Kelman (2012), Albres (2010), dentre outros. Para esses autores, a educação de surdos na perspectiva bilíngue possibilita uma educação mais global do aluno surdo, pois permite atender suas peculiaridades levando – o a um desenvolvimento integral de sua capacidade nos aspectos históricos sociais, psicológicos e cognitivos, garantindo assim, o acesso e permanência desse aluno na escola regular.

BILINGUISMO

No Brasil, com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, houve a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais – Libras, estabelecida como meio legal de comunicação de surdos. Esta, em seu parágrafo único do Art. 4, traz uma ressalva de que a "Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa" (BRASIL, 2002, p.1). Um outro dado importante é que essa lei não inclui a modalidade oral da Língua Portuguesa, o que nos leva a refletir sobre as mudanças atuais na educação de surdos e contemplar, nesse momento, apenas o ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

A educação bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira Língua e da Língua Portuguesa como segunda Língua em sua modalidade de leitura e escrita, como ressaltado anteriormente. É importante, no cenário atual, tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato e atentando para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda.

Com relação as escolas bilíngues Quadros (2006, p.18) nos esclarece que,

> *Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co – existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no espaço escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como essas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares.*

É notório que, quando a escola assume uma postura bilíngue, ela torna-se um espaço linguístico importante para o desenvolvimento do aluno surdo, corroborando com seu processo de aprendizagem, tendo a Libras como mediadora de todo o

processo educacional desse indivíduo. É de responsabilidade da escola proporcionar um ensino acessível a essas duas línguas de maneira adequada as necessidades dos alunos.

Para Fernandes (2012, p. 24) pode-se dizer que:

> *Defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda.*

É importante ressaltar que, não podemos reduzir a educação bilíngue como somente o uso de duas línguas no mesmo espaço educacional. A proposta de educação bilíngue é algo mais profunda e política. Segundo Skliar (2015, p. 7) a educação bilíngue "pode ser definida como uma oposição aos discursos e as práticas clínicas hegemônicas e como um reconhecimento político da surdez como diferença".

Precisamos enxergar a educação bilíngue para surdos como algo a mais que o domínio de duas línguas, como uma ação política impregnada de construções históricas, cultural e social, como uma política que permeia todo o processo educacional da escola e influencia nas ações e práticas de toda equipe escolar.

Para se oferecer uma educação de qualidade, por meio da Libras, é necessário que todo o corpo docente esteja preparado e qualificado para tal. Já se percebe mudanças nesse aspecto, decorrentes das normas previstas no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 onde em seu artigo 3º prevê a Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Todos os cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia devem oferecer a disciplina de Libras. A intenção é que todos os profissionais que por ventura venham a atuar com pessoas surdas tenham acesso a um conhecimento, ainda que básico, da Libras e concomitantemente a isso conhecer e entender mais de aspectos relacionados a sua cultura.

Dentro da proposta educacional bilíngue, além do professor da sala de aula regular, destaca-se dois profissionais de extrema importância para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno surdo, são eles: o interprete e/ou tradutor de Libras e o instrutor de Libras. O primeiro atua dentro da sala de aula regular interpretando e traduzindo as aulas do português para Libras e vice-versa para o aluno surdo. Já o instrutor de Libras, atua na sala de recursos, no Atendimento Educacional Especializado – AEE no contra turno ao que o aluno surdo está matriculado, visando desenvolver habilidades específicas e minimizar as dificuldades desse aluno em seu processo de escolarização.

BREVE CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESEMPENHO EDUCACIONAL DO ALUNO SURDO

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a educação especial é uma modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis e etapas desde a educação básica até o ensino superior. Ela deve assegurar, dentre outras coisas, a oferta do AEE para os alunos com alguma deficiência, transtornos globais e altas habilidades no contra turno ao que o aluno está matriculado na sala de aula do ensino regular, além de disponibilizar os recursos próprios para esse tipo de atendimento. (BRASIL, 2008).

Ainda de acordo com esse documento supracitado, o AEE deve fazer a identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação do aluno, considerando para tal, suas especificidades, de forma a complementar e/ou suplementar a formação deste, objetivando sua independência e autonomia no espaço escolar ou fora dele. (BRASIL, 2008).

O AEE deve acontecer de preferência na escola, em um espaço apropriado para esse fim, denominado sala de recursos multifuncionais, este deve ser adequado, equipado com materiais diversificados e acessíveis aos alunos que participam desse atendimento. Deve contar com profissionais qualificados com conhecimentos em áreas específicas para o ensino de: Libras, Língua Portuguesa (como segunda língua na modalidade escrita), Sistema Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, atividades da vida autônoma, uso de recursos ópticos e não ópticos, tecnologias assistivas, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos diversificados, além de programas de enriquecimento curricular e desenvolvimento de processos mentais superiores para alunos com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

Com o intuito de desenvolver nos alunos, que frequentam o AEE, algumas habilidades e potencializar outras, este deve ter como ponto de partida o reconhecimento das especificidades de cada um de seus educandos. Um aspecto que deve sempre ser levado em consideração é a articulação entre o AEE e a sala de aula comum, pois a prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem estabelecidos pelo professor da sala de aula comum, faz - se necessário, portanto, o contato permanente do Instrutor de Libras que trabalha no AEE com o professor da sala de aula comum e com o Interprete de Libras que atua nessa mesma sala, uma vez que esses três profissionais lidam com o mesmo aluno.

Segundo Karnoop (2012) os surdos têm grandes dificuldades em lidar com aspectos relacionados a estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa, dificultando assim, a leitura, a análise e a produção textual na língua portuguesa e,

consequentemente, comprometendo o aprendizado nas outras disciplinas curriculares. Essas dificuldades, dentre outras, podem ser minimizadas com o trabalho de qualidade do instrutor de Libras na sala de recursos no AEE, através de um acompanhamento individualizado e planejado especificamente para suprir essas dificuldades.

Percebe-se, portanto, a importância do AEE na inclusão de alunos com surdez, pois ele permite uma organização metodológica e didática especializada no aluno surdo, com planejamentos individualizados e baseados nos diagnósticos de dificuldades apresentadas por esses alunos, procurando enriquecer os conteúdos curriculares, facilitando a aprendizagem desse aluno em sala de aula comum, viabiliza também a confecção de recursos materiais adequados à necessidade de cada aluno, além de promover o acesso a tecnologias assistivas, daí a relevância de uma formação de qualidade dos profissionais que atuam no AEE, em especial, o Instrutor de Libras. É deste profissional, o instrutor de Libras, que iremos tratar de agora em diante, foco principal da nossa pesquisa.

A FORMAÇÃO DO INSTRUTOR DE LIBRAS E SUA PRÁTICA DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE JUNTO AO ALUNO SURDO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) nos traz uma nova proposta de educação, onde o cerne principal desta concentra-se nas mudanças que precisam ser realizadas com vistas a uma educação inclusiva. Percebe-se que, apesar dos esforços realizados, a inclusão ainda se encontra em processo de desenvolvimento, devido a inúmeros fatores que dificultam sua efetivação. Dentre eles, a escassez de profissionais qualificados para atender essa demanda e trabalhar com a diversidade.

Com relação à formação do professor nesse contexto de mudanças, Imbernón (2011, p. 15) destaca:

> *[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e incerteza.*

Quando nos referimos a uma educação baseada em ações inclusivas, temos que levar em consideração o ambiente de incertezas e mudanças constantes na qual esse professor irá atuar. Se tomarmos como base a implementação de uma

política educacional inclusiva, voltada à atender educandos com características e necessidades diferenciadas, há que se prevê (e de sermos ainda mais cautelosos), na formação inicial e continuada de professores, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), nos cursos de graduação e pós- graduação, competências e saberes específicos que contemplem uma atuação voltada para uma concepção de educação especial integrada ao currículo da escola, onde o desenvolvimento de ações dá-se de forma complementar ou suplementar às práticas, os conteúdos desenvolvidos no ensino regular, possibilitando um currículo comum à todos, contemplando assim as necessidades especificas de cada um. (BRASIL, 2008).

Segundo Imbernón (2011) a formação inicial de professores, algo de extrema necessidade, porém não suficiente por si só, infelizmente deixa muitas lacunas na construção deste profissional, pois não o prepara suficiente para a aplicação de métodos e de novas metodologias desenvolvidas teoricamente no âmbito escolar, além de pouco capacita-lo para desenvolver, implantar e avaliar processos de mudanças significativas e constantes. Ainda segundo esse autor, um dos pontos chaves para melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores é a renovação das instituições que formam esses profissionais, tanto no aspecto estrutural, como no curricular.

> *Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científicos e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2011, p.12).*

Essa renovação é essencial quando levamos em consideração o atendimento das necessidades das novas demandas educacionais do mundo contemporâneo. Todo exercício profissional está sujeito a grandes desafios e obstáculos que são inerentes ao processo, porém estes devem ser vistos como ponto de ressignificação de um novo caminhar, objetivando mudanças, principalmente quando nos referimos a uma educação especial numa perspectiva inclusiva, onde o respeito e a valorização das diferenças e das múltiplas habilidades devem ser vistas como início do fazer pedagógico do professor e a base para desenvolvimento de competências que atendam a essas necessidades.

A Declaração de Salamanca destaca que “a preparação apropriada de todos os educadores constitui um fator chave na promoção de progresso no sentido de estabelecimento de escolas inclusivas”. (BRASIL, 1994, p.10)

Considerando, portanto, que a formação de professores é um investimento necessário para uma prática significativa no processo de aprendizagem do aluno que atenda a essas mudanças exigidas pela educação inclusiva, em especial com educandos pertencentes a minorias linguísticas, no caso de surdos usuários da Libras - Língua de Sinais Brasileira, buscou-se, através de uma pesquisa documental, conhecer acerca da formação – inicial e continuada dos instrutores de Libras que trabalham no AEE na rede estadual na cidade de Caxias- MA e analisar, a partir destas informações, se esta formação permite um atendimento de qualidade do indivíduo surdo.

Abaixo segue o quadro com a formação dos 12 (doze) Instrutores de Libras da cidade de Caxias – MA:

INSTRUTORES/AS	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
I -1	Graduação em Pedagogia e Educação Física	1. Especialização em Supervisão escolar; 2. Especialização em Libras- Língua Brasileira de Sinais; 3. Cursos de curta duração em Libras
I-2	Graduação em pedagogia	1. Especialização em educação especial e Inclusiva; 2. Especialização em Libras com Docência (em andamento); 3. Mestrado em Educação (em andamento) 4. Cursos de curta duração em Libras
I-3	Graduação em Pedagogia	1. Especialização em Libras- Língua Brasileira de Sinais; 2. Cursos de curta duração em Libras
I-4	Graduação em Física	1. Especialização em Libras- Língua Brasileira de Sinais; 2. Cursos de curta duração em Libras

I-5	Graduação em Ciências Contábeis	1.curso de curta duração em Libras
I-6	Graduação em Letras-Português	1.cursos de curta duração em Libras
I-7	Graduação em Pedagogia e Sociologia	1.curso de curta duração em Libras
I-8	Graduação em Letras-Português	1.Especialização em educação Especial com ênfase em AEE (em andamento); 2.curso de curta duração em Libras
I-9	Graduação em Pedagogia	1. Especialização em Libras- Língua Brasileira de Sinais; 2. Cursos de curta duração em Libras
I-10	Graduação em Letras – Português	1.Especialização em Libras- Língua Brasileira de Sinais; 2.curso de média duração em Libras
I-11	Graduação em Letras-Português	1. Especialização em Libras- Língua Brasileira de Sinais; 2. Cursos de curta duração em Libras
I-12	Graduação em Pedagogia e Filosofia	1. Especialização em Libras- Língua Brasileira de Sinais; 2. Especialização em AEE-Atendimento Educacional Especializado (em andamento) 3. Cursos de curta duração na área.

Quadro 1 continuação - Formação dos Instrutores de Libras que trabalham no AEE na rede estadual em Caxias – MA. Fonte: Secretaria de Educação Especial – SEESP.

Em relação ao Instrutor de Libras, segundo o Decreto 5.626/2005 em seu artigo 6º, a formação deste deve ser realizada por meio de

> *I – cursos de educação profissional; II – cursos de formação continuada promovidos por educação de ensino superior; III – cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.*
>
> *§1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil, representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III;*
>
> *§2º As pessoas surdas terão prioridades nos cursos de formação previstas no caput. (BRASIL, ANO)*

Segundo o Decreto, não é exigido a formação em nível superior dos instrutores, apenas nível médio, com cursos realizados pelas instâncias acima citadas, diferenciando assim o Instrutor de Libras do professor de Libras, já que para atuar como professor de libras faz-se necessário a formação em nível superior nos seguintes aspectos: 1- educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - formação em pedagogia ou curso normal superior em que a Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído língua de instrução, viabilizando assim a formação bilíngue - no Decreto traz uma ressalva informando que na falta desse profissional com nível superior, admite-se profissionais com formação mínima em nível médio na modalidade Normal, que viabilize formação bilíngue para atuação junto a esse público; 2- anos finais do ensino fundamental, médio e superior – formação em nível superior em curso de graduação em licenciatura plena em Letras: Libras ou em Libras/Língua Portuguesa como segunda língua., lembrando sempre que as pessoas surdas terão prioridade em qualquer que seja o curso.

De acordo com o levantamento documental realizado para a pesquisa em questão– exposto no quadro de formação acima, percebe-se a formação dos instrutores em áreas diferenciadas como Pedagogia, Física, Letras-Português, Educação Física, Filosofia e Sociologia – licenciaturas, além de Ciências Contábeis – Bacharelado.

Com relação a formação dos instrutores de Libras, que atuam no AEE na cidade de Caxias- MA, constatou-se que está acima do exigido no Decreto 5.626/2005, uma vez que todos eles possuem formação em nível superior em cursos de licenciatura, inclusive 3 (três) deles com formação em mais de uma área. Apenas um instrutor demonstra uma formação inicial não adequada para o ensino, visto que o curso de formação em nível de Bacharelado não o habilita para atuar como professor.

Considerando que, todos os Instrutores pesquisados obtiveram o título de graduados antes da inserção da disciplina de Libras nos cursos de graduação[16] previstos no Decreto 5.626/05, e que um dos Instrutores não possui formação em nível de licenciatura, fica subentendido que sua formação inicial não forneceu o preparo mínimo para o desenvolvimento de práticas docentes voltadas para atuação na inclusão, em especial com o aluno surdo.

A disciplina de Libras, inserida hoje em alguns cursos de graduação como obrigatória, ainda que seja de curta duração e muitas vezes insatisfatória, permite ao professor em formação conhecimentos gerais acerca da Libras e do universo do aluno surdo, instigando este profissional a buscar mais conhecimentos e aprofundar seus saberes e práticas nessa língua através de cursos de formação continuada.

A respeito da formação inicial dos professores Imbernón (2011, p. 63) esclarece que é necessário

> *[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a reflexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora.*

Tardif (2014) diz que a formação inicial dos professores deve possibilitar a estes, ferramentas e um reservatório de saberes que o auxiliem em sua ação pedagógica. Devido a estruturação curricular ainda distante da realidade escolar que possuímos, dissociada do contexto educacional de nossas escolas de educação básica, a formação inicial de professores deixa lacunas a serem preenchidas, fragilizando a prática docente e comprometendo muitas vezes a aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, é imprescindível que o professor por meio de sua formação continuada busque aprofundar seus conhecimentos. Os Instrutores de Libras da pesquisa em questão, parece que buscaram preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, uma vez que todos eles procuraram realizar cursos na área de Libras. Essa conscientização, por parte dos Instrutores, demonstra uma preocupação com

16 De acordo com o decreto 5.626/05 em seu Art. 3º a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, Distrito federal e dos Municípios.

relação a aprendizagem do aluno surdo, visto que, a atuação deste profissional no AEE deve estar alicerçada nas seguintes finalidades: o ensino na Libras, o ensino de Libras e o ensino da língua portuguesa em sua modalidade de leitura e escrita.

Como podemos constatar de acordo com o quadro I anteriormente, os Instrutores apresentaram a seguinte formação continuada: 1 (um) cursando mestrado em Educação, 8 (oito) possuem cursos de formação *Latu senso* já concluídos, 2 (dois) estão cursando uma segunda especialização e os outros dois (2) não possui nenhuma, porém, todos eles possuem cursos de curta e/ou média duração na área de Libras. Não foi constatado a certificação de proficiência em Libras – PROLIBRAS[17] nos 12 (doze) instrutores de Libras pesquisados. Essa certificação é de suma importância, pois avalia a proficiência do profissional que trabalha com a Libras.

Com relação à formação continuada é interessante que, além de cursos para o aprofundamento de conhecimentos teóricos e fundamentação de sua prática, certificação de proficiência em Libras, o instrutor leve em considerações aspectos como conhecimentos em rede, certo que, dada a especificidade da natureza de seu trabalho, ele necessita de uma articulação entre o interprete de Libras da escola e do professor da sala de aula regular responsável pelo aluno surdo.

Segundo Albres (2010) para garantir o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a escola deve ofertar, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da língua portuguesa como segunda Língua. Ela ainda ressalta que, o instrutor de Libras deve ser bilíngue e desenvolver um amplo trabalho de sensibilização e envolvimento da escola para a inclusão do aluno surdo.

A educação inclusiva, isto é, a educação de sujeitos que pertencem a culturas minoritárias, só pode ser bem-sucedida se, em seu viés principal, for impregnada de respeito à essas minorias. A formação inicial e continuada dos sujeitos que atuam em uma educação com vistas a inclusão, em especial do instrutor de Libras, deve sempre buscar um redimensionamento e ressignificância das práticas exercidas no ambiente de trabalho.

Para Fernandes (2012, p. 56) os “esforços para encontrar a melhor metodologia, a melhor organização curricular, formam um amplo debate que, atualmente, começam a desprender-se do ponto de vista de uma perspectiva educacional excludente e seletiva para assumir uma perspectiva inclusiva”. Infelizmente ainda percebemos, em

17 O PROLIBRAS (Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras) certifica pessoas surdas ou ouvintes fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) que já concluíram o ensino superior ou o ensino médio. O Exame visa proporcionar a pessoas com nível superior de escolaridade, surdas ou ouvintes, a certificação de competência necessária para compor o corpo docente de Libras e a pessoas com nível médio de escolaridade, a certificação de competência necessária como instrutores de Libras. (BRASIL, S/D).

alguns professores, práticas que, em vez de enfatizar a aprendizagem e as maneiras de torna-las possíveis, fixam mais na incapacidade do aluno do que em seu potencial, dificultando a adoção de estratégias de ensino e de posturas atitudinais inclusivas para com esses educandos.

A inclusão escolar deve visar o favorecimento de maior socialização e cooperação, tanto entre as crianças com alguma deficiência e seus colegas, como também entre toda a comunidade escolar.

Não podemos desconsiderar que a ação pedagógica do Instrutor de Libras em seu dia a dia, fornece experiências enriquecedoras com relação a seu fazer docente. Ela permite uma constante reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação contribuindo na construção da identidade deste profissional, possibilitando um profissional pesquisador, que reelabora seus saberes em confronto com suas experiências práticas permitindo assim, uma ação docente significativa na aprendizagem do aluno surdo. (PIMENTA, 1997).

As práticas pedagógicas decorrentes de uma formação insuficiente constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente repensar essas práticas a partir da formação desses profissionais, para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

METODOLOGIA

Procurando conhecer acerca da formação dos Instrutores de Libras que trabalham no AEE na rede estadual na cidade de Caxias – MA e se esta permite um atendimento de qualidade do aluno surdo, procurou-se saber, no primeiro momento, quantos Instrutores de Libras atuam no AEE na cidade de Caxias – MA e em seguida qual a formação desses instrutores. Essas informações foram encontradas na Secretaria de Educação Especial - SEESP na cidade de São Luís – MA, órgão responsável pela documentação de todos os profissionais que atuam na educação especial nos municípios do estado do Maranhão.

De posse dessa documentação, foi realizada uma pesquisa documental, onde constatou-se que atualmente trabalham 12 Instrutores de Libras em Caxias – MA, além disso foram coletados a informações a respeito da formação inicial e continuada desses instrutores de Libras.

Para exame dos dados coletados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, baseada nas contribuições de autores e documentos que abordam acerca da formação do instrutor de Libras, a partir dessa análise de conteúdo foi possível perceber se a formação desses instrutores possibilita um atendimento de qualidade do aluno surdo.

CONCLUSÕES

Com o intuito de investigar se a formação de instrutor de Libras permite um atendimento de qualidade do aluno surdo no Atendimento Educacional Especializado – AEE na cidade de Caxias – MA, pode-se observar, por meio da análise documental da formação inicial desses instrutores de Libras, que 11(onze) dessas formações são em cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura devem capacitar o futuro profissional para a docência e atuação com educandos com necessidades educacionais especiais, uma vez que, devido ao processo de inclusão, é cada vez mais comum a presença desses alunos nas escolas.

De acordo com a análise realizada, essa formação inicial obtida pelos Instrutores por meio de cursos de licenciatura não foi o suficiente no desenvolvimento de saberes, competências e práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade, dificultando a atuação do instrutor no AEE com alunos surdos, não permitindo, portanto, um atendimento de qualidade que atenda às necessidades do aluno surdo.

Os Instrutores de Libras sentiram a necessidade de buscar esses saberes em cursos de formação continuada, fazendo especializações, cursos de curta e média duração em Libras e inclusive mestrado em educação, demonstrando assim, que são profissionais que buscam uma melhor qualificação de sua prática profissional, que enxergam a formação continuada como um aspecto que está ligado diretamente a melhoria de sua ação docente e consequentemente a uma aprendizagem mais significativa e eficaz por parte dos alunos surdos, corroborando com o que diz Imbernón (2011) e Tardif (2014), quando estes se referem as lacunas deixadas pela formação inicial nos cursos de graduação, este ressalta a importância de se buscar aprofundar os conhecimentos por meio da formação continuada, através de cursos, especializações, palestras, oficinas e tudo o que for importante para a qualificação desse profissional.

É importante ressaltar que muitas escolas ainda não oferecem o Atendimento Educacional Especializado – AEE proposto pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ou quando oferecem, tem uma visão distorcida dos objetivos principais do AEE, dificultando assim, um atendimento de qualidade do aluno com surdez. Com isso muitas vezes o instrutor de Libras, se não tiver consciência de seu papel, deixa de contribuir de maneira efetiva com a educação do surdo, resumindo seu atendimento a um simples reforço dos conteúdos escolares.

Um outro aspecto que vale ressaltar, é que o instrutor de libras precisa ter conhecimentos o suficiente para distinguir linguisticamente as duas línguas com que irá trabalhar, a Libras e a Língua Portuguesa (KELMAN, 2012) para que assim possa mediar de forma consciente o aprendizado do aluno surdo e saber quando deve ou não ser utilizada uma língua ou outra.

Dentro da proposta de educação bilíngue, o instrutor de Libras é de extrema necessidade para a efetivação desta, é ele quem vai esclarecer e informar acerca das necessidades e dificuldades dos alunos com surdez para os familiares e toda a escola. Uma das atribuições deste é o desenvolvimento de projetos, é interessante que seja em parceria com o interprete e professores das salas de aulas regulares, para a capacitação de professores e funcionários da escola para o aprendizado da Libras.

Os instrutores da pesquisa em questão trabalham em escolas regulares que ainda não possuem uma proposta bilíngue, visto que em Caxias – MA ainda não se tem escolas com essa proposta educacional, mas percebe-se que, através da busca pela formação continuada que todos eles apresentaram, é possível afirmar que há uma preocupação em se qualificar e melhorar sua prática docente, reforçando o que diz na LDBEN (1996) que temos que estar preparados para mudanças. Estas são necessárias, principalmente quando se trabalha visando a inclusão de todos os alunos na escola e se pretende atender as singularidades desses educandos.

Quanto mais preparado e qualificado estiver o instrutor de Libras, mais este terá capacidade de inferir de maneira positiva no desenvolvimento educacional do surdo, pois como destaca Skliar (2015) é importante se conhecer aspectos referentes a cultura do surdo, para que não reforcemos ainda mais o quadro de exclusão educacional em que muitos deles se encontram.

Percebe-se, portanto que, a formação inicial deixou muitas lacunas a serem preenchidas no sentido de dotar esse profissional de competências e saberes específicos para sua atuação na educação inclusiva, todavia, os instrutores encontraram na formação continuada – cursos, especializações e mestrado em educação, meios para um atendimento de maior qualidade do aluno surdo no AEE, visto que esta possibilitou conhecimentos, competências e saberes específicos em sua área de atuação, influenciando positivamente o processo de inclusão e desenvolvimento do aluno surdo, comungando com o que está exposto na Declaração de Salamanca (1994) quando esta ressalta a importância de uma formação de qualidade do profissional que atua em escolas inclusivas para um desempenho de qualidade do sujeito incluso.

Fica evidente que, com tudo o que foi exposto e baseado nos autores citados ao longo da pesquisa, a inclusão de alunos com surdez vem, cada vez mais, ganhando espaço nas nossas escolas regulares. A preocupação por parte dos instrutores de Libras que atuam nas salas de recursos no Atendimento Educacional especializado – AEE em Caxias- MA, apesar das dificuldades, em se capacitar e buscar meios e ferramentas para qualificar sua prática docente demonstra a importância deste profissional nesse processo de inclusão do surdo.

Precisamos valorizar mais esse profissional e investir em sua formação continuada, pois o instrutor de Libras e sua atuação no AEE é peça fundamental para o desenvolvimento de uma futura educação bilíngue para surdos.

REFERÊNCIAS

_____. **Decreto nº 5.626**. 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. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/prolibras1>. Acesso em: 01 Mai 2016.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 24 de Abril de 2002.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdo & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

FERNANDES, Eulália. **Bilinguismo e surdez**: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (org.). Surdez e bilinguismo. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KARNOPP, Lodenir B. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

PIMENTA. Selma Garrido. **Formação de professores –** saberes da docência e identidade do professor. São Paulo, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. O "BI" em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, Carlos. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.**16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O ALUNO COM SURDEZ E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: OS ELEMENTOS MEDIADORES DESTA RELAÇÃO

Januária Abreu da Silva Mesquita Rebouças
januariamesquita@yahoo.com.br
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Júlio Ribeiro Soares
julioribeirosoares@yahoo.com.br
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar consiste num modelo contemporâneo de educação em que, a partir do reconhecimento e da valorização das diferenças nas salas de aulas, a escola deve se configurar num ambiente que assegure o acesso à participação e ao aproveitamento escolar de todos, direito conquistado democraticamente e expresso em nossa Constituição Federal, de 1988.

Considerada por muitos estudiosos como uma proposta revolucionária da educação, em que todos devem ser incluídos na mesma modalidade, no ensino regular, afeta permanentemente àqueles que fazem a escola, sobretudo os professores. Isto porque, para que o modelo de fato se efetive, é indispensável que muitos professores e educadores em geral - como coordenadores pedagógicos e gestores educacionais - revejam os sentidos que os constituem frente à perspectiva de educação a fim de que se caminhe, cada vez mais, na direção de ambientes educacionais inclusivos. Salientamos que, para isso, muitas vezes, é preciso que abandonemos as velhas convicções e os saberes já construídos para compreendermos o novo como uma porta que se abre para a possibilidade de nosso refazer, enquanto educadores e para a libertação daquilo que nos aprisiona: nossos preconceitos.

Sobre a necessidade de mudanças e de reestruturação que a proposta de educação inclusiva apresenta a todo o sistema educacional, Turetta e Góes (2009, p. 83) expõem que estas devem ocorrer “em todos os níveis: político, administrativo, escolar ou pedagógico, nas salas de aula e fora delas para que realmente a educação inclusiva se efetive em seus princípios”.

No que diz respeito à inclusão de alunos com surdez, Lacerda e Lodi (2009, p. 15) defendem que a escola regular, ao matricular estes alunos, deve se preocupar em assegurar a aprendizagem destes educandos como também respeitar sua “condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo”.

Diante disso, compreendemos que a inclusão de alunos com surdez na escola regular é uma realidade inquietante e que muito desafia a todos que fazem educação, especialmente o professor. Além disso, a inclusão de alunos com surdez na escola regular abrange muitas dimensões as quais devem ser levadas em consideração para que compreendamos todos os seus aspectos.

Assim, diante desta realidade de grande complexidade e de inúmeras barreiras a serem atravessadas, cujos calorosos debates não se esgotam, nosso objeto de estudo nesta investigação foi a significação docente acerca da inclusão escolar de alunos com surdez.

Destacamos que a presença cada vez maior de alunos com surdez na escola regular, as constantes queixas dos professores decorrentes desta experiência, a constatação do baixo resultado do aprendizado desses discentes como também as tensões, pressões e emoções (nem sempre positivas que esse contexto gera em todos que fazem educação) são aspectos que configuram a realidade vivida e que nos instigaram a realizar uma análise. Portanto, foi através da inquieta observância desses fatores, que fomos impulsionados à formulação de indagações que, a nosso ver, são de grande importância e, sobremodo, sugestiva como susceptíveis à investigação científica.

Assim sendo, considerando-se as situações que envolvem o complexo processo de inclusão de alunos com surdez, delimitamos o seguinte objetivo para a pesquisa: apreendermos os movimentos de significação de uma professora de Língua Portuguesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da referida língua a alunos com surdez incluídos na escola regular.

A investigação teve como pressuposto teórico-metodológico e referência maior a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, o significado e o sentido como categorias[18] centrais que, de acordo com a abordagem adotada, nos possibilitam a apreensão da dimensão subjetiva da realidade, ou seja, da mediação dos aspectos sociais e históricos que, dialeticamente, constituem a singularidade do sujeito em relação às suas formas de pensar, sentir e agir.

Importante destacarmos que a Psicologia Sócio-Histórica considera a constituição humana como um fenômeno psicológico complexo, individual e, ao mesmo tempo, cultural, histórico e social, uma vez que é nas interações sociais, isto é, na atividade humana intencional, sempre emocionada, que ela se configura. Assim, é subjetivando a realidade - a partir da atuação sobre ela. Isto é, transformando-a de natural em social e humana - que o homem se transforma, objetivando-se como sujeito cultural e histórico, ao mesmo tempo em que é por ela transformado. Realidades essas, objetivas e subjetivas, que são indissociáveis sem que, no entanto, se diluam ou percam suas peculiaridades.

---

18 Para Aguiar (2001), categorias são “aspectos do fenômeno, constituídos a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último”, assim como, “devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo de produção dos dados

O procedimento utilizado que nos serviu de mediação para a produção de informações/material e condução do desenvolvimento da pesquisa foi a entrevista reflexiva que, segundo Szymanski (2004, p. 11), têm o caráter de interação humana[19]. Enfatizamos que se trata de uma situação em que não acontece distanciada das emoções e que, de acordo com a Psicologia Sócio-Histórica, possibilita a construção de novos significados e o redimensionamento e nova configuração de entendimento de outros tantos antigos acerca da realidade.

Considerando o enfoque qualitativo da pesquisa, a entrevista foi realizada a partir de algumas questões previamente elaboradas e tantas outras as quais foram surgindo, no decorrer do processo. Salientamos que, no desenvolvimento deste processo, nosso intuito de não foi de apenas obtermos respostas para as perguntas realizadas. Na realidade, nossa intenção foi que o sujeito pudesse refletir criticamente sobre a realidade abordada naquele momento de interação entre os sujeitos envolvidos: pesquisador e professora.

O processo de análise e interpretação dos dados qualitativos: caminho percorrido

Para estabelecermos coerência com a perspectiva adotada, a trajetória analítico-interpretativa do material/informações - obtidos através das entrevistas reflexivas - seguiu a proposta metodológica recomendada por Aguiar, Soares e Machado (2015), de sistematização dos Núcleos de Significação, os quais representam os pontos centrais e fundamentais para o sujeito participante da pesquisa. Para os autores, os Núcleos de Significação sintetizam “as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir” e expressam “aspectos essenciais do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

A metodologia adotada nos permitiu irmos além da realidade aparente e chegarmos às zonas de sentidos do sujeito pesquisado, ou seja, à sua subjetividade o que, segundo Bock e Gonçalves (2009, p. 65), traz “à tona [...] aspectos fundamentais do processo de constituição dos sentidos”.

---

19 Embora que a discussão de Szymanski (2004, p. 12) esteja situada no campo da fenomenologia, consideramos que a autora pode contribuir com este estudo quando afirma que, na situação de interatividade propiciada pela entrevista reflexiva, “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”.

Campo de pesquisa

O processo investigativo foi realizado durante o mês de janeiro, do ano de 2015, e se deu numa escola pública da Rede Municipal de Aracati, da área urbana periférica, zona norte do município.

O sujeito da pesquisa

Tivemos como participante da pesquisa uma professora de 39 anos, natural de Aracati, estado do Ceará e residente na mesma cidade, casada e sem filhos. Sua formação inicial, em Pedagogia, se deu no ano de 2002, pela Universidade do Estado do Ceará. Posteriormente, em 2004, graduou-se também em Letras, pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Em 2011, concluiu o curso de Especialização em Língua Portuguesa e atua como docente efetiva há dezessete anos.

Na escola em que hoje está lotada, campo de nossa pesquisa, é docente há sete anos, onde já ministrou aula de Formação Religiosa e, atualmente, leciona a disciplina de Língua Portuguesa. Por motivos éticos e para que sua identidade seja preservada, adotamos Melina como seu nome fictício.

Com o desejo de que o processo de análise apresentado possa gestar novos conhecimentos e traga contribuições para a prática docente no âmbito do ensino da Língua Portuguesa para alunos com surdez matriculados na escola regular, a seguir, apresentaremos o processo de análise.

Análise e discussão dos dados

A análise, aqui apresentada, refere-se ao Núcleo de Significação “O aluno com surdez e a aprendizagem da Língua Portuguesa: os elementos mediadores desta relação” que traz, de forma sistematizada, nossa discussão acerca da realidade investigada: a inclusão de alunos com surdez na escola regular.

Os resultados revelam os significados constituídos por Melina como os mediadores da relação entre o aluno com surdez e a aprendizagem da Língua Portuguesa e, portanto, indispensáveis, uma vez que viabilizam ao aluno com surdez o aprendizado efetivo da língua.

Em seu discurso, o sujeito de nossa pesquisa relata que a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da mesma escola em que leciona, visando à inclusão do aluno com surdez, desenvolveu algumas ações junto à sala de aula regular do educando. Porém, Melina destaca que estas iniciativas foram muito esporádicas e que não faziam parte de um projeto que englobasse um conjunto de atividades contínuas.

A professora colaboradora de nossa pesquisa afirmou também que, durante as poucas vezes em que essas ações aconteceram, a atividade desenvolvida pela professora de AEE consistiu somente no ensino (a todos os alunos da sala inclusiva: ouvintes e o aluno com surdez) de alguns sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) os quais Melina reconheceu como “gestos”. Importante dizermos aqui que, conforme explica Honora (2014, p. 69), “o que chamamos de palavras nas línguas orais chamamos de sinais nas línguas de sinais” e não “gestos”, termo utilizado por pela professora colaboradora da pesquisa.

Durante o desenvolvimento da atividade, Melina observou que houve o interesse pela Libras por parte de todos os alunos, inclusive dos ouvintes. Para a professora, o uso da Libras e a comunicação com o aluno com surdez através desta língua constitui uma estratégia importante que poderia muito ajudar no processo de aprendizagem do educando. Por isso, um dos apoios sugeridos por Melina foi a continuidade do desenvolvimento de um trabalho desta natureza pela professora de AEE. Ainda, considera muito importante o uso desta língua também por toda a comunidade escolar pela facilidade de comunicação que ela pode proporcionar entre pessoas com surdez e ouvintes.

Observamos que há por parte da escola, especificamente pela professora de AEE, uma preocupação com a valorização e difusão da Libras, o que representa respeito pela identidade do aluno com surdez, matriculado como aluno regular da instituição, conforme pode ser observado no seguinte pré-indicador:

> *Quando tem* **essa comunicação em Libras, é MUITO importante**. **Muito, viu**. *Eu acho que deveria/Já está acontecendo, inclusive.* **Já tá crescendo essa realidade. Tá aparecendo**. *Mas, que* **precisa melhorar**, *precisa. Porque* **eu acho MUITO importante ((a comunicação em Libras))**.

Para Freire (1996), na prática educativa progressista, o respeito à identidade cultural do educando é indispensável, pois esta é constituída da dimensão individual e da classe do indivíduo.

E não somente isso, constatamos também o reconhecimento por parte de Melina - professora de Língua Portuguesa - do valor da Libras e que, por isso mesmo, considera de suma importância a iniciativa da professora de AEE em apresentar a língua aos alunos da mesma sala em que o aluno com surdez é matriculado.

Para Melina, a iniciativa funciona como forma de mostrar aos alunos ouvintes a existência desta língua e sensibilizá-los da necessidade do respeito a ela. Além disso, para a colaboradora da pesquisa, o uso da Libras ajudaria, significativamente, ao aluno com surdez em seu processo de aprendizagem. O pensamento de Melina demonstra também o seu respeito pelo aluno com surdez e o seu entendimento de que essa língua proporcionaria ao educando comunicação com seus pares e, consequentemente, seu crescimento escolar.

Todavia, destacamos que, apesar do reconhecimento por parte da escola acerca da importância da inclusão de alunos com surdez e do apoio irrestrito dado pelos professores a essa proposta educacional, o motor dessa mobilização ainda parece estar, fundamentalmente, situado na responsabilidade do AEE, considerando que, na escola, não há nem mesmo o serviço de Intérprete de Libras, direito assegurado por lei ao aluno com surdez.

Além disso, apontamos para a necessidade do desenvolvimento de ações mais contínuas que façam parte de projetos, tendo em vista a sua capacidade de ampliar consideravelmente as possibilidades dos alunos aprenderem de forma mais efetiva. Reforçando a ideia da importância dos projetos, Barbosa e Horn (2008) defendem que:

> *A pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações. Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades.*

Além do trabalho de difusão da Libras junto a todos os alunos matriculados em salas de aulas regulares inclusivas - ouvintes e com surdez -, Melina também destaca a necessidade de um trabalho de acompanhamento do aluno com surdez por profissionais especializados, em horário diferente de sua escolarização, para o atendimento mais específico de suas dificuldades, também chamadas por ela de “carências”.

A professora justifica essa necessidade em decorrência de seu desconhecimento acerca da Libras e da inexistência do serviço de Intérprete da Língua em sala de aula regular. Melina acredita que o trabalho do Intérprete de Libras é essencial e também contribuiria para melhor difusão da língua em toda comunidade escolar o que, consequentemente, levaria à extinção, em longo prazo, deste profissional em sala de aula.

Diante das colocações apresentadas, novamente, percebemos a inquietação e a preocupação de Melina em relação à formação escolar do aluno com surdez. Ao afirmar que o apoio especializado para o aluno com surdez deveria ser em seu contraturno - o qual ela chama de “segundo momento” -, torna-se claro que a professora acredita na proposta da inclusão e que, portanto, defende que o aluno com surdez deve ser escolarizado junto dos alunos ouvintes.

Por reconhecer a existência de necessidades educacionais específicas no aluno com surdez -, mas também por considerar que este aluno é capaz de aprender, Melina menciona como fundamental o atendimento por profissionais especializados.

A professora tem a expectativa de que o acompanhamento do aluno por profissionais especializados poderia diminuir as barreiras vivenciadas por ele, em decorrência de sua deficiência, sobretudo no âmbito da comunicação, tendo em vista ela, professora de Língua Portuguesa, não dominar a Libras nem ter em sala de aula regular o serviço de interpretação que, para ela, é capital, pois viabilizaria sua comunicação com o aluno e, obviamente, contribuiria em seu processo de apropriação do conhecimento sistematizado.

Ainda em relação ao Intérprete da Libras, Melina acredita que, além de contribuir para a eliminação das dificuldades de comunicação com o aluno com surdez, este profissional também possibilitaria tanto às pessoas com surdez quanto às ouvintes de toda a comunidade escolar o aprendizado de uma nova língua.

Portanto, com a parceria deste profissional, Melina acredita que conseguiria perceber melhor as dificuldades e dúvidas do aluno com surdez, o que nos faz entender que a professora sabe qual é o papel do Intérprete da Libras e não atribui ao profissional atividades que são especificamente suas como, por exemplo, dirimir as dúvidas do aluno com surdez e responsabilizar-se pelo seu aprendizado. Ou seja, Melina entende que o papel do Intérprete da Língua de Sinais é repassar aquilo que está sendo dito, mas que cabe a ela esclarecer as dúvidas curriculares do aluno com surdez.

Em seu discurso, Melina também faz referência à sua necessidade de estabelecer uma comunicação eficiente com o aluno com surdez, o que lhe possibilitaria um melhor desenvolvimento pedagógico e ajudaria na apreensão por parte do aluno do conhecimento produzido em sala de aula. Além disso, e, não menos importante, a professora destaca a carência de materiais visuais para o desenvolvimento das atividades junto ao aluno com surdez e demonstra grande insatisfação por não disponibilizar destes recursos, realidade que revela, de alguma forma, o que acontece em todo o sistema educacional. Por conta desse fator, alguns momentos foram angustiantes, tanto para ela quanto para o aluno com surdez, considerando-se a vontade que o aluno tinha de participar de todo o processo educacional, inclusive da etapa de avaliação.

Entendemos que, ao se posicionar assim, Melina reconhece não dispor de uma língua comum com o aluno com surdez que possibilitasse sua comunicação com ele e, consequentemente, que viabilizasse o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Além disso, a colaboradora da pesquisa ratifica as reais condições em que se encontra a educação no Brasil, inclusive em seu município, onde o livro didático, o quadro branco e o pincel são, basicamente, os únicos recursos disponíveis para o professor da educação básica desenvolver suas atividades em sala de aula. Até mesmo um equipamento como um projetor de multimídia, por exemplo, ainda não é de acessibilidade fácil para todo professor.

De acordo com o artigo 2º, capítulo I, do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), a pessoa com surdez "compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais". Por ter consciência disto, Melina afirma que o uso de materiais e recursos visuais não implicaria na solução de todos os problemas do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em salas inclusivas de alunos com surdez, mas entende que estes recursos poderiam facilitar notavelmente a interação com o aluno com surdez, além de corresponderem a melhores condições para o trabalho pedagógico tanto para este aluno quanto para os demais. Sobre esta necessidade, Honora (2014, p. 107) atesta a ideia de Melina ao afirmar que as "atividades com recursos visuais devem ser exploradas, visto que é através da visão que se dará grande parte das aprendizagens dos alunos com Surdez".

Ainda, percebemos que Melina não apresentou a consciência de que a responsabilidade de busca de conhecimentos para a produção/confecção de materiais visuais para o uso em sala de aula junto ao aluno com surdez é uma iniciativa que deve ser dela, enquanto professora de Língua Portuguesa e não de outro profissional da escola. Ao invés de buscar conhecimento e/ou ajuda, Melina permanece presa ao sentimento de lamento por não dispor dos materiais específicos, e opta pelo caminho inverso de colocar-se como despreparada para produzi-los.

Mesmo inserida no atual contexto de constantes mudanças, é perceptível a ausência da consciência de Melina de que a pesquisa "faz parte na natureza da prática docente" (FREIRE, 1996, p. 14) o que leva a professora a entregar-se aos sentimentos de angústia e frustração por viver, junto ao aluno com surdez, momentos críticos como, por exemplo, as aplicações de provas. Assim, a avaliação representava um instrumento de desequilíbrio emocional para Melina e para o educando com surdez, quando**,** na realidade, deveria corresponder a um momento de construção do conhecimento.

Entretanto, na segunda entrevista realizada, ao ser questionada sobre o que faria diferente em sua prática, caso novamente tivesse a oportunidade de ter em sala de aula um aluno com surdez, Melina revela ter desenvolvido a consciência de que, enquanto professora, tem o papel buscar caminhos que favoreçam o aprendizado do aluno com surdez. De acordo com a professora, estar novamente diante desta realidade seria diferente e corresponderia a um momento de busca de conhecimento, de forma que a aproximassem mais ainda do aluno com surdez para, de fato, ser uma oportunidade de atender às necessidades específicas do educando.

Consideramos esta tomada de consciência como um aspecto muito importante em nossa pesquisa, sendo, para nós, resultante da intervenção que realizamos no desenvolvimento da investigação. Importante enfatizarmos que, quando realizamos a segunda entrevista, já havia ocorrido a contratação do profissional Intérprete

da Libras o que, a nosso ver, também contribuiu para que Melina pudesse mudar seu pensamento e entender que ela poderia fazer diferente. Entendemos que este profissional correspondeu para Melina como uma referência, um apoio, como alguém que - em meio às dificuldades que ela pudesse sentir - poderia ser um suporte para ela.

Ainda sobre avaliação, Melina afirma sobre a necessidade da escola desenvolver novas práticas de ensino que incluam alunos com surdez, inclusive nos seus processos avaliativos. A professora também destaca que o processo não se resume a um momento único nem pode ser realizado somente através de uma prova escrita. Portanto, o processo deve considerar as evoluções que o aluno possa apresentar em todos os aspectos, como assiduidade e interesse e não somente pelo nível de apreensão de conteúdos programáticos.

Ao fazer esta afirmativa, a professora colaboradora da pesquisa demonstra seu entendimento de que a avaliação da aprendizagem de um conteúdo pode se dar de várias formas e não somente através da prova escrita. Mesmo sem conhecer a legislação que assegura os direitos das pessoas com surdez em relação a como deve ser o processo de avaliação destes alunos, Melina tem a consciência de que a prática de avaliação usada por ela não é capaz de revelar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com surdez, sendo então, um processo injusto que só prejudica o aluno. Por isso, a docente salienta sobre a necessidade do aluno com surdez ser avaliado de forma diferenciada, de uma maneira que se possa se verificar, de fato, o que ele aprendeu.

Além disso, Melina enfatiza também que o processo avaliativo deve considerar o conhecimento apreendido pelo aluno com surdez e todo e qualquer avanço que o educando possa apresentar e não somente aquilo que deveria ter apresentado, como um parâmetro fixo, um nível a ser alcançado por todos, independente de suas particularidades.

Sobre isto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que:

> *A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2008, p. 11).*

Ainda sobre o processo de avaliação do aluno com surdez, é mister enfatizarmos que, segundo o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005, artigo 14), as instituições federais de ensino devem:

> *VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.*

Desta forma, entendemos que o pensamento de Melina é de que a forma como, atualmente, o processo avaliativo é desenvolvido nas escolas inclusivas de alunos com surdez não corresponde a uma prática que inclua efetivamente estes alunos. Para a professora, uma forma ampla de avaliar o aluno com surdez em que todo e qualquer avanço do educando fosse considerado estaria, de fato, contribuindo para a sua inclusão na sala de aula regular. Isso evidencia em Melina a presença do sentimento de esperança de que a inclusão do aluno com deficiência - parâmetro educacional que visa o reconhecimento, o respeito e a atenção às especificidades - é possível e deve acontecer em todos os aspectos, inclusive durante o processo avaliativo.

Com tudo isso, percebemos que a professora se coloca aberta e desejosa de usar novas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa em salas inclusivas de alunos com surdez, significação constituída pela professora que muito contribui para o processo inclusivo deste aluno. Sobre isto, Mantoan (2006) destaca que o paradigma da inclusão exige toda uma modernização e reestruturação da qualidade de ensino da maior parte das escolas, sobretudo as de nível básico, no que diz respeito às suas atuais práticas pedagógicas, metodologias de ensino e aprendizagem para que, de fato, a educação seja para todos e para que se abra espaço para o pleno exercício da cidadania.

Ao indagarmos Melina sobre os aspectos que ainda precisavam melhorar para que a inclusão acontecesse de forma mais efetiva, a professora aponta a necessidade da ocorrência de algumas mudanças e medidas. Entre elas, a docente colaboradora da pesquisa destaca que, em seu ponto de vista, o poder público - a quem é atribuído o dever de administrar os recursos financeiros do povo - tem condições e possibilidades de desenvolver ações mais significativas e contínuas como, por exemplo, ampliação dos recursos existentes na escola para que as necessidades dos alunos com surdez sejam supridas. Porém, para a professora, faltam políticas públicas mais incisivas e mais firmes.

Além deste aspecto, Melina também aponta para a necessidade da participação mais efetiva da família no processo de inclusão de alunos com surdez. Na opinião da professora, a família se sentiria mais fortalecida e motivada a matricular o aluno com surdez na escola regular, caso o poder público investisse mais na educação dos educandos em questão.

Ao fazer estas afirmações, Melina revela seu entendimento de que o poder público tem condições de viabilizar e possibilitar a inclusão e evidencia, mais uma vez, a sua crença e convicção na proposta da inclusão de alunos com surdez na escola regular.

Percebemos também que, para ela, a educação não é responsabilidade única da escola, mas que cabe também ao poder público e à família o papel de garantir a educação do aluno com surdez. Por isso, destaca a importância da participação ativa destas duas instâncias para que a inclusão se efetive com pleno êxito.

Por expressar ser uma cidadã reflexiva e crítica, Melina é cônscia de que existe a necessidade de melhorias, de maior investimento na educação das pessoas com deficiência, por perceber, na prática, a ausência de recursos para realizar a educação satisfatória.

Porém, destacamos que, para que a inclusão de alunos com surdez aconteça, Melina parece atribuir uma grande responsabilidade de melhoria ao poder governamental, conforme pode ser observado no seguinte pré-indicador: "*porque não adianta você querer sem você ter o financeiro*". O discurso de Melina nos permite a compreensão de que a professora entende que, para que a inclusão aconteça, é imprescindível que o poder público exerça eficientemente seu papel, possibilitando financeiramente as ações educacionais inclusivas. Entretanto, reconhecemos que Melina também compreende seu papel nesta nova perspectiva de educação, enquanto professora.

Sobre esta questão, importante dizermos que o papel do professor dos dias atuais (além de pedagógico, é também político e social) é de luta pelo reconhecimento das especificidades dos alunos, ajudando-os a descobrirem maneiras singulares de lidar com o conhecimento, por suas emancipações, de modo que sobrepujem suas situações de desvantagem, sobretudo linguísticas, pois de modo geral, não lhes é assegurado e, muitas vezes, nem mesmo o direito a Intérprete da Língua de Sinais em sala de aula, conforme determina a lei.

Destacamos também que o professor deve ser um agente transformador de realidades, mudando as relações discriminatórias, através da valorização da pluralidade social do espaço escolar como matéria-prima da aprendizagem, contribuindo, assim, para o sucesso da erradicação da cultura de violência velada, latente e simbólica, para a eliminação da negação das identidades, das singularidades e das histórias de cada sujeito, ainda tão produzidas na escola.

CONCLUSÕES

Enfatizamos como muito importante e como um grande resultado de nossa pesquisa, o fato de Melina ter consciência de que o aluno com surdez apresenta necessidades educacionais específicas. Analisando o discurso da professora, percebemos que ela compreende que a aprendizagem do aluno com surdez é possível

desde que haja a utilização de novos recursos, apoios, novas estratégias de avaliação, a presença do Intérprete da Libras, em sala de aula regular, o maior envolvimento da família com a escola e a execução de medidas fundamentais como o investimento dos governantes na educação.

Salientamos que, ao fazermos uma análise do discurso de Melina, não tivemos como objetivo resolvermos os problemas que emergem da realidade de ensinar Língua Portuguesa em salas de aula inclusivas de alunos com surdez. Contudo, não nos furtamos a um olhar crítico sobre a realidade investigada, postura que adotamos, desde o início da pesquisa, ao optarmos pelo procedimento de entrevista reflexiva, de modo que cada uma das nossas perguntas direcionadas à Melina, já naquele momento, não deixava de carregar uma análise crítica sobre o objeto investigado. De todo modo, esperamos que, com os resultados e aspectos obtidos na investigação, tenhamos contribuído para aclarar a realidade atual da situação de inclusão destes alunos, no município de Aracati.

Na realidade, acreditamos que o processo de desenvolvimento da pesquisa tenha funcionado para Melina como uma espécie de ponto de partida, um caminho para suas ações e um incentivo para a idealização de futuros planos e decisões para a construção e implementação de novas práticas pedagógicas significativas no que concerne à educação de alunos com surdez, sob uma perspectiva de educação que abandone práticas pedagógicas equivocadas e veladas de exclusão, ainda muito presentes em nosso país, inclusive no município de Aracati.

E, não somente isso, também desejamos que a pesquisa, aqui apresentada, possa contribuir para que Melina e todos aqueles que tiverem acesso a esta investigação desenvolvam a consciência de que ser educador é, antes de tudo, ser agente social de transformação das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma Proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. SP: Coleção Leitura. Paz e Terra, 1996.

GALDINI, Veruska; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (Org.) **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo. Editora Casa do Psicólogo, 2003.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez –** concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; LODI, Ana Cláudia Balieiro. (Org.) A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. *In*: **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O ESTADO DA ARTE NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Gisele Maria Araujo[20] (UFMA)
gisaraujo31@hotmail.com
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho[21]
mariwall@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A inclusão é um processo que está presente hoje nos diversos setores da sociedade em virtude dos avanços conquistados com árduas lutas pelos movimentos sociais. Mas, deve-se destacar que, pequenas minorias como o movimento negro, de mulheres, de LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) e, entre outros, já alcançaram grandes vitórias ao longo dos séculos.

É também, na busca da garantia de direitos, que o processo de inclusão ganha maior visibilidade a partir da década de 1990 com o surgimento de diversos documentos internacionais e nacionais. Entre os documentos internacionais podemos destacar a Declaração Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, a Declaração de Salamanca em 1994 e, no Brasil, a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 além de Resoluções, Decretos e Notas Técnicas. Todos estes documentos, que se constituem em legislação e documentos orientadores, são referência ao processo de inclusão do público alvo da educação especial.

Assim, a educação especial brasileira assume os princípios inclusionistas e o caráter complementar ou suplementar, e não mais substitutivo ao ensino regular. Diferentemente da integração em que o aluno precisaria estar apto a acompanhar o processo educacional nas salas de aula regulares, a inclusão propõe a inserção

20 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2015); Pós-graduação em Psicopedagogia (2006) e Educação Especial (2010) pela Faculdade Santa Fé. Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2010); Especialização em Educação Especial - Formação Continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE pela UFCE (2011); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2003).

21 (Orientadora) Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ; Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ; Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP; Professora adjunto da Universidade Federal do Maranhão-UFMA; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal do Maranhão.

incondicional e imediata de todos os alunos público alvo da educação especial, na mesma sala de aula com os demais alunos, Nessa perspectiva de inclusão as diretrizes políticas enfatizam o atendimento educacional especializado como suporte à inclusão.

Cabe destacar que, os documentos acima citados, principalmente os nacionais, dão destaque ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008:

> *O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p 16)*

Mediante a importância deste atendimento aos alunos público alvo da educação especial, muitos estudos tem se desenvolvido na academia e, em virtude deste fato, muitas produções também tem surgido em periódicos nacionais como fruto de resultado de pesquisas concluídas ou em desenvolvimento. Com o objetivo de fazer o levantamento do estado da arte sobre o Atendimento Educacional Especializado foi selecionado em um periódico, o marco temporal de 2000 a 2015. Optamos pela Revista Brasileira de Educação Especial[22]. Este periódico iniciou em 1992 a partir da iniciativa de pesquisadores que no ano seguinte fundaram a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial- ABPEE. Tem uma publicação trimestral, é mantida pela ABPEE, tem uma boa avaliação pela CAPES (obteve a classificação de A2, em 2012) e possui uma boa representatividade no meio acadêmico da área da educação especial, Essas foram as razões pelas quais esse periódico foi selecionado.

Este trabalho pode ser caracterizado como estado da arte por pretender "[...] mapear e [...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]" (FERREIRA, 2002, p.257). Procedemos a leitura dos resumos dos artigos para identificar os que versavam sobre o atendimento educacional especializado. A seguir fizemos a leitura do texto na íntegra verificando os objetivos, procedimentos metodológicos e principais conclusões.

É importante a divulgação dos resultados desta pesquisa que se constitui em um

22 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng= pt&nrm=iso>

estado da arte, em eventos, para tanto, o EPEN (Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste) que já se encontra no seu XXIII encontro, foi o escolhido. O XXIII EPEN terá como temática “caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica”.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

No periódico em estudo, foram encontrados oito (08) artigos relacionados ao tema do Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recurso Multifuncional, como podemos observar em tabela abaixo a relação por ano e titulo:

Quadro 1: Relação de artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial 2000-2015

Ano de publicação dos artigos	Autores	Titulo
2015	Renata Andrea Fernandes Fantacini Tárcia Regina da Silveira Dias	Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual
2014	Everton Luiz de Oliveira Enicéia Gonçalves Mendes	Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado
2014	David dos Santos Calheiros Neiza de Lourdes Frederico Fumes	A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado
2013	Nelma De Cássia Silva Sandes Galvão Theresinha Guimarães Miranda	Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular
2012	Esther Lopes Maria Cristina Marquezine	Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores.
2011	Claudio Roberto Baptista	Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados
2009	Nerli Nonato Ribeiro Mori Silvia Helena Altoé Brandão	O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná

2004	Silvana Canalhe Garcia Tânia Maria Santana De Rose	Rendimento acadêmico e adaptação escolar de alunos participantes na modalidade inclusiva de ensino que combina sala regular e sala de recursos

A Revista Brasileira de Educação Especial traz 10 (dez) artigos, em média, entre ensaios, relatos de pesquisa e revisão de literatura, além de resenhas. No período em análise foram publicados 49 (quarenta e nove) números, o que nos dá cerca de 490 artigos, destes apenas 08 (oito) trata do atendimento educacional especializado, 1,6%. Se considerarmos a produção a partir de 2005, temos 03 (três) números por ano até 2009, daí em diante foram publicados 04 (quatro) números por ano. Somente em 2014 temos dois números da revista com 01 (um) artigo cada. Nos outros anos somente um número da revista apresenta um artigo com o tema. Não houve artigos nos anos de 2006 a 2009 e nem em 2010.

Merece ressalva o fato de que esse tipo de serviço da educação especial recebe mais destaque por volta de 2005 (BAPTISTA, 2011) quando o MEC disponibiliza recursos materiais para a organização de salas de recursos multifuncionais, e em 2007 promove o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Baptista também nos oferece uma explicação para o número reduzido de trabalhos sobre a temática [...]

> *O motivo é simples: não se pode investigar algo que não existe. Se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos. O histórico investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade de sala de recursos. O incremento numérico dessas salas deverá provocar novas pesquisas que nos mostrarão como têm sido 'interpretadas' as diretrizes para tais dispositivos. Portanto, a pesquisa vinculada à sala de recursos é uma meta para o futuro. [...] (p. 70)*

No quadro a seguir apresentamos os subtemas abordados nos artigos em discussão.

Quadro 2 – Subtemas relacionados a Atendimento Educacional Especializado nos artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação Especial

SUBTEMAS	**N° DE ARTIGOS**
Organização e funcionamento de AEE	3
Previsão de resultados para o AEE	1
Políticas de educação especial/inclusiva	2
Importância do AEE para a inclusão	1
Desempenho acadêmico de alunos de AEE	1
TOTAL	**8**

A maior incidência foi organização e funcionamento do AEE, seguido de políticas de educação especial/inclusiva. Quanto ao público alvo da educação especial, o maior número de artigos foi sobre a deficiência intelectual com 3 (três) artigos, dois discutiram de forma geral e ainda foram abordadas a deficiência auditiva, altas habilidades e superdotação e a surdocegueira com um artigo cada. Observamos a ausência de estudos envolvendo alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Apenas um dos artigos tem um autor, os outros tiveram duplas como autores.

De modo geral, os artigos estudados dão destaque a abordagem sócio-cultural de Vygotski. Em relação à abordagem metodológica, há destaque para a pesquisa qualitativa com ênfase no estudo de caso. Quanto à natureza das pesquisas encontradas nos artigos, podemos destacar a pesquisa colaborativa e pesquisa-ação, sendo que uma das pesquisas é resultado preliminar de uma pesquisa maior realizada em todo o território nacional pelo ONEESP (Observatório Nacional de Educação Especial).

Fantacini e Dias (2015), em seu trabalho intitulado "Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual", têm por objetivo "conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista" (FANTACINI; DIAS, 2015, p. 57). A pesquisa elege categorias de análise que são: Organização e funcionamento do AEE; Dificuldades encontradas para o AEE no atendimento do aluno com deficiência intelectual; Adaptações curriculares; Ensino colaborativo (professor especialista e professor da classe comum); Rendimento do aluno com deficiência intelectual; Apoio da gestão escolar para a inclusão do aluno com DI; Convivência entre alunos (com e sem deficiência intelectual). Após a análise dos dados, as autoras chegam à seguinte conclusão:

> *Enfim, é possível concluir que para o êxito da política de inclusão de alunos com necessidades especiais, mais especificamente os alunos com deficiência intelectual, no sistema regular de ensino, é necessário que haja compreensão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: conhecimento de novos conceitos e investimento na formação continuada dos profissionais para novas práticas, equiparação de oportunidades às diferenças e criação de contextos educacionais inclusivos. (FANTACINI; DIAS, 2015, p. 72).*

Neste contexto de discussão sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, fica claro por meio da pesquisa que diversos fatores contribuem para efetivação ou não da inclusão destes sujeitos. Para tanto, é necessário mudanças não só no contexto da escola, como também na política macro do município e nos princípios gerais que a norteiam. Entre estes princípios podemos citar as diretrizes operacionais provenientes da política nacional do país e que terminam por influenciar direta ou indiretamente a ação pedagógica na escola.

Na mesma perspectiva, de análise da Educação Especial e do AEE, Calheiros e Fumes (2014), em seu trabalho intitulado “A educação especial em Maceió/ Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado”, buscam “recuperar aspectos da História da Educação Especial do município de Maceió/ Al e analisar o atual processo de implantação da política do atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal desta cidade alagoana”(CALHEIROS; FUMES, 2014, p.249). Cabe destacar que é uma pesquisa qualitativa que faz um recorte temporal a partir de 1958, data em que surge a escolarização do deficiente intelectual na educação em Maceió, para tanto foi utilizada a análise documental, desenvolvida através de coleta de documentos escritos, a fim de diagnosticar a realidade estudada. Na discussão dos resultados, as autoras elegem várias categorias de análise que vão dos aspectos geográficos, políticos e econômicos até os históricos da educação especial em Maceió. Nesta pesquisa também concluem que

> *Em Maceió, a Educação Especial tem sido gerida pelo DEE/ SEMED, que tem contribuído para a formação continuada dos professores da rede, principalmente daqueles que atuam nas SRM. Atualmente, a política educacional estabelecida como prioridade no DEE é a de AEE, que tem sido financiado única e exclusivamente pelo Ministério da Educação (CALHEIROS; FUMES, 2014, p. 261).*

Portanto, é uma pesquisa que tem sua relevância social principalmente ao relacionar dados históricos, econômicos e sociais do local da pesquisa à situação do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na cidade foco da pesquisa. Nesta perspectiva de análise, segundo as autoras, é necessário o investimento não só na infraestrutura do AEE e na formação dos professores que atuam nas SRMs, mas também, no fortalecimento do sistema municipal de educação.

Quanto às redes de apoio, podemos destacar o trabalho de Galvão e Miranda (2013) sobre surdocegueira, da necessidade de redes de apoio entre os profissionais que atuam com este aluno, ao afirmar que:

> *Nesse contexto, as redes de apoio podem fazer repensar, de forma criativa, a infraestrutura atual do atendimento educacional especializado, criando novas configurações que interfiram de fato no espaço escolar, ampliando as ações de todos os profissionais da escola envolvidos no processo de inclusão escolar, sejam eles especialistas ou professores da sala regular, ou outros (MIRANDA; GALVÃO, 2013, p. 58).*

> *Este trabalho tem por objetivo analisar e discutir as diferentes formas de Atendimento Educacional Especializado prestadas aos alunos com surdocegueira, matriculados na Educação Básica de escolas regulares da cidade de Salvador-Bahia, apontando aspectos significativos, as barreiras evidenciadas e possibilidades*

> *para o atendimento das necessidades especiais desses alunos (MIRANDA; GALVÃO, 2013, p. 43).*

E como principais conclusões, as autoras indicam a inexistência de planejamento ocasionando improvisação e fragmentação de ações do AEE; dificuldades de articulação entre professores da sala regular e os especialistas; desconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com surdocegueira e consequente invisibilidade desses alunos no espaço escolar.

A surdocegueira é um tipo de deficiência que tem ficado as margens das pesquisas principalmente pela sua complexidade em envolver dois tipos de deficiência (a surdez e cegueira). Este fato ocorre principalmente pelo fato de muitos profissionais não terem os fundamentos teóricos metodológicos para atender aos alunos surdocegos. Segundo Farias e Maia (2007)

> *A discussão sobre a inclusão de alunos com surdocegueira no ensino regular ainda é muito tímida, essa inclusão envolve questões tais como: as diferentes concepções de deficiência, conhecimento dos estilos de aprendizagem e as reais necessidades de comunicação dessa população. Muitos questionamentos são feitos por profissionais: Como ele se comunica? Como pode haver inclusão, se não sei me comunicar com ele? O que significa incluir de fato um surdocego? (FARIAS; MAIA, 2007, p 27).*

O trabalho de Baptista (2011, p. 60) visou "[...] apresentar reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em Educação Especial, no contexto brasileiro [...]". Apresenta contribuições importantes no que se refere à problematização do tema, visto que a implementação do atendimento educacional especializado mediante a sala de recursos contém diversos desafios, como: recursos materiais, condições de infraestrutura e formação de pessoal. Suas conclusões indicam que:

> *[...] Apesar de reconhecer que há mudanças importantes em curso e que as diretrizes reinventadas por cada um dos núcleos gestores relativos aos sistemas de ensino têm condições de construir propostas que possam alterar o futuro da educação das pessoas com deficiência no Brasil, admito que temos um longo percurso a ser cumprido. Restam questionamentos muito importantes relativos: aos processos de identificação dos alunos que devem ter acesso a esses serviços; à etapa escolar considerada prioritária, pois temos presenciado uma ênfase no primeiro ciclo do ensino fundamental como o espaço de concentração das salas de recursos; à tendência de negação da complexidade dos fenômenos que caracterizam a vida escolar e valorização de uma premissa de 'ajuste' de 'correção' de um sujeito/ aluno [...] (BAPTISTA, 2011, p.72)*

Já quanto a rede de apoio para o aluno superdotado, o estudo de Mori e Brandão (2009) reflete sobre a ampliação deste apoio além da interação entre os sujeitos da escola, e sim, a ampliação do apoio de recursos materiais, como podemos conferir:

> *Esse serviço de apoio especializado ainda está longe dos objetivos para os quais foi pensado, especialmente no que se refere à formação de professores e à falta de recursos materiais. Todavia, apesar das dificuldades identificadas, a continuidade e efetivação da proposta pode se constituir em uma importante contribuição para o enriquecimento dos níveis conceituais dos alunos superdotados; com as devidas modificações, é interessante que este serviço de apoio seja ampliado para toda a escola (MORI; BRANDÃ***O**, 2009, p. 498).*

Os serviços de apoio a qual, os autores se reportam é o desenvolvido pelos professores das Salas de Recurso. Este espaço se apresenta como alternativo ao atendimento de aluno com altas habilidades superdotação “na medida em que podem ser espaços sociais que proporcionem acesso a instrumentos físicos e linguísticos, equipamentos tecnológicos”. (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 498).

Oliveira e Mendes (2014, p. 21), em seu estudo, objetivaram “verificar se a atratividade física facial de alunos com deficiência auditiva poderia exercer influência nos prognósticos feitos por professores que atuam no atendimento educacional especializado - Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)” e como resultado do trabalho:

> *concluíram que a atratividade física é uma temática que deve ser problematizada no interior dos cursos de formação (inicial ou continuada) para professores e outros profissionais, intentando melhores atendimentos, relacionamentos e percursos de ensino e aprendizagem para os alunos que são o público alvo da área de Educação Especial (OLIVEIRA; MENDES, 2014, p. 21).*

É necessária a discussão nos cursos de formação inicial e continuada sobre a baixa atratividade física e a relação direta com a deficiência. Ou seja, historicamente, tudo que está a margem dos padrões de beleza impostos pela sociedade, tende a ser visto como imperfeito, portanto relacionado a alguma doença ou deficiência. No caso das pessoas com deficiência, a baixa atratividade física se relaciona muitas vezes com a deficiência intelectual. No caso desta pesquisa, os sujeitos são surdos, portanto poderão ou não ter uma baixa atratividade física e apresentar um bom desempenho na sala de recurso multifuncional.

Para tanto, devemos pontuar que esta temática precisa ser melhor investigada na educação especial, especialmente na SRM em futuras pesquisas acadêmicas.

Outro trabalho que apresenta preocupação com a questão da avaliação é de Garcia e De Rose (2004). Este tem por objetivo "delinear o perfil acadêmico e a adaptação escolar de um grupo de alunos que participavam da modalidade inclusiva de ensino que combina a frequência à sala regular e à sala de recursos". (GARCIA; DE ROSE, 2004, p. 01). Os resultados desse estudo sugerem:

> *[...] a necessidade de aliar estudos de delineamento e verificação de efeitos de práticas inclusivas a investigações que descrevam e procurem entender o papel das condições de ensino a que os alunos são expostos na sala regular e na sala de recursos. (GARCIA; DE ROSE, 2004, p. 13).*

Portanto, o acompanhamento da evolução acadêmica dos alunos inseridos nas diversas modalidades de ensino e das adaptações pedagógicas é necessário para o público alvo da educação especial que frequentam a sala de recurso e o ensino regular.

Outro trabalho importante é de Lopes e Marquezine (2012, p. 487), que tem por objetivo, "analisar a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional Tipo I - Atendimento Educacional Especializado – AEE, no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular". Segundo as conclusões das autoras:

> *Os resultados ressaltam a importância da sala de recursos no processo inclusivo. Contudo, revela que o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular. Ela deve ser um espaço de desafio no qual o aluno, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 13).*

Como afirmam os autores, a sala de recurso multifuncional não pode ser confundida como reforço escolar para o aluno com deficiência, e sim, como espaço que deve estimular os processos mentais superiores no caso de alunos com deficiência intelectual. Segundo a Resolução nº 04/2009, em seu Art. 10, "o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos". (BRASIL, 2009 p 02). Este espaço necessita não só de equipamentos adequados, como também de professores com formação que possa atender as especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Segundo o trabalho de Melo (2008, p. 113), é na sala de recurso que:

> *Devem ser priorizadas situações pedagógicas, onde alunos(as) com deficiência intelectual que, por exemplo, apresentam dificuldades para elaborar e fixar imagens mentais, estabelecer relações, comparações, generalizar aprendizagens e realizar abstração do conteúdos trabalhado, terão experiências que o levarão a um movimento psíquico (MELO, 2008, p. 113)*

Quando a autora acima destaca a importância da sala de recurso para o desenvolvimento psíquico do aluno com deficiência intelectual, deixa claro que o sucesso desse atendimento dependerá de vários fatores que de interligam mutuamente. Entre estes fatores podemos enfatizar não só a prática docente em sala de recurso como também na sala regular, assim como outros fatores como, a relação família escola e até a efetivação de ações da própria proposta pedagógica da escola.

CONCLUSÕES

O estudo, em relação à temática do Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recurso Multifuncional, em periódicos, trouxe várias contribuições e sinalizou possíveis caminhos para esta pesquisa. Esse trabalho de garimpagem feito por essa forma de pesquisa, segundo Romanowski e Ens (2006, p 39) tem por objetivos "compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos periódicos e publicações", ou seja: é necessário categorizar, para melhor compreender o fenômeno a ser analisado.

Nesse sentido, concluímos que o tema do AEE e SRM passou ter visibilidade a partir do ano de 2009, isto é, posterior ao fortalecimento da política de inclusão pelo MEC em 2008. Outro fator de destaque, na pesquisa, é que a maioria dos artigos é recortes de pesquisa de mestrado e doutorado. Devemos pontuar também que esse trabalho tem grande relevância social para futuras pesquisas, já que se dispõe de um panorama de como o tema tem sido analisado e quais lacunas precisam ser melhor estudadas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 17, p. 59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006 . Acesso em: 15.maio.2016

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/ arquivos/politica_ nacional_educacao_especial.pdf > Acesso em: 08. abr. 2016

_____MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10.04.2009

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, abr./jun., 2014

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, jan./mar., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>. Acesso em: 05 abril. 2016.

FARIAS, Sandra Sâmara Pires; MAIA, Shirley Rodrigues. O surdocego e o paradigma da inclusão. IN Inclusão. Revista da Educação Especial. Ministério da Educação. Ano III nº 4 Junho de 2007. Disponível em: http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1253127538RevistaxInclusaox4.pdf#page=26 Acesso em: 10.abril. 2016

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto 2002, p.257-272. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf . Acesso em 15. Maio. 2016

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Surdocegueira: um Estudo de Caso no Espaço da Escola Regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.,** Marília, v. 19, n.1, p. 43-60, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/04.pdf>. Acesso em: 08. abril. 2016.

GARCIA, Silvana Canalhe; DE ROSE, Tânia Maria Santana. Rendimento acadêmico e adaptação escolar de alunos participantes na modalidade inclusiva de ensino que combina sala regular e sala de recursos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, jan./abr. v.10, n.1, p.1-14, 2004

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Marcia Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul./set., 2012.

MELO. Hilce Aguiar. O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recurso como eixo para análise. Dissertação (mestrado Educação) UFMA, São Luís, 2008.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Rev. Bras. Ed. Esp.,** Marília, v. 15, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2009. Acesso em 10.04.2016

OLIVEIRA, Everton Luiz de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções sobre Pessoas com Deficiências e o Prognóstico Para o atendimento educacional especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 21-36, jan./mar. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Dialogo Educacional,** Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index. php/dialogo?-dd1=237&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 15 jan. 2016.

ACESSIBILIDADE PARA LEITURA EM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: CONTRIBUIÇÕES DA MULTISSENSORIALIDADE

Elaine Santana de Oliveira (PPGED/UFRN)
elainesonei@hotmail.com
Jefferson Fernandes Alves (PPGED/UFRN)
Jfa_alves@msn.com

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, a perspectiva de educação voltada para a dimensão inclusiva é uma proposta afirmada tanto por documentos oficiais quanto por estudos acadêmicos desenvolvidos (SILVA, 2014b). Nesse mesmo sentido, Martins (2002) destaca que ainda que se reconheçam progressos relativos à inclusão, no que se refere à legislação e aos avanços na produção teórica, as práticas escolares, em sua maioria, ainda demonstram traços excludentes, revelando um cenário de contradições. Essa autora assinala, também, que a sociedade atual está vivendo um processo de transição, no qual se abandona, gradualmente, a postura excludente e integradora em relação às pessoas com deficiência e começa a aderir à atitude de inclusão. No entanto, os avanços nesse campo de conhecimento exigem também mudanças metodológicas e conceituais que facilitem a aplicação das melhorias nos sistemas educacionais. Por isso, Rodrigues (2009, p. 302, grifo do autor) comenta que a discussão em torno da necessidade de organização de processos de escolarização em ambientes inclusivos e com acesso ao currículo comum, já é objeto de concordância entre especialistas e investigadores e enfatiza que, “Não importa mais discutir a inclusão, mas decidir *como* fazê-la”. Para isto, Silva (2014b, p. 11) recomenda que é necessário “promover a efetivação dos princípios da inclusão: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação”.

Tais princípios têm orientado nossa prática como professores e como pesquisadores. Por isso, desenvolvemos nosso estudo em contexto de sala de aula regular, em uma escola da zona rural da rede pública do município de Macaíba, no Rio Grande do Norte. A intervenção foi realizada no período de outubro a dezembro de 2014, em uma turma multisseriada de 4º e 5º ano, formada por 18 alunos na faixa

etária de 9 a 16 anos, sendo três com deficiências, a saber: Pedrinho[23], aluno cego com 10 anos; Aurora, aluna de 14 anos com deficiência auditiva, e Gulliver, 16 anos, com Síndrome de Down.

No presente artigo apresentamos uma reflexão decorrente da pesquisa de mestrado, que tem como objetivo investigar uma proposta de mediação pedagógica com vistas à acessibilidade para leitura do livro *Contando contos e ouvindo histórias*, produzido no ano de 2013, por uma turma do 3º do Ensino Fundamental, em um Colégio de Aplicação da região Nordeste. Esse material é um kit formado por um livro impresso em braile e fonte ampliada, um CD de áudio com os contos gravados pelas próprias crianças autoras dos textos e um CD com o livro digitalizado em formato de *flipbook*[24] (OLIVEIRA; GALVÃO, 2015).

O referido livro foi organizado com a efetiva participação da turma, considerando o propósito de torná-lo acessível a crianças com deficiência visual inseridas na escola. Para tanto, as crianças-autoras produziram os textos e as imagens do livro, como também gravaram seus contos para a versão em áudio. Em nossa pesquisa discutimos a acessibilidade para leitura do referido livro em contexto escolar, considerando a perspectiva de educação inclusiva.

Para o desenvolvimento desta investigação, empregamos a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a partir da metodologia de pesquisa intervenção, cujos princípios orientadores foram sistematizados por Jobim e Souza (2011) e Jobim e Souza e Albuquerque (2012), à luz das concepções teóricas do pensador Mikhail Bakhtin. Isto aponta para perspectiva de entender que esta pesquisa é datada, marcada por seu contexto e momento histórico sendo, portanto, singular/única. Aponta, também, que há valor em pensarmos a respeito de uma dada realidade, suas especificidades e em como a acessibilidade para a leitura do livro ocorre para um grupo real de alunos. Diante disso, reafirmando a compreensão de singularidade da experiência subjetiva, coerente com a dimensão de pesquisa qualitativa, e considerando a relevância da temática, acreditamos ser necessário discutir a leitura e a acessibilidade por um viés que ainda não foi proposto, a partir dos princípios da multissensorialidade.

Assim, para fins deste artigo, nosso foco reflexivo incide sobre análises

23 A fim de preservar a identidade dos sujeitos partícipes da investigação, seus nomes foram mudados. Os alunos receberam nomes de personagens de histórias infantojuvenis e as professoras receberam nomes de escritoras, a saber: Ruth Rocha – professora titular; Sylvia Orthof – professora auxiliar; e Eva Furnari – professora que atuava com arte, recreação e literatura.

24 O flipbook ou flipalbum é um programa que pode ser utilizado para a produção de livro em CD-room. "[...] embora busque uma aproximação com o livro e com outras formas de e-books, ainda conta com a mediação da tela entre o texto e o leitor e se trata de uma sobreposição do livro em impresso para o livro em tela, sem dispor de grandes modificações em sua silhueta. A diferença é a mediação e a luminosidade da tela, e o folhear das páginas ativado pelo mouse ou pelo click do teclado" (SOUZA, 2013, p. 155, grifos da autora).

de resultados alcançados em relação às contribuições da abordagem didática multissensorial em processos de acessibilidade para leitura do livro em pauta. Fundamenta-se em uma perspectiva dialógica de leitura a partir dos estudos de Bakhtin (2011), Freire (2011) e Solé (1998); no que se refere à acessibilidade, nos embasamos nos estudos de Manzini (2010) e Lebedeff, Santos e Silva (2014); e no tocante à multissensorialidade como estratégia a ser desenvolvida em contexto escolar que se orienta pela perspectiva da educação inclusiva, recorremos a Soler (1999), Tojal (2007) e Silva (2008, 2014a, 2014b).

Para tanto, refletimos sobre procedimentos e recursos utilizados para promover acessibilidade à leitura do livro *Contando contos e ouvindo histórias*, orientados pelos princípios da multissensorialidade, e concluímos tecendo breves considerações a respeito do estudo.

O PERCURSO E OS PERCALÇOS NO DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS DE LEITURA

O processo vivenciado no intuito de dar forma e conteúdo à realidade investigada é um importante elemento no paradigma da pesquisa qualitativa. Concordamos com Freire (2014, p. 139) que "a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca". Nesse sentido, não podemos nos restringir a apresentar dados construídos durante a pesquisa como se fossem produtos estáticos. Antes, consideramos essencial resgatar processos envolvidos na realização das oficinas pedagógicas voltadas para leitura do livro *Contando contos e ouvindo histórias* pela turma B-612[25].

Portanto, convém ressaltar, que o processo de constituição do nosso objeto de pesquisa foi se delimitando a partir de vivências no lócus da investigação. Durante os contatos com as professoras e as observações das rotinas, constatamos que um terço do grupo não havia consolidado seu processo de alfabetização (SOARES, 2011). Logo, teriam dificuldade em acessar o texto escrito de forma autônoma. Tratava-se dos alunos com deficiência, e ainda Joãozinho, de 14 anos, Marcelo e Hércules, com 11 anos de idade. Percebemos ainda que Pedrinho não conhecia o código braile e Aurora não utilizava a Libras como primeira língua[26].

25 A turma multisseriada de 4º e 5º ano foi nomeada de "B-612" em referência ao planeta/asteroide habitado pelo personagem Pequeno Príncipe, no livro de mesmo nome, de Antonie de Saint-Exupéry.

26 Estimulamos a participação da aluna com surdez, interagindo através de gestos e expressões que permitiram estabelecer relações com o que estava sendo proposto. Consideramos o repertório de gestos e expressões que observamos e recorremos ao apoio das crianças que também se comunicavam com Aurora utilizando a comunicação apoiada nesses referenciais.

Nesse sentido, nossa proposta de intervenção, arraigada em uma concepção de educação voltada para a inclusão de todos, levando em conta suas diferenças, procurou não apenas garantir o acesso dos alunos às oficinas, mas, de igual modo, comprometeu-se com a elaboração de estratégias, apoios e adequações necessárias para a efetiva participação de todos nas atividades para leitura do livro. Pois, como afirma Freire (2014, p. 58),

> *O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] Saber que devo respeito à autonomia e à liberdade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber.*

Diante disso, o trabalho foi pautado pelo respeito às diversidades e pelo compromisso com a participação de todos. Fomos, então, desafiados a pensar em recursos e procedimentos pedagógicos como condição necessária para proporcionar acessibilidade aos textos e imagens do livro, entendendo que "prover acessibilidade é imprimir todos os esforços para que as condições de participação das pessoas com deficiência, em qualquer arena social, estejam em igualdade de condições com as de pessoas sem deficiências" (LEBEDEFF; SANTOS; SILVA, 2014, p. 74).

Ainda considerando que as peculiaridades dos alunos com deficiência devem ser contempladas no contexto da prática pedagógica planejada para a turma da qual fazem parte, nossa proposta foi estruturada em oficinas e tomou como referência uma abordagem multissensorial, por permitir a mobilização de vários sentidos para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, possibilitando a participação e a interação de alunos com e sem deficiência.

Soler (1999, p.45) conceitua a didática multissensorial como

> *un método pedagógico de interés general para la enseñanza y el aprendizaje de las ciência experimentales y de la natureza, que utiliza todos os sentidos humanos posibles para captar información del médio que nos rodea e inter-relaciona estos datos a fin de formar conocimientos multisensoriales completos y significativos.*

Apesar de seu trabalho enfocar as ciências, o autor aponta que os princípios da multissensorialidade podem ser aplicados em relação a outras áreas curriculares, assim como nos âmbitos cultural e social. Seus estudos, como também os de Silva (2008, 2014a, 2014b), que trata da multissensorialidade em contexto escolar inclusivo e de Tojal (2007), que aborda essa temática em programas de acessibilidade e ação educativa em museus no estado de São Paulo e em outras regiões do país, apontam para os benefícios/vantagens dessa abordagem para pessoas com e sem deficiência.

> *La didática multisensorial de las ciencias puede producir um aprendizaje significativo más completo de la materia y, dado que consta de métodos que són válidos tanto para alumnos ciegos y discapacitados visuales como para alumnos sin problemas de visión, la didática multisensorial ofrece caminos de gran interés para la integración escolar de los invidentes, así como también para las escuelas específicas de alumnos ciegos e discapacitados visualesy, en general, [...] pues nos enriquece a todos por el simple hecho de no tenermos que limitar a la utilización de un solo sentido y al no permitirnos que caigamos em la "trampa" de la predominacia visual. Ademas, la didática multisensorial nos puede ayudar a convertirnos en personas mucho más receptivas, a sintonizar mejor con nuestro medio ambiente y con los demás [...] (SOLER, 1999, p. 53).*

A partir desse foco, planejamos o uso de recursos e estratégias para leitura com acessibilidade que considerassem o uso dos sentidos da audição, visão e tato. Para tanto, utilizamos o livro nos formatos já disponíveis[27]; a descrição de ações e imagens a partir dos fundamentos da audiodescrição (MOTTA, 2011; SILVA, 2012; ALVES, 2012, 2014); os textos segmentados acompanhados de ilustrações; brinquedos/miniaturas (REILY, 2004) para encenação das narrativas pelos alunos; texto em vídeo traduzido em Libras e atividades compartilhadas em duplas, grupos e/ou coletivas.

Então, organizamos as oficinas tendo como referência a proposta de Solé (1998) na qual a sequência didática considera três momentos para desenvolvimento da atividade: *antes da leitura; durante a leitura; e depois da leitura*. Foram desenvolvidas quatro oficinas pedagógicas, sendo as três primeiras focadas na acessibilidade para leitura do livro e a última proposta como fechamento do processo de intervenção, quando promovemos o encontro do grupo com uma das crianças autoras do livro. Neste artigo, nos propomos a descrever brevemente as atividades do primeiro bloco de oficinas em virtude de estas seguirem basicamente o mesmo roteiro; e como a estrutura da quarta oficina foi desenvolvida com um objetivo distinto, as atividades realizadas foram diferentes das sessões anteriores e não farão parte da análise neste trabalho.

Convém ressaltar que o propósito de utilizar recursos de acessibilidade no âmbito educacional deve estar associado a um contexto dialógico no qual *as múltiplas vozes* e os *múltiplos pontos de vista* sejam reconhecidos e a autonomia interpretativa de todos seja um axioma no desenvolvimento das práticas pedagógicas (ALVES, 2012). Nesse contexto específico, focalizando a construção de sentidos nas experiências de leitura com os textos do livro, a presença de estímulos auditivos e táteis, além dos visuais,

27 Impresso em braile e fonte ampliada, um CD de áudio e um CD com o livro digitalizado em formato de flipbook.

corrobora para aprendizagens mais significativas (SOLER, 1999) por parte de todos os alunos. Estes são considerados como sujeitos atuantes na prática discursiva e na construção de respostas à leitura, ainda que se reconheça que há diferentes graus desse ativismo (BAKHTIN, 2011). Sendo assim, é mister que sejam consideradas suas especificidades na aquisição do conhecimento e proporcionadas condições de acessibilidade aos que necessitam. Como declara Silva (2014, p. 235, 236),

> *Entendemos que mobilizar aprendizagens significativas para alunos com tal deficiência, além de ser de fundamental importância é possível por meio da proposição de práticas que considerem e estimulem canais sensoriais que lhes favorece o conhecimento das coisas, dos objetos, do mundo.*

Nessa perspectiva, buscamos construir representações por meio das descrições, exploramos o texto impresso em tinta, em braile, em áudio e em Libras, como também incentivamos a ludicidade e a criatividade a partir dos brinquedos, promovendo, dessa forma, acessibilidade aos conteúdos imagéticos e verbais do livro via vários sentidos, como o auditivo, tátil e visual. Porém, dado o limite de extensão de um artigo, não seria possível a análise de todas as estratégias. Por isso, nos detivemos em comentar a respeito do brinquedo como recurso pedagógico e a repercussão do vídeo com o texto em Libras na realidade investigada.

Trabalhos de renomados estudiosos cooperam para uma compreensão adequada no tocante à relevância da atividade lúdica na infância. Dentre esses, destacam-se Piaget e Bärbuel (1995) e Vigotsky (1994), que apesar de divergirem quanto ao motivo pelo qual as crianças brincam e o papel dessa atividade, concordam que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento infantil. Por isso, considerando a importância do lúdico na aprendizagem e o potencial de exploração multissensorial do brinquedo, decidimos aproveitá-lo nas oficinas. Eram brinquedos em miniatura de elementos/personagens que faziam parte das narrativas, como: cavalo, onça, meninas, homem, mulher, cachorros, árvores de natal, dentre outros.

Ao sugerir a utilização de brinquedos como recurso pedagógico na escola inclusiva, Reily (2004, p. 52) atesta que “O brinquedo que valoriza as ações dos alunos promove a acessibilidade e é um mediador de grande eficácia, por trazer o mundo para perto da criança, enquanto também coloca a criança dentro do mundo”.

A atividade com os brinquedos foi desenvolvida na segunda etapa da oficina, tendo em vista a efetivação de processos que possam contribuir para compreensão *durante a leitura.* A princípio, distribuímos cópias dos textos para cada criança e, para o aluno cego, entregamos o próprio livro com o texto impresso em braile. A turma foi organizada em duplas, com o intuito de permitir que alunos não alfabetizados pudessem acessar o texto escrito pela palavra do outro e possibilitar as trocas de

sentidos construídas entre os pares. A aluna com surdez e o aluno com Síndrome de Down receberam o texto segmentado e acompanhado de ilustrações que visavam associar o trecho narrado à imagem.

Enquanto os alunos trabalhavam em duplas para ler os textos recebidos, apresentamos para Aurora os brinquedos/miniaturas[28] que representavam os elementos das narrativas. Em cada oficina eram apresentados os elementos do texto que estava sendo trabalhado naquele dia. Fizemos isto associando cada objeto ao sinal correspondente em Libras e à ilustração que acompanhava o texto segmentado. Juntamente com Dorothy, a colega com a qual formava dupla, elas exploraram os brinquedos e, em seguida, encenamos a história, alternando o trabalho com os brinquedos e a sinalização em Libras.

Com isso, procuramos contribuir para que Aurora se familiarizasse com sinais que lhe permitiriam a leitura do vídeo em Libras que exibimos em outro momento da oficina, assim como favorecer a compreensão da narrativa, uma vez que passamos das cenas estáticas ilustradas no texto segmentado para cenas em movimento, através da encenação com os brinquedos, e concluíamos com a história no vídeo. Na primeira oficina, a aluna apenas olhava e sorria, mas na subsequente ela envolveu-se mais no momento da atividade com brinquedos, tanto em dupla, com a mediação da professora-pesquisadora, quanto na atividade coletiva.

De igual modo, Pedrinho explorou os brinquedos com sua dupla e, depois de ler o conto, Visconde ia lhe entregando cada brinquedo, enquanto conversavam sobre o texto.

Gulliver estava lendo o texto segmentado em dupla com a colega Emília. Logo em seguida, ela informa: “Com licença, Elaine. Eu já li pra ele e ele já entendeu tudo! Eu fiz perguntas e ele respondeu tudo”. Logo depois, a história foi contada por Narizinho, Bela e Alice, enquanto os outros alunos pegaram um brinquedo cada um e encenaram o texto na medida em que ia sendo narrado. Gulliver escolheu o crepom verde e participou satisfatoriamente desse momento. Porém, para colocar o elemento na cena no momento adequado, ele contou com a colaboração de outros colegas que o incentivaram: “Vai, Gulliver, coloca o mato para o cavalo andar!”. Concluída as atividades, os alunos tinham liberdade para utilizar os brinquedos livremente, o que faziam com muita empolgação, ora dando continuidade à encenação do texto, ora inventando outras narrativas com os brinquedos disponíveis.

A partir do que foi vivenciado, confirmamos que tais atividades com o uso de brinquedos permitem que as pessoas com deficiência intelectual sejam favorecidas por lançar mão de recursos táteis, visuais e auditivos (BRASIL, 2012), mas não apenas elas. Observamos que a utilização desse recurso foi importante também para

28 Também utilizamos outros materiais para representar elementos da história, como papel crepom verde para representar o mato e, para representar a cidade, uma caixa organizadora com ilustração de prédios, ruas e casas.

a aluna com surdez, para a criança cega, bem como para os demais alunos. Como exemplo, apresentamos um recorte da entrevista coletiva realizada em forma de roda de conversa ao final de uma oficina no qual fica evidente a importância dos brinquedos para Pedrinho.

> **P.P[29].:** *E você, Pedrinho, gostou dessa aula? Gostou ou não gostou?*
>
> *[Não respondeu].*
>
> **P.P.:** *Você quer dizer o que mais gostou, Pedrinho?*
>
> **Pedrinho:** *Gostei, sim.*
>
> **P.P:** *Diga uma coisa que você mais gostou.*
>
> **Pedrinho:** *Do cavalo.*
>
> **P.P:** *Ah! Você gostou do cavalo? Da história do cavalo...*
>
> **Pedrinho:** *Do brinquedo... Do cavalo de brinquedo.*
>
> **P.P:** *Ah, sim! Do brinquedo, não é?*
>
> **P.P:** *É.*

A esse respeito, Reily (2004, p. 54) nos diz que:

> *Talvez você esteja pensando que esse tipo de recurso pedagógico tem muito pouco de "especial". De fato, o brinquedo é acessível a todos, é plenamente democrático. Parece-nos que os melhores recursos pedagógicos são justamente aqueles que não se destacam pela diferença, que já fazem parte do repertório de estratégias do professor. Brincar, como dissemos acima, é de fundamental importância para o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. Crianças com cegueira ou visão subnormal não percebem muitas das ações do cotidiano em razão do déficit visual, [...] No entanto, interagindo em contexto lúdico com um grupo de crianças que verbalizem enquanto movimentam os brinquedos, o aluno com deficiência visual conseguirá se inteirar das dinâmicas, levado espontaneamente por seus pares.*

Assim, ao pensar nas necessidades de acessibilidade para elaborar situações de intervenção adequadas, descrevemos todas as atividades desenvolvidas e utilizamos brinquedos como materiais concretos para exploração multissensorial, com o objetivo de oferecer oportunidades e condições necessárias para que todos participassem das atividades. Ao utilizar "o brinquedo numa dimensão pedagógica na escola inclusiva, há metas educacionais a atingir, entre elas, garantir que os alunos com necessidades especiais tenham oportunidades de vivenciar situações do cotidiano como as outras crianças costumam fazer" (REILY, 2004, p. 55).

---

29 P.P. = Professora pesquisadora.

O depoimento da professora da turma indica que os objetivos propostos foram alcançados de forma satisfatória, pois na percepção dela esse procedimento colaborou no processo de compreensão das narrativas e de interação entre as crianças. Ela expressou: “Eu percebi que todos se envolveram, principalmente com a questão dos bonecos que você trouxe. Que ali deu pra todo mundo participar, né?” (Professora Ruth).

Quanto ao texto traduzido em Libras apresentado em vídeo, decidimos inseri-lo na oficina porque julgamos importante que a pessoa surda seja estimulada a aprender e a apropriar-se da Libras como sua primeira língua, como também entendemos que os colegas ouvintes poderiam ser desafiados a interagir com Aurora, empregando também os sinais (BRASIL, 2012).

No decorrer das oficinas e nos depoimentos de professores e das crianças, observamos um significativo interesse por parte do grupo em aprender Libras. Os comentários das professoras evidenciaram a empolgação da turma com a nova aprendizagem. Eva destacou: “Ontem já me falaram que foi ótimo. Eu já ‘tô’ até aprendendo com eles. Ontem eu aprendi com eles como é que se diz mãe em Libras. Muitas coisas, pai... e eles estavam falando lá”. E Ruth confirmou: “Principalmente a hora do vídeo que a moça ‘tava’ mostrando a leitura todinha, foi muito bom [...] Então, foi bem importante, bem bacana e a turma depois ficaram fazendo (né?) os gestos, os sinais na sala”.

Ainda nesse sentido, uma das alunas também mencionou: “Quando a gente *tava* indo para casa, Aurora ficou contando a história para mãe dela usando Libras. Ela leu no meio do caminho. No meio do caminho ela foi fazendo os gestos pra mãe dela, assim, aí assim” (Narizinho. Entrevista coletiva. 2ª oficina).

Com a utilização desse recurso, a partir das atividades que haviam sido realizadas, os alunos do grupo tentavam associar os sinais à história que já conheciam e outros liam o texto procurando ajustá-lo ao texto sinalizado. Dessa forma, buscamos novamente associar os sentidos da visão e audição, a fim de atender as demandas de Aurora, aluna com surdez e Pedrinho, aluno cego, em torno de uma mesma atividade, e ampliar as possibilidades de entendimento pelos demais membros do grupo.

De forma geral, em nossa pesquisa, observamos que os estudantes com e sem deficiência tiveram oportunidade de explorar diferentes sentidos para compreensão dos textos propostos nas oficinas, demonstrando que

> *[...] as estratégias de mediação baseadas nos métodos de percepção multissensorial, ao contemplar tanto as diferenças pessoais como as diversas formas de percepção apreendidas de um mesmo objeto, proporcionam respostas verdadeiramente estimulantes, podendo ser aplicadas e compartilhadas por todas as pessoas, não importando suas necessidades ou limitações (TOJAL, 2007, p. 105, grifos do autor).*

Os diferentes recursos e estratégias empregados favoreceram a compreensão leitora dos textos trabalhados nas oficinas, viabilizando processos de acessibilidade especialmente para os alunos com deficiência e outros que não estavam alfabetizados. Abaixo, transcrevemos o recorte de uma das entrevistas coletivas realizada com a turma após a primeira oficina que apresenta a avaliação do grupo em relação à diversidade de procedimentos.

P.P.: *Vocês acham que dá para qualquer criança conhecer as histórias desse livro?*

Vários: *Dá/Sim! [simultaneamente].*

P.P.: *Para qualquer criança?*

Emília: *Qualquer criança!*

P.P.: *Mesmo que ela tenha alguma deficiência?*

Vários*: Mesmo/ dá [simultaneamente].*

P.P.: *Por quê?*

Emília: *É muito interessante.*

Alice: *Tem braile.*

Bela: *Libras.*

Emília: *Tem como ouvir.*

Ulisses: *Tem como ler.*

Hércules: *Como ver...*

Emília: *E a gente que vê e escuta, acha melhor ainda, porque conhece todos!*

O trecho demonstra que “apoiar-se em teorias que considerem o aluno como sujeito ativo da aprendizagem e aplicar estratégias que valorizem a cooperação e a aprendizagem multissensorial, proporcionando dessa forma aprendizagens com sentido e significado” (SILVA, 2014a, p. 259), pode contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se orienta pela ótica da inclusão.

Vale ressaltar, ainda, as interações ou leituras que os alunos fizerem uns dos outros no decorrer da pesquisa. Observamos uma maior interação entre eles, que, reconhecendo suas diferenças e interessando-se por explorar as formas de ver pelos olhos dos outros, de falar uma nova língua e de experimentar novas possibilidades de ler um texto, dinamizaram as relações de cooperação e possibilitaram significativas trocas ao compartilharem atividades com outros (STAINBACK; STAINBACK, 2006).

CONSIDERAÇÕES

As primeiras análises apontam que uma abordagem didática pautada nos

princípios da multissensorialidade contribuiu para o desenvolvimento de processos de acessibilidade para leitura quando utilizada como estratégia em contexto escolar que se orienta pela perspectiva da educação inclusiva. Nas práticas de leitura desenvolvidas, os dados demonstraram que a abordagem multissensorial mostrou-se válida e significativa para alunos com e sem deficiência, beneficiando a interação entre esses e possibilitando melhor exploração e compreensão dos textos trabalhados.

Acreditamos que o processo investigativo desenvolvido proporcionou um diálogo com a realidade apresentada na escola e os estudos acadêmicos produzidos, permitindo assim, gerar contribuições no campo científico e social. Em virtude das experiências vivenciadas no desenvolvimento da pesquisa, entendemos que, articulando os recursos e procedimentos empregados à luz da produção teórica concernente ao tema, é possível aprofundar e sistematizar a compreensão quanto às possíveis contribuições de uma abordagem multissensorial em processos de acessibilidade para leitura.

Por isso, defendemos a necessidade e a importância de pesquisas que aprofundem questões específicas articulando leitura, acessibilidade e multissensorialidade, com o intuito de estreitar relações entre as temáticas, de forma a provocar reflexões concernentes a propostas de educação que, efetivamente, considerem a todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jefferson Fernandes. A audiodescrição no contexto escolar: a imagem sendo revelada pela palavra. In: VARELA, Maria da Conceição Bezerra Varela [et al.] (Org.). **Educação inclusiva e formação continuada de professores**: diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRN, 2012. v. 2.

_____. A audiodescrição e a dimensão estética da apreensão das imagens por parte das pessoas com deficiência visual. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. (Org.). **Caminhos para uma educação inclusiva**: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dois Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JOBIM e SOUZA, Solange. Mikail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Tereza de A. (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Papirus, 2011.

_____; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7(2): 109-122, jul./dez. 2012.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, Juliana Sanches dos; SILVA, Maitê Maus da. Acessibilidade para comunidade acadêmica surda de UFPel: memórias de uma experiência. In: PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês (Org.). **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.
MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na educação. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina

Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de [et al.] (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão do portador da síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal: EDUFRN, 2002.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. **Guia de orientação para aplicação pedagógica da audiodescrição no contexto escolar**. Brasília: MEC-UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Elaine Santana de e GALVÃO, Patrícia Lúcia Costa. **A produção de um livro acessível com/por crianças em contexto escolar inclusivo.** Disponível em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/a_producao_de_um_livro_acessivel_compor_criancas_em_contexto_escolar_inclusivo>. Acesso em: 13 dez. 2015.

PIAGET, Jean; BÄRBEL, Inhelder. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

REILY, Lúcia. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

RODRIGUES, Armindo J. Necessidades educativas especiais, inclusão e currículo. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Maria Guacira dos Santos (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. Audiodescrição: ferramenta de acessibilidade a serviço da inclusão escolar. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, prática e lugares**.** Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Inclusão**: uma questão, também, de visão: o aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

_____. Por uma escola sem exclusões: intervenções pedagógicas junto a estudantes cegos e com baixa-visão. In: MARTINS, L. A. R. PIRES, G. N.; PIRES, J. **Caminhos para uma educação inclusiva**: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014a.

_____. **Educação inclusiva**: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**.** São Paulo: Paulinas, 2014b. (Coleção Pedagogia e Educação).

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLER, M. A. **Didáctica multissensorial de las ciencias**: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

SOUZA, Danielle Medeiros de. **As contribuições do computador para a formação do leitor literário**: uma chave para o ensino de literatura na escola. 2013. 411f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TOJAL, A.P.F. **Políticas** de Inclusão de públicos Especiais em Museus. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. 2007. p. 101-106.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AÇÃO MEDIADORA DO PIBID NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE AUTISTAS

Teresinha de Jesus A. M. Nogueira (UFPI)
tfjrknogueira@gmail.com
Antônia Rozenira Rodrigues da Silva (/UFPI/PIBID)
rosenira4@gmail.com
Anna Kelly de Mesquita Carvalho(/UFPI/PIBID)
annakellym@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem a finalidade de analisar o acompanhamento/avaliação do ensino e aprendizagem que acontece nas escolas, especialmente em relação aos alunos autistas, visto que este acompanhamento é fundamental no processo educativo, na medida em que serve para direcionar o trabalho docente, contribuindo para dar respostas educacionais adequadas às necessidades dos educandos.

O desejo em pesquisar a temática surgiu a partir de discussões sobre o processo de alfabetização de alunos autistas, realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID na Associação de Amigos dos Autistas - AMA, na cidade de Teresina/PI. Assim, percebendo as dificuldades existentes no decorrer desse processo, desenvolvemos observação e registramos as seções de atendimentos aos alunos da AMA, com o propósito de perceber suas habilidades, dificuldades, seus desempenhos, potenciais e a partir desses dados construímos recursos didáticos/ avaliativos que auxiliassem na alfabetização e acompanhamento (avaliação) de alunos com TEA, atendidos na AMA. Iniciamos o questionamento de como poderia ser feita a avaliação desses alunos, pois com a LDB (1996), entre outras normativas legais as crianças com TEA estão com sua inclusão assegurada na rede regular de ensino. Nossa perspectiva, é que este texto promova a compreensão da importância de se conceber a avaliação como um processo de acompanhamento para a coleta de informações sobre o ensino e aprendizagem do educando, como orientação da prática pedagógica, com vistas a tornar a escola um ambiente mais inclusivo. Levando-se em consideração os aspectos mencionados, partimos do seguinte problema: de que forma os alunos autistas (TEA) são avaliados na escola regular?

Assim, este estudo tem como objetivo geral: analisar o processo de avalição realizado pelo professor de alunos autistas na escola regular pública na cidade de Teresina/PI. Neste sentido, buscamos também, no intuito de atender a esse objetivo, outros questionamentos, tais como: qual a concepção dos professores sobre a avaliação, de forma específica, de alunos autistas? O que o professor considera ser

inclusão de autistas no ensino regular? Que conhecimentos o professor alfabetizador da rede pública tem sobre o TEA? Quais instrumentos de coleta de dados são utilizados pelos professores no processo de avaliação do ensino e aprendizagem desse alunado?

Neste estudo apresentamos o formato de avaliação do aluno com TEA, de modo específico tratamos acerca dois dos instrumentos produzidos pelas alunas bolsistas do PIBID, durante o projeto desenvolvido na AMA. Merecendo pontuar o trabalho na AMA em relação aos instrumentos avaliativos e como os recursos lúdicos auxiliam na alfabetização e acompanhamento do aluno com TEA; procurando relatar as contribuições do conhecimento sobre a avaliação na perspectiva inclusiva para o desenvolvimento do aluno autista na escola regular, considerando a AMA como um espaço de formação específico para o uso da prática pedagógica voltada para o referido transtorno. Neste sentido, procuramos esclarecer na seção que segue o que é realmente o TEA/Autismo.

CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA caracterizam-se como sujeitos que durante muito tempo viveram à margem da sociedade e, de certa forma excluídos da escola, tendo seu direito à educação negado em virtude de suas diferenças, ou seja uma síndrome que apresenta um grupo de desordens complexas no desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou logo depois do nascimento, acarretando em deficiências sociais e na comunicação, interesses restritivos, fixos, intensos e comportamentos repetitivos. (WHITMAN, 2015).

As primeiras pesquisas sobre o autismo foram publicadas em 1943 por Léo Kanner, nas quais relatava um estudo realizado com crianças que apresentavam inabilidade no relacionamento com as pessoas e dificuldades no uso e aquisição da linguagem, resistência a mudanças e comportamentos repetitivos. Quadro este, que este pesquisador definiu como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Um ano depois, Hans Asperger defendeu, na Alemanha, uma tese na qual descrevia um conjunto de sinais parecidos em vários pontos com os sinais apresentados nas crianças estudadas por Kanner, mas ressaltando a presença de uma inteligência superior e com menos comprometimento no seu desenvolvimento da linguagem, embora estereotipada. Tal síndrome veio a ser chamada de Asperger. (WHITMAN, 2015).

Em função dos aspectos mencionados, existem pessoas que fazem a diferença entre crianças com autismo com alto funcionamento e com crianças com síndrome de Asperger. Assim, acerca dessas diferenças e garantia de que todas as crianças e os jovens com dificuldades relacionadas a esse espectro tenham o mesmo direito

que os autistas clássicos, no ano de 2013 o autismo passou a ser denominado TEA, que significa Transtorno do Espectro Autista, cujos principais sinais apresentam-se a seguir.

> *Crianças com* **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** *já começam a demonstrar sinais nos primeiros meses de vida: elas não mantêm contato visual efetivo e não olham quando você chama. A partir dos 12 meses, por exemplo, elas também não apontam com o dedinho. No primeiro ano de vida, demonstram mais interesse nos objetos do que nas pessoas e, quando os pais fazem brincadeiras de esconder, sorrir, podem não demonstrar muita reação. O diagnóstico do autismo é clínico, feito através de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Os sintomas costumam estar presentes antes dos 3 anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade. (DIAGNOSTICO..., 2016, p.1).*

Neste sentido, em relação a como se desenvolve o autismo, os pais tendem a se sentirem culpados, entendendo que esse fenômeno (autismo) é decorrente da forma de criação das crianças, mas “Há o reconhecimento geral de que pais de crianças autistas variam bastante em suas características de criação dos filhos e que, sejam essas quais forem, eles não são responsáveis pelo autismo de seus filhos” (WHITMAN, 2015, p. 104).

Apesar dos avanços nas pesquisas, no que se refere às causas do TEA, sabemos que ele tem origens biológicas, porém desconhecidas, sendo uma condição que prossegue da infância até a vida adulta. O TEA é caracterizado pela dificuldade de interação social, problemas para manter relações, comunicação não verbal. A partir do DSM - V (manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais), a criança com TEA tem seu desenvolvimento tardio, cuja manifestação se dá antes dos três anos. Além das características citadas, também possui dificuldade em manter contato visual, em expressar-se verbalmente, apresentando demora no desenvolvimento da fala, hipersensibilidade sensorial, interesses restritivos, movimentos repetitivos estereotipados (ou seja, sem função social) como, por exemplo, balançar os braços e dificuldade em mudanças na rotina. Alguns podem ser agressivos, com outros ou consigo mesmo. (DIAGNÓSTICO..., 2016).

Seu diagnóstico deve ser feito por um médico especialista – Neuropediatra ou Psiquiatra Infantil - a partir de observações do comportamento da pessoa, sua história de vida e o desenvolvimento de suas relações sociais. Contudo, apesar de não existir cura para o TEA é muito importante que o diagnóstico seja realizado precocemente para que sejam realizadas intervenções por uma equipe multiprofissional especializada, a fim de promover uma melhor qualidade de vida para a pessoa com esse transtorno.

Atualmente o TEA é classificado como leve, moderado e severo. Algumas crianças podem ser consideradas de alto funcionamento, chamadas de autista leve e podem ter um bom QI e uma boa expressão verbal, entretanto o autismo não deixa de existir e demanda, também, um tratamento adequado para desenvolver suas habilidades de acordo com suas capacidades.

Nesse sentido, é necessário levar em consideração que o autismo é um espectro, e, portanto, devemos entender que as características vão variar de acordo com o grau do transtorno, e ainda perceber que alguns indivíduos autistas apresentam outras deficiências, como é o caso da deficiência intelectual.

Algumas crianças com autismo possuem rejeição a atividades acadêmicas: como escrita e leitura, demonstrando dificuldade em aprender. Por isso é preciso que o professor proponha atividades que sejam do seu interesse, estimulando-as a participar das atividades feitas na sala de aula. Alguns possuem grande memória auditiva e aprendem com mais facilidade visualmente. Porém, para saber quais as habilidades e/ou as dificuldades do educando é necessário que se faça uma avaliação criteriosa para fazer um plano de ensino para esse aluno. Portanto, é necessário um preparo dos professores para lidar com o aluno com TEA, sendo imprescindível que toda a escola se mobilize para atender essa criança, bem como que os professores conheçam sobre algumas questões que envolvem o autismo. Partimos da compreensão de Gardner (1994, p. 7) quando afirma: "[...] existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas".

Assim, a partir de se pensar que existem inteligências humanas, que são também denominadas de "inteligências múltiplas", Gardner (1994) com a sua forma de conceber a inteligência liberta a psicologia, e de forma específica a educação, de um paradigma limitado, pautado em um modelo positivista, unitário de inteligência. Esse novo modelo de inteligências múltiplas facilita o educador perceber a potencialidade das crianças, para que possa explorar uma ampla gama de atividades mentais. Assim, ao tratarmos sobre o TEA, principalmente no que diz respeito as suas características e a forma como avaliar/acompanhar esses alunos no processo de ensino e aprendizagem na concepção de que todos aprendem é necessário que o educador busque conhecer seus alunos, suas características psicológicas, histórico-sociais, e de forma profunda os aspectos do processo didático-pedagógico e avaliativo, no intuito de avaliar para incluir na efetivação do referido processo, na escola regular, como mencionada.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA/AUTISTA NO ENSINO REGULAR

A inclusão educacional é hoje um grande desafio que deve ser de responsabilidade de toda a sociedade e da comunidade escolar e vem ganhando força com a evolução dos marcos legais e declarações internacionais que visam à superação de uma realidade de exclusão que perdurou por muito, negando o acesso à educação de pessoas com deficiências.

Entre os documentos que influenciaram a elaboração de políticas públicas numa perspectiva inclusiva, destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Seguindo nessa direção, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/ 96, em capítulo destinado à Educação Especial, considera "[...] 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." Nesse sentido, afirma que é dever dos sistemas de ensino assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996).

No que tange ao autismo, foi instituída em 27 de dezembro de 2012 a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), que passa a considerar a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como aquela com deficiência, para todos os efeitos legais.

Neste sentido, é necessário que a escola ao elaborar seu Projeto Político Pedagógico leve em consideração as necessidades de seus alunos e tenham um olhar sensível sobre as necessidades dos educandos autistas, que geralmente precisam de adaptação curricular.

Segundo o artigo 1º, parágrafo primeiro dessa Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela que apresenta síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

> *Deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e da interação manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal ou não verbal usada na interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;*
>
> *Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).*

Portanto, o TEA por se tratar de um espectro, suas características variam de acordo com o grau de autismo apresentado por cada indivíduo, logo, é um equívoco achar que todos os autistas são iguais e que todos se desenvolvem da mesma maneira. Cabe aqui, ressaltar que ninguém é igual a ninguém, cada indivíduo é único, e essa máxima serve para os autistas também. Mesmo possuindo algumas características em comum, isso não os torna iguais, cada um tem suas particularidades, um tratamento que funciona muito bem com um, pode não funcionar com outro. E isso tem que ser levado em consideração na escola, pois é importante que a prática pedagógica do professor esteja voltada para a forma como as pessoas com TEA aprendem, para que consiga bons resultados, notadamente nos aspectos avaliativos. (ORRÚ, 2012). Neste contexto, a prática pedagógica do professor e de forma específica a avaliativa é fundamental para que ocorra um efetivo processo de ensino e aprendizagem de pessoas com autismo, discussão realizada no item que segue.

AVALIÇÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA FORMATIVO-INCLUSIVA

É visível que a escola vem se movimentando em torno das práticas avaliativas. No entanto, a avaliação que deveria existir para contribuir na formação do indivíduo, respeitando suas diferenças e individualidades, tem acontecido, historicamente, de maneira arbitrária, funcionando como uma forma de aprovar ou reprovar, premiar ou castigar, promovendo assim, a exclusão escolar daqueles que não se adequam aos padrões institucionais.

Diante do novo cenário educacional, no qual se preconiza a inclusão, temos a necessidade de processos avaliativos que considerem as especificidades de cada aluno, ou seja, a forma como o indivíduo aprende, devendo, portanto, realizar a avaliação de forma processual, contínua e democrática. Fato este, que tem gerado muitas dúvidas e angústias no ambiente escolar desde a compreensão do próprio termo ao como fazer pedagógico.

Assim, os alunos considerados no processo de inclusão, possuem necessidades educacionais especiais, a escola deve tomar tais necessidades como ponto de partida para oferecer respostas que visem o desenvolvimento do educando. Para tanto, algumas questões devem ser respondidas, como afirma Cunha (2015, p. 29):

> *O que o aluno precisa primordialmente? O que é mais importante ensinar? São questões que precisam ser respondidas para o início da organização curricular, não com base em nossos conhecimentos, mas a partir das carências do educando em seus aspectos afetivos, sociais e pedagógicos.*

Ainda segundo Cunha (2015), a avaliação constitui-se como primeiro passo para descobrir quais habilidades precisam ser conquistadas e quais aptidões básicas, motoras e acadêmicas necessitam ser desenvolvidas. Sendo que, diferentemente de outras crianças, na maioria dos casos de crianças com necessidades especiais a recomendação é que sejam priorizadas as habilidades naturais como a interação espontânea, as respostas aos estímulos afetivos ou a comunicação.

Nesse sentido, uma das alternativas de avaliação seria o registro escolar, pois de acordo com Belisário Filho e Cunha (2010 p.38).

> *É preciso ter em mente todos os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola, bem como os mais variados aspectos do desenvolvimento humano, tal perspectiva permite compreender melhor cada aluno e amplia as possibilidades de intervenções eficazes para promover o aprendizado.*

A avaliação não deve ser centrada em apenas um aspecto do conhecimento ou em conteúdos específicos e sim em vários aspectos dentre eles os aspectos sócio – cognitivos e que todos os avanços sejam valorizados. É necessário não adotar instrumentos de avaliação discriminatórios, genéricos, que mais se aproximam de exame, uma vez que as crianças apresentam jeitos distintos de aprender, seja ela com TEA ou não. Hoffman (2012, p.103) nos diz que “Processos avaliativos embasados na comparação, a partir de padrões considerados “normais”, perseguem a uniformidade de comportamento das crianças, negando a heterogeneidade normal dos indivíduos, concebendo-a como negativa e inesperada”.

Processos avaliativos pautados na padronização de perfis, valorizando a homogeneização dos indivíduos estão na contramão da inclusão, uma vez que, a escola na perspectiva inclusiva, valoriza as diferenças e busca promover a construção do conhecimento segundo as capacidades de seus alunos.

Dessa forma, concordamos com Hoffman (2012, p.103) quando diz que “A observação, a análise qualitativa dessas diferenças e o respeito pelo ritmo de cada uma, por suas preferências e temperamentos favorecem o trabalho pedagógico adequado ao alcance de tais objetivos, entretanto é preciso ir além da simples constatação”.

O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DO TEA NA PERSPECTIVA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Nesta seção discutimos de forma específica a análise dos dados coletados a partir de uma pesquisa de campo em duas instituições educativas: a AMA e em uma escola pública municipal da cidade de Teresina-Piauí. A pesquisa é de cunho qualitativo, como afirma Chizotti (2006, p.28), “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos

e locais que constituem objetos de pesquisa", momento em que buscamos extrair os significados visíveis e latentes que se tornam perceptíveis por meio de uma atenção sensível entre sujeitos, pesquisadores e objeto. Neste sentido, os sujeitos pesquisados foram professores da educação básica de escolas públicas, professoras pedagogas de uma escola especial, os quais participaram de uma entrevista semiestruturada, sendo também realizadas observações do trabalho desses professores com seus alunos.

O estudo configura-se por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, com o intuito de discutir sobre o acompanhamento de alunos com TEA, bem como sobre o processo didático e avaliativo do ensino e aprendizagem na alfabetização. Neste contexto, destacamos o trabalho do PIBID na AMA, que se faz por meio de uma metodologia ativa, na produção de recursos lúdicos para aplicação no processo de alfabetização dos alunos com TEA. Além da observação/intervenção e elaboração de material didático durante a aplicação do projeto de intervenção planejado pela equipe do PIBID, foi realizada uma pesquisa de campo nas escolas regulares por meio da aplicação de entrevista oral.

Portanto, buscamos desenvolver análise de conteúdo das entrevistas realizadas, fundamentadas em Bardin (2011), destacando as seguintes categorias: concepções dos professores sobre a avaliação; forma como os alunos autistas são avaliados; Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores; concepção de inclusão; conhecimento dos professores sobre o autismo.

Entrevistamos três professoras, cujos nomes serão substituídos pelos seguintes codinomes: Amarílis, Gardênia e Angélica. Destacamos duas que trabalham na alfabetização em escolas regulares de ensino. A primeira é graduada em Pedagogia desde 2009 e trabalha na educação infantil há cinco anos. A segunda terminou sua graduação em pedagogia no ano de 2007 e em 2009 especializou-se em educação infantil, modalidade de ensino na qual atua desde 2010.

As duas professoras citadas trabalham em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, localizado na zona sul de Teresina-PI e oferece atendimento para crianças de três (3) a seis (6) anos, em horário parcial, nos turnos manhã e tarde. Ambas ministram aula para crianças do 2º período e tem em sua turma um aluno com autismo, que contam com a ajuda de uma auxiliar de apoio dentro da escola.

Já Angélica é pedagoga na AMA há muitos anos e há dois anos vem realizando o projeto "Inclusão a caminho da escola", que visa fortalecer o processo de inclusão das crianças que estão matriculadas na escola regular no município de Teresina, por meio de ações educativas e formativas de acompanhamento de alunos com TEA. A instituição em questão atende hoje aproximadamente 120 alunos com autismo e outras deficiências, com o objetivo de acompanhar à pessoa com TEA e outros transtornos do desenvolvimento através da prestação de serviços educacionais e habilitação,

reabilitação e integração social. Em virtude dessas ações, suas colocações a respeito da avaliação de autistas não estarão incluídas nas mesmas categorias de análise das respostas das professoras do ensino regular, visto que são contextos diferentes. As experiências e conhecimentos dessa professora possibilitaram compreender a complexidade da avaliação desses alunos, cujas análises foram realizadas de acordo com as categorias. Neste item apresentamos a concepção de avaliação, partindo para a análise das respostas:

> *Amarílis - avaliação implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos;*

> *Gardênia - afirma que a avaliação é um recurso que o sistema educacional usa para diagnosticar a aprendizagem dos alunos e a prática de ensino do professor. Serve também para saber se os objetivos propostos foram alcançados ou não.*

A partir das respostas, entendemos que as professoras possuem uma concepção ampla a respeito da avaliação, mostrando-se como professoras que conhecem as teorias inovadoras da avaliação, infere-se que essas professoras, a partir de suas concepções, demonstram buscar a aprendizagem dos alunos, apresenta a necessidade de tomadas de decisões para redirecionar o ensino e aprendizagem, mas a segunda professora apresenta uma concepção mais tecnicista da avaliação, presa aos objetivos propostos. Consideramos, também, que elas podem exercer práticas avaliativas com qualidade, associadas diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, deixando de lado as concepções tradicionais ou excludentes. Esse pensamento vem corroborar com Carvalhedo (2012, p.91) quando nos diz:

> *Assim ressaltamos a importância da avaliação como componente indissociável do processo educativo escolar, no sentido de que os seus resultados devem desencadear ações que regulem os processos de ensino e de aprendizagem em favor do sucesso do aluno, cumprindo, assim, o papel social da escola.*

Quanto aos instrumentos de coleta de dados/informações que as professoras utilizam no processo de avaliação de ensino e aprendizagem, obtivemos as seguintes respostas:

> *O registro, este apresentado como conjunto de ações que tem como função a observação, o acompanhamento, o registro para orientar e redirecionar o processo pedagógico como um todo. (Amarílis)*

> *Avalia-se nas atividades diária de classe; nas avaliações de níveis e sempre refletindo de onde o aluno está para onde o aluno avance, pois todos os aspectos, emocional, social, psicológicos, cognitivos são avaliados de acordo com seu desenvolvimento. (Gardênia)*

Observamos que a primeira professora opta pelos registros, definindo apenas um instrumento para coleta de informações, enquanto a segunda professora demonstra uma ideia de continuidade e de diversificação de instrumento. Ambas tem a percepção de processo (acompanhamento diário), observando o desenvolvimento do aluno. Nesse caso, os instrumentos de avaliação citados pelas professoras correspondem ao que diz Hoffman (2012, p. 38): "Avaliar é construir estratégias de acompanhamento da história que cada criança vai construindo ao longo de sua vivência na instituição e fora dela, participando dessa história". Mas, necessariamente não podemos inferir que esses instrumentos sejam utilizados pelas professoras de forma efetiva e que confirmem avaliações excludentes e/ou inclusivas, pois não é o instrumento em si que determina sua qualidade, mas o uso que o professor faz do instrumento. Outra questão é que as professoras não explicam como utilizam esses instrumentos e se há uma diversidade dos mesmos. Podemos inferir que o discurso das professoras corresponde a uma prática de avaliação com base na compreensão de processo e aplicação de vários instrumentos.

Vale ressaltar a fala de Gardênia que diz considerar toda e qualquer evolução do aluno em seus diversos aspectos, sejam emocionais, social, psicológicos e cognitivos. Fato muito importante, principalmente se tratando da avaliação de autistas, pois como afirma Cunha (2015) a aquisição de habilidades sociais e autonomia são importantes capacidades acadêmicas, sendo obrigação do professor promover uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado, a partir de um currículo funcional e prático, que contemple atividades em função da sua utilidade para a vida social.

Em relação ao entendimento das professoras sobre inclusão, Amarílis demonstra que, "incluir é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas", enquanto para Gardênia incluir significa " promover a inserção destes alunos com as demais crianças em sala, para que assim o aluno incluso se desenvolva dentro de um contexto social e adquira sua autonomia".

Vimos que a partir da resposta da primeira professora a sua concepção de inclusão vai além da pessoa com deficiência, portanto todas as pessoas fazem parte do processo, o que de fato também é citado por Schlunzen, Rinaldi e Santos (2011, p. 149):

> *Parte-se da premissa de que uma educação inclusiva garante a toda e qualquer pessoa os seus direitos de estudar e, acima de tudo, de aprender. No entanto, é necessário que a escola atente para o fato de que todos têm o direito de nela estudar e, assim, abra-se as possibilidades de parcerias para que tal direito não se constitua em um peso ou tarefa impossível de ser executada, mas que se caracterize como uma oportunidade de aprendizagem para todos.*

Ao passo que, a segunda professora limita a concepção de inclusão a "estar" em sala de aula, como se a inclusão ficasse restrita apenas na sala de aula. As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (2001, p.28) esclarecem que:

> *A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.*

Quanto ao conhecimento das professoras sobre o autismo, foi possível perceber que Amarílis possui um conhecimento limitado, visto que esta respondeu apenas que "o autismo é um transtorno de desenvolvimento", já para Gardênia, o autismo "Caracteriza-se por vários fatores que diferenciam no comportamento da criança, como isolamento, não gosta de barulho e ao mesmo tempo se mostra inquieto. Um distúrbio que influencia na aprendizagem, limitando-a". Observamos a necessidade de que o professor conheça os diferentes problemas.

Aqui é notável que o conhecimento das professoras em relação ao autismo é do senso comum, sem fundamentação teórica, o que pode comprometer o trabalho pedagógico com o aluno autista, visto que conhecer as especificidades do autismo é imprescindível para poder criar estratégias que possibilitem o desenvolvimento destes alunos.

Ao serem questionadas sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem de autistas, as professoras relataram o seguinte:

> *O trabalho com autistas tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Os autistas fazem parte do grupo de pessoas portadoras de deficiências, exigindo assim uma educação especial e inclusiva para a promoção de seu desenvolvimento. O que não tem acontecido. (AMARÍLIS)*

> *Nesse sentido, enfrento várias dificuldades, pois eles possuem grande facilidade de entender comandos, compreende bem as informações, mas sentem dificuldades para processá-las. A falta de material concreto, pois acredito que pode facilitar a aprendizagem. Além disso, as acompanhantes pedagógicas não possuem preparo direcionado para atender as necessidades desses educandos e a falta de adaptação curricular. (GARDÊNIA)*

O que a primeira professora afirma, de fato possui amparo na lei, entretanto, devido às dificuldades do sistema educacional brasileiro por inúmeras vezes, o aluno com TEA não encontra a devida assistência na escola regular. “Podemos considerar que o aluno com deficiência consiste em um desafio para a escola não apenas para o professor da sala regular”. (SCHLUNZEN; RINALDI; SANTOS, 2011. p.149).

A preocupação da segunda professora também é pertinente uma vez que ela menciona a carência de material adequado para o trabalho e de profissionais qualificados para acompanhar os alunos com TEA. Cunha (2015, p.36) ratifica a informação quando afirma:

> *Quanto ao campo visual, o professor necessita mostrar-lhe constantemente os objetos, dizendo-lhe os nomes; sempre que ele estiver realizando alguma tarefa, conduza seu olhar para aquilo que ele faz. Isto é extremamente importante, pois desenvolve o fluxo de atenção durante as atividades pedagógicas.*

A citação confirma a importância do uso de materiais concretos no processo de ensino de alunos com TEA. É certo que a inclusão de autistas na escola regular ainda é algo novo e que há muitos registros de queixas de professores, alegando sentirem-se despreparados para enfrentar este desafio.

Nesse sentido, o tema formação de professores tem sido foco de intensos debates e discussões, sendo apontadas várias lacunas, uma vez que, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a LDB nº 9.394/96 em seu artigo 59, preconizar que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, a garantia desse direito não vem sendo atendida de forma efetiva.

A escola regular não pode tratar os alunos autistas como se eles estivessem em escolas especiais, até porque são contextos bem diferentes, no entanto, acreditamos ser importante essa parceria entre as instituições, inclusive podemos adotar alguns métodos utilizados pela AMA, desde que se adequem às necessidades da escola. Segundo Angélica (pedagoga AMA), um exemplo disso é o uso de uma ficha de avaliação individual do aluno que deve ser preenchida com informações detalhadas

sobre ele, para que a escola conheça melhor seu educando e monte um plano de ação para trabalhar e acompanhá-lo. É o que acontece na AMA.

Quanto à forma como os autistas devem ser avaliados, Amarílis (professora escola regular) entende que deve ser da mesma forma que os demais "desde que sejam adaptadas, dependendo do grau de cada um. Pois mais do que conhecer suas competências, é necessário que o professor saiba como ele deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com as outras crianças", ao passo que Gardênia (professora escola regular) afirma que utiliza os mesmos instrumentos usados com os demais alunos.

Observa-se um maior cuidado por parte da primeira professora no que se refere à avaliação do aluno com TEA. A professora fala em adaptação o que também está de acordo com a LDB nº 9394/96: Art. 59 que afirma sobre a necessidade de "[...]. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades", demonstrando que todo o processo educativo precisa ser adaptado às condições de ensino e aprendizagem do discente com TEA.

A segunda professora demostra desconhecimento, ao referir-se ao uso dos mesmos instrumentos avaliativos que utiliza com os demais alunos, para o processo de aprendizagem do aluno com TEA. Percebemos que ela ignora a necessidade de um acompanhamento específico e adaptações curriculares, bem como de que toda instituição deve estar adaptada para atender o processo de inclusão.

Portanto, destacamos a importância das ações realizadas pelos alunos do PIBID/AMA que por meio de metodologias ativas buscaram acompanhar esses alunos num período de seis messes para conhecimento e diagnóstico, em seguida desenvolveram recursos didáticos avaliativos que foram aplicados aos alunos com TEA e realizaram acompanhamento durante o processo didático pedagógico. O que possibilita a esses alunos uma formação voltada para a educação inclusiva. Socializamos esses recursos nas ilustrações que seguem.

Ilustração 1 – **Recurso Didático:** Dado vocálico. Foto do recurso didático-pedagógico/avaliativo desenvolvido por aluna do PIBID/UFPI/AMA

Fonte: as autoras, 2016.

O recurso foi produzido pela pibidiana Antonia Rozenira Rodrigues da Silva, sob a orientação das pedagogas da AMA – Maria de Fátima Soares Pinho e Marilda Matos Pereira da Silva, tem por objetivos:

- Reconhecer as vogais;
- Associar o som à letra inicial da palavra.

A aluna que faz parte do PIBID/UFPI/AMA desenvolveu as seguintes instruções para aplicação da atividade:

> **Instruções:** a criança joga o dado e escolhe uma figura cuja letra inicial da palavra que representa a mesma corresponda à vogal tirada. Ex.: Se a criança jogar o dado e tirar a letra "E", a mesma pode pegar a figura da estrela, elefante ou escola.
>
> **Indicação:** Este recurso é indicado para alunos que tenham dificuldades em associar a letra ao seu som.
>
> **Variação:** Este jogo pode ser feito com sílabas, numerais, operações matemáticas, etc.

Outro recurso, que também foi elaborado e aplicado no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, possibilitou a aluna desenvolver com o educando estímulos/habilidades mediados pelo lúdico, proposta pelo recurso.

Ilustração 2 - **Recurso Didático:** Formando palavras. Foto do recurso didático-pedagógico/avaliativo desenvolvido por aluna do PIBID/UFPI/AMA

NA	TO
PE	VE
GA	NA
VA	NO
SI	CA

Fonte: as autoras, 2016.

Esse recurso apresentado foi também produzido pela pibidiana Antonia Rozenira Rodrigues da Silva, sob a orientação das pedagogas da AMA – Maria de Fátima Soares Pinho e Marilda Matos Pereira da Silva, e tem por objetivos:

Objetivos:

- Reconhecer as sílabas;
- Formar palavras.

Instruções: A criança escolhe uma das cinco figuras que fazem parte deste recurso e com um pincel ligará as duas sílabas que formam a palavra que corresponde ao nome da figura. Para facilitar a identificação das sílabas que formam cada palavra, as mesmas estão em cores iguais. Ex.: Se a criança escolher a figura da vaca, ela fará a ligação da sílaba “va” e “ca”, ambas na cor lilás.

Indicação: Este recurso é indicado para quem está iniciando o processo de formação de palavras, visto que facilita o processo de junção das sílabas.

Assim, como podemos observar as atividades desenvolvidas pelas pibidianas na escola tem uma finalidade lúdica, didática e avaliativa do ensino aprendizagem do aluno com TEA, considerando todas as implicações e necessidades dessas pessoas, na compreensão da flexibilidade que a ação didático-pedagógica requer, bem como na percepção da avaliação enquanto processo que busca o acompanhamento do educando, na percepção e compreensão de suas diferenças, respeitando seu tempo próprio de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Historicamente buscamos uma educação inclusiva, tendo em vista que toda pessoa tem seus direitos à educação e, acima de tudo, de aprender por meio de um ensino com qualidade social.

No entanto, observamos que apesar de ser necessário que a escola atente para o fato de que todos têm o direito de nela estudar e, desta forma possibilite parcerias para que tal direito se torne efetivo, esta não é a realidade de nossas escolas.

Portanto, a educação e de forma específica a avaliação que se faça pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem realizado de forma inclusiva, também ainda não faz parte das ações didático-pedagógicas da escola. Situações percebidas ao analisarmos as concepções de professores sobre avaliação e sua principal função, a inclusão de alunos no processo de ensino e aprendizagem em uma concepção da avaliação enquanto acompanhamento contínuo desse processo, ainda está emergindo.

Concluímos que a avaliação ainda não atende às suas funções: diagnóstica, investigativa e inclusiva do discente em seu processo de ensino e aprendizagem com qualidade, e de forma específica aos discentes com TEA. Os educadores desconhecem o transtorno, a forma como acompanhar/avaliar seus alunos e se encontram com dificuldades em suas ações didático-pedagógicas.

Consideramos que a política de inclusão de educandos com TEA, na rede regular de ensino está voltada apenas para a permanência física desses alunos junto aos demais educandos, ainda que represente a vontade, compromisso de rever posições e paradigmas, presentes nas políticas e nas ações de professores, reconhecendo a relevância de se buscar desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades e particularidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação** básica/Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Decreto Federal nº 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 03 dez. 2014.

CARVALHEDO, J. L. P. A avaliação no contexto da prática pedagógica do professor da educação básica. In: CARVALHO, A. D. F. **Conversas pedagógicas**: elementos da construção da identidade docente. Vol II. Teresina: EDUFPI, 2012.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa nas ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.p 19-32.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**.1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf . Acesso em: 10 maio 2016.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf >. Acesso em: 10 maio 2016.

DIAGNÓSTICO DO AUTISMO. Disponível em: < http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/diagnosticos-do-autismo/>. Acesso em: 10 maio 2016.

HOFFMANN, J. **Pontos & Contrapontos:** de pensar ao agir em avaliação. 1. ed. São Paulo: 1998.

_____. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2012.

SCHLUNZEN Elisa ; RINALDI Renata; SANTOS Danielle. **Inclusão escolar**: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. IN: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.148-160, v.9.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do Autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas, 2015.

- volume 5 -

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Educação e comunicação

JOVENS E SUAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO: RELAÇÕES E CAMINHOS PARA UMA EDUCOMUNICAÇÃO DIALÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Fábio Soares da Costa
fabio.costa.002@acad.pucrs.br
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Andreia Mendes dos Santos
andreia.mendes@pucrs.br
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Instituição Financiadora:
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Programa de Excelência Acadêmica - PROEX

PERCURSOS

Nos últimos três anos estudamos as relações entre as variáveis das juventudes, os dispositivos midiáticos, as questões de gênero que envolvem sobremaneira as mulheres e as suas repercussões na educação de jovens estudantes do ensino médio, especificamente, na periferia do Estado do Maranhão. Projetos de pesquisa realizados em Programa de Iniciação Científica, durante e após o curso de Mestrado em Comunicação, a seguida inserção no Curso de Doutorado em Educação vem proporcionando circular por estas variáveis de pesquisa, relacionando-as na tentativa de perceber como as representações sociais em torno das questões de gênero transversalizam as juventudes no seu processo educacional para além do cotidiano escolar, nas suas relações sociais, culturais, familiares e de lazer.

O estudo das mídias, do exercício das relações entre elas e a escola conformam um espaço importante em nossos estudos, pois como França (2001) retrata, os meios de comunicação e o processo comunicativo delineiam o objeto de estudo da comunicação. Destas considerações, indagamos: Como não considerar os meios de comunicação e o processo comunicativo como potentes intervenientes das relações educacionais que envolvem as juventudes estudantes? A dissociação destas relações nos parece indefensável. Por isso, a convicção dos estudos de comunicação transversalizados aos de educação. Uma interdisciplinaridade que nos parece ter constituído, ao longo de nossos estudos, um processo transdisciplinar contributivo para entender a importância do consumo midiático nos *entre lugares* (BHABHA, 2003) da educomunicação.

Esse exercício que realizamos importa tensionamentos necessários às questões conflituosas que França (2013) traz à necessidade de que área da comunicação tem ao se relacionar com a educação e assim referindo-se ao campo da comunicação "[...] ainda precisa indagar de que maneira nossa produção de conhecimento incide e pode fortalecer a educação básica em nosso país"(p.78).

As reflexões que este ensaio incita só foram possíveis pelo entrecruzamento dos resultados das várias investigações realizadas desde o ano de 2013 até 2015 que, amadurecidas coletivamente, constituíram um conjunto de publicações em importantes periódicos, reconhecidos pela comunidade científica e pela CAPES, e apresentadas em diversos encontros científicos, que aqui fundamentarão, ao lado das referências de base destas áreas do saber, suas implicações nos percursos e trajetórias desses jovens investigados durante suas vivências e experiências na escola pública e periférica do Estado do Maranhão.

Destarte, realizamos o exercício de relacionar, cotejar e tensionar as áreas da comunicação e da educação, tendo como ancoradouro empírico investigações de juventudes ativas que manifestaram em suas narrativas a percepção de diversas, cambiantes, contraditórias e negociadores mulheres a partir de sua midiatização na cultura nordestina do forró eletrônico.

Os textos **1)** *Recepção midiática e representações simbólicas da mulher entre jovens consumidores do forró eletrônico (2015)* **2)** *A erotização dos corpos no forró eletrônico: um estudo da recepção juvenil em CaxiasMA (2015)*, **3)** O *Forró de XXI, Mulher de XVII: a cultura do forró eletrônico midiatizado na construção de sentidos e da imagem da mulher neste início de década (2014)* **4)** *MULHER FULEIRA?: cultura e sentidos de identidade feminina no forró eletrônico (2013*e **5)** *Que garota safada? a imagem feminina na recepção midiática de jovens maranhenses (2016)* serão o alicerce para a defesa de práticas pedagógicas educomunicacionais que privilegiem o dialogismo, a polifonia e a alteridade, tão presentes nas relações com os dispositivos comunicacionais dentro da escola.

Estas publicações são fruto de três pesquisas: a primeira, realizada em meados de 2013, analisou as coreografias, figurinos, perfil corporal, movimentos dançantes e os discursos das letras, de shows gravados em dvd das bandas de forró "Aviões do Forró" e "Calcinha Preta", lançados entre os anos de 2011 e 2012. Nesta pesquisa concluiu-se que a oferta midiática pesquisada constrói sentidos de romance, eróticos e sensuais sobre o corpo feminino, reafirmando-se, historicamente, o papel da mulher como objeto de desejo sexual definida para e pelo homem, guardadas inúmeras e possíveis outras formas de negociação dos sentidos investigados.

A segunda pesquisa foi realizada em 2013, envolvendo 73 jovens estudantes de uma escola pública de Ensino Médio da cidade de Caxias-Ma. Este estudo analisou os sentidos produzidos midiaticamente acerca da imagem da mulher visibilizada nos

shows da banda de forró eletrônico “Garota Safada”, fazendo emergir das narrativas juvenis uma imagem feminina deslocada do modelo moderno, com novos perfis de feminilidade.

Por fim, a terceira, realizada em 2014, com 44 alunos jovens da mesma escola em que a segunda pesquisa aconteceu. Foi realizada com o auxílio dos dvd das bandas “Limão com Mel”, “Furacão do Forró” e “Garota Safada”, percebendo-se nos jovens pesquisados, um posicionamento ativo em relação aos dispositivos midiáticos e que estes mantém uma decodificação negociadora (HALL, 2009) nos processos de recepção que tem com a mídia eleita, fazendo-os perceber uma mulher de corpo erotizado e plural, com modos diversos de ser e estar no mundo, negociadora de sentidos e de posições sociais.

Assim, a seguir abordaremos as questões da comunicação, das juventudes e das suas representações simbólicas nas pesquisas relacionadas a fim de realizar um exercício de interdisciplinaridade entre as áreas do saber da educação e da comunicação, pois relacionamento entre estes três estudos nos serve nestas discussões para entender como os dispositivos midiáticos estão tão presentes no cotidiano dos aprendentes em questão e como podemos constituir, em discussão, estratégias de educomunicar. As relações entre as midiatizações de toda natureza e os estudantes jovens na escola podem ser amadurecidas, discutidas e postas em circulação para potencializar as possibilidades de uma relação dialógica entre os dispositivos midiáticos, os jovens e a comunidade escolar. Isso é que discutiremos a partir de então.

AS JUVENTUDES E O SEU PROTAGONISMO ENUNCIATIVO

Estudar as relações entre as juventudes, os dispositivos midiáticos (potentes ofertórios de sentidos sobre a realidade social juvenil) e as representações simbólicas de gênero destes jovens, postos à cruel tarefa de exercitar a alteridade e a subjetividade de mostrar-se a partir de como vê o outro é uma experiência enriquecedora e produtora de inúmeras possibilidades de reflexão para a prática pedagógica no ambiente escolar.

Foi percebendo o protagonismo juvenil no campo cultural que nos filiamos à perspectiva de estudar o consumo cultural de jovens, explorando suas representações de gente, de gênero e de si em meio ao próprio consumo do forró eletrônico. Estudos esses que se juntam a tantas outras pesquisas de natureza social que acompanham o perfil demográfico, institucional, de mercado de trabalho, de sociabilização e de consumo, com jovens, que vem aumentando nas últimas duas décadas. (COSTA, 2015)

Como nos é caro ter que definir jovem e juventude! A elasticidade das conceituações que envolvem esses termos aflige nosso determinismo cartesiano. Todavia, nos posicionar agora quanto a esta perspectiva é premente, é devido. Quem sabe não ser criança, tampouco adulto, possa definir o ser jovem. Mas percebemos, em nossas reflexões, que o dito de Kehl (2007, p. 43) nos afaga o crer: "A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado em que todos querem se incluir".

É o que acreditamos ser as juventudes a partir dos estudos em questão:

> *[...] um interstício etário útil para compreendermos lógicas de consumo e a construção representacional da cultura forrozeira. O exercício de hábitos de vida que conformam sua sociabilidade, a inserção prematura no mercado de trabalho, sobretudo, informal, e sua relação de proximidade com seus semelhantes, regido pela exterioridade, estética e vida periférica aproximam e, relativamente, homogeneízam alguns comportamentos juvenis caxienses. (COSTA, 2015)*

As pesquisas realizadas constataram a existência de jovens não naturalizados, transitórios e em condições objetivas de sociabilidade juvenil fragmentadas, em constante negociação com o mundo moderno, cheio de novidades, obstáculos, êxtase, depressões e incertezas. É do que trata Bauman (1999), a glocalização comunicativa, que hibridiza esse jovem que ouvimos e estudamos aqui, portanto, seu endereço social é transitório, influenciado, é claro, pelo meio social, por sua cultura de origem, sua cor, raça, sexo/gênero, pelo que vê e escuta, pelos processos educomunicacionais, intencionais ou não.

A juventude é percebida por nós como sintoma da diferença entre aquilo que é diferente dos pais e avós, assim como do bebê, da criança e do adolescente. É uma fase marcante e marcada pela fluidez, como reforça Lara (2008, p. 137):

> *Fase transitória que é, a juventude se move em um cenário fluido, no qual as influências são diversas e as rotineiras relações inter e intrageracionais têm o papel de trazer os jovens para um mundo codificado, num processo de paulatina incorporação de valores. Trata-se de um fenômeno no qual indivíduo e sociedade se movem em ambientes fluidos, tensos, como é a construção identitária.*

Não podemos deixar de salientar que a juventude concebida nos estudos apresentados é uma juventude estudante economicamente pobre, parcialmente laboral e que exercita sua cognição conceitual de conteúdos universais da educação básica brasileira à noite, pois o dia é para prover sua sobrevivência, proporcionando encontros controversos, reversos, irrequietos.

É para o que chamamos atenção quanto aos estudos eleitos para essa discussão. Nesses estudos o jovem não é interessante por conta de sua delinquência, violência urbana, trabalho informal, fracasso escolar ou consumo de drogas. Nestas pesquisas tratou-se de afetuosidade, consumo cultural, de um lugar social divertido, de extravasamento emocional, de alegria e amor. Jovem é o núcleo celular da juventude, é a materialidade de um momento da vida onde o exercício da subjetividade mais subversora acontece. O jovem é um sujeito social, conforme defende Dayrell (2003), onde, além de sua aproximação com o devir, ou do vir a ser, o importante é considera-lo como um sujeito presente, que vive o presente, sendo sua transitoriedade o seu presente. E, deslocado das tentativas negativas de construí-lo via regras de moralidade, percebemos o jovem como um ser de sociabilização cotidiana, de construção do seu *ethos* via práticas sociais, culturais e institucionais. Enfim, é o que nos faz levar em consideração que juventude é uma temporalidade social transversalmente instituída por múltiplas e complexas representações simbólicas, práticas de consumo e pelo relacionamento juvenil tensionadamente cotidiano consigo.

Nas pesquisas tratadas percebemos demasiado cara a tarefa de relacionar os sujeitos (18 a 25 anos) por critérios maturacionais, fundamentado por dispositivos legais que padronizam a juventude por idade cronológica, todavia a obediência metodológica esclarecida demandou percursos orientadores próprios do método científico, escolhido para o desenvolvimento de antíteses, hipóteses e teses.

Dados do IBGE relativos ao censo de 2010 apontam para a existência de 51.340.473 jovens brasileiros com idade entre 15 e 29 anos (26,8% da população total do país), majoritariamente urbanos, sendo, por suas práticas, seres sociais, políticos e de mercado. Talvez, esse numerário tenha desencadeado o *boom* de pesquisas realizadas com jovens nos últimos anos (VELOSO e BARBOSA, 2012). Mas, não só pela quantidade de jovens, também, pela percepção do jovem como um ser ativo, não mais somente aquele que representa as mudanças sociais por sua própria transitoriedade, mas, sobretudo, porque ele não apenas consome bens simbólicos, ele produz cultura, que se inicia no processo de recepção e percepção, e continua com a reação do jovem. Uma reação que pode ser de aceitação, negociação e negação. Os jovens propõem conteúdo, pauta e crise, e as juventudes não mais são romantizadas como um dia já foram.

Como por não retardado, realizamos uma reflexão importante a partir de Bourdieu (1983) quando defende que “juventude é apenas uma palavra”. Para o estudioso francês, a juventude é uma construção social e histórica, que não pode ser definida biologicamente, ou ainda, defende um refinamento e a complexificação das relações entre idade biológica e idade social, pois os limites maturacionais são resultados e não pressupostos, atravessados transversalmente por variáveis sociais que fazem emergir regras circunstanciais de envelhecimento, produzindo momentos históricos distintos, com significados distintos. Razão por qual vimos empregando ao longo do texto a expressão “juventudes”.

Abramo e Branco (2005) evidenciam que, ao nos referir a jovens, tratamos de uma realidade plural e multifacetada, que possui múltiplas dimensões, forjadas a partir de categorias como o gênero, a raça, a cor, o local onde vive, sua cotidianidade familiar e seus planos para a vida adulta, portanto, qualquer tentativa empírica de verificação de subjetividades encontrará uma heterogeneidade enunciativa emergente, por isso, devemos estudar as juventudes.

Nesse contexto, chamamos atenção para a importância de se estudar manifestações culturais que conformam juventudes economicamente pobres da cidade de Caxias-MA, e de que essas juventudes têm um papel fundamental na constituição do ser jovem. Aqui, os estudos da audiência juvenil voltados para a imagem da mulher na cultura do forró eletrônico nos revelam práticas de constituição identitária juvenil, o seu gostar pela música e por toda a estética deste complexo cultural nordestino, reforçando nossas crenças de que os jovens consomem cada vez mais bens simbólicos, objetivando cidadania e posicionamento social, demarcando um espaço de identidade juvenil.

Por isso, não podemos deixar de oportunizar um espaço de discussão sobre que práticas pedagógicas possíveis podemos lançar mão para que essas juventudes, mais compreendidas agora, sejam estimuladas e motivadas a relacionar o capital cultural e social adquiridos com as práticas comunicacionais nos *entre lugares* na escola e das escolas por onde andam.

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A EDUCOMUNICAÇÃO

Ao tratarmos de comunicação sempre nos remetemos à premissa de Baccega (1998), na qual afirma que a comunicação é construída no encontro de dois polos: a emissão e a recepção, que interagem e a partir das referências culturais, promovem a construção do sentido. Daí, como o direcionamento desses estudos para as audiências juvenis. Pensamos, ao realiza-las, na ideia de um “leitor participativo” de Martín-Barbero (2001), que ao passear por todo o contexto latino-americano de estudos de comunicação encontra coadunação e apoio nos estudos culturais, no entendimento das mediações, da hegemonia não mais imposta, mas sim negociada (GRAMSCI, 1978), na importância da cultura popular e do seu uso nas indústrias culturais de massa, na ideia do consumidor cidadão (CANCLINI, 2001) e na necessidade de um contexto metodológico mais alicerçado e com variáveis mais fidedignas que possam amparar epistemologicamente os estudos das áreas de educação e comunicação.

José Galindo Cáceres, prefaciando Escosteguy e Jacks (2005, p. 8) afirma que a comunicação está por toda parte, quer seja referenciada por especialidades, na linguagem comum ou no léxico, composto por canais de difusão da informação, ainda, trazendo uma gama de sentidos que participam da contemporaneidade.

Rüdiger (1996, p. 17), em *Comunicação e teoria social moderna*, ao tratar a comunicação como um processo social primário, reservado para designar os relacionamentos entre os seres humanos que constituem a sociedade, termina por associar, oportunamente, comunicação e educação, assim como pensamos. Da mesma forma que entendemos juntos que a comunicação não é uma ciência, mas um campo de estudo multidisciplinar, cujos métodos de análise não têm qualquer especificidade, foram desenvolvidos pelos diversos ramos do conhecimento filosófico, histórico ou sociológico, ainda não dispondo de autonomia teórica, podendo ser pesquisado no quadro das teorias da sociedade juntamente com a educação.

Percebemos, com Costa e Rodrigues (2014) que as possíveis e múltiplas relações entre educação e comunicação se ensejam no pluralismo analítico em que a comunicação se encontra, onde sociologia, política, antropologia e psicologia assumem um papel central. A origem fundada em outros campos do conhecimento, com a exploração dos meios de comunicação de massa norte americano, utilizando-se, preponderantemente, do caráter comercial das pesquisas de audiência voltadas para o mercado, também a caracteriza, contudo, com menor aproximação ao campo da educação.

Cronológica e pedagogicamente, podemos lançar mão das tradições sobre a comunicação que mais contribuíram para o entendimento conceitual do estudo da comunicação e sua relação com a educação. Por ordem, a pesquisa dos efeitos, usos e gratificações, crítica literária, estudos culturais e análise da recepção, ao analisar a mensagem, a audiência e o sistema social como elementos constituintes da comunicação, comportam o espaço conceitual que amparam as discussões acadêmicas sobre comunicação. (ESCOSTEGUY; JACKS, 2005)

Quanto ao emblema da comunicação como veículo e sua redução à tecnologia, utilizado significativamente na modernidade, Mauro Wilton Sousa (1995) e Néstor García Canclini (2001), defendem pontos de tensão de importante correlação com a área do saber educacional, pois relaciona pontos sociológicos e humanos importantes nesta nossa proposta argumentativa.

Sousa (1995, p. 30) diz que a comunicação:

> *[...] não poder ser mais resumida aos veículos que a compõem, mas exige ser entendida no processo em que os veículos atuam e que, por conseguinte, dão a ela uma lugar social também de parceiro de vida, e não apenas de instrumento-veículo. [...] o seu conceito supera o de veículo, quando se diz que 'os meios de comunicação passam a componentes de uma construção social tanto quanto da gestão espaço-tempo de boa parte da nossa cultura atual'.*

Canclini (2001), apesar de usar outra ordem argumentativa, apoia a mesma direção, defende o estudo social dos sujeitos com enlaces étnicos, sexuais e de consumo, suas negociações com o poder e as instituições, seus deslocamentos e recomposições identitárias.

Estas manifestações apresentam a comunicação não apenas como um veículo que pode ser usado como ferramenta importante na escola, mas, além, a comunicação se constitui em conjunto de práticas que, sobremaneira de natureza, também, educacional, estão a todo o momento e em diversos lugares com as juventudes que estudamos e tratamos nestas reflexões. Está em casa, na escola, nas práticas de sociabilidade e lazer juvenis que constroem e constituem o estudante periférico maranhense que tratamos aqui.

Como consideramos jovens, assim como Calvo (2011) os considera, também percebemos que estamos a assistir a uma metamorfose das estratégias e táticas juvenis, que, até a pouco, eram do tipo linear, progressiva e finalista, programadas para gerar sua futura inserção adulta, mas que agora se tornaram circulares, estacionárias e auto referenciadas, podendo tornar-se disfuncionais na medida em que deixam de servir para programar a futura integração adulta. Por esta percepção tida, nos dispomos a estudar como as representações de gênero desses jovens se dão no ambiente escolar a partir de dispositivos midiáticos que também se relacionam com este estudante fora da escola.

Estudos que amadureçam o entendimento sobre as relações juvenis, inclusive sob a perspectiva educacional são importantes e aqui se destacam pelo fato de que essa transitoriedade juvenil inconsequente pode ter desencadeamentos desastrosos pois, ao que parece, passamos da alienação do trabalho, denunciado por Marx, a uma nova alienação do consumo, tanto ou mais despersonalizadora que aquela (CALVO, 2011).

Para continuar o oportuno entendimento entre o campo da comunicação e os estudos de educação esclarecemos que a comunicação é constituída somente quanto há o encontro de dois polos: o da emissão e o da recepção, promovendo a interação entre os sujeitos. Todavia, o polo da recepção tem um foco importante para o viés educacional, pois nesse polo é onde temos o jovem aprendente, que é aquele que vê, ouve ou lê o produto, participa do diálogo com a emissão a partir das referências culturais que promovem a construção do sentido.

Nosso interesse em relacionar os campos da comunicação e educação se justifica pela percepção de que recentemente esses estudos interdisciplinares ganharam maior importância, principalmente pela negação da passividade juvenil frente aos meios de comunicação. Entendemos que os jovens são capazes de realizar leituras plurais e diferenciais das mensagens que chegam até eles, quer sejam midiatizadas, quer por outros meios. Isto se dá pela necessidade de convergência dos sentidos às suas experiências de vida – à sua cultura.

Neste contexto, o interesse pelas relações entre comunicação e educação leva em conta os fatores culturais juvenis (e o forró eletrônico é importante elemento cultural das juventudes periféricas maranhenses) que constroem esse jovem como um leitor participativo dos dispositivos midiáticos que o circundam. Esse jovem aprendente leitor participativo que referimos pode ser visualizado a partir da ideia de Martín-Barbero (2001), que o caracteriza não apenas como um produtor das mensagens, pois este efetua permanente 'negociações de sentidos', norteando, inclusive o papel da mídia. Estas premissas afastam a ideia do autor da visão mediacêntrica europeia, opressora das culturas periféricas, de efeitos previsíveis e delimitável, para, agora, enxergar uma nova forma nas relações sociais, onde se configuram identidades culturais a partir da negociação de sentidos entre quem produz e quem recebe as mensagens midiáticas.

EDUCOMUNIAR DIALOGICAMENTE: APONTAMENTOS E POSSIBILIDADES

O que pretendemos ao discutir as relações entre comunicação, educação e as juventudes é apresentar algumas, das inúmeras demais, formas possíveis de interação entre os agentes e comunidades educativas, mais especificamente, as relações que envolvem professor-professor, professor-aluno/jovem, aluno/jovem-aluno/jovem. É o que denominamos de educomunicar dialogicamente. Quando propomos uma educomunicação dialógica defendemos um viés de relação entre comunicação e educação voltada para uma questão importante que é a alteridade. Quando estudamos, em nosso percurso investigativo, jovens ativos, potentes e intimamente relacionados com sua cultura global (BAUMAN, 1999), mas também local, ou glocal (CASTELLS, 2003), percebemos que é imprescindível se aproximar das trajetórias de vida e das relações culturais que esses jovens estabelecem em sociedade. É um exercício de respeito às diferenças desses jovens, que demonstraram forte fluidez nas relações sociais e amorosas e uma sinuosidade aparente em seus percursos de entrada e saída na escola e no mercado de trabalho, pois isto é fator crucial na vida desses jovens pesquisados.

Também precisamos potencializar os aspectos que uma escola democrática e promotora de uma polifonia dos atores envolvidos no processo educacional deve exercitar. Essa polifonia que trazemos refere-se ao exercício equânime das diversas vozes possíveis dentro e fora da escola. Vozes que apresentem a si mesmos, seus interesses, afetações, desejos, "infecções" e perspectivas de mundo e de si – desses sujeitos, que possam apresentar marcas identitárias, valores, regramentos, liberdades e formas de perceber subjetivamente o mundo objetivo que os cerca e está dentro da escola.

O dialogismo que apresentamos, proveniente dos conceitos de Bakhtin e Voloshinov (2004), tão necessário nestas conexões entre comunicação e educação, se constitui como tal porque a comunicação acontece na interação entre os sujeitos. No processo educativo fica evidente o diálogo entre os enunciados dessa interação processual, alargando-se ainda mais por seu poder de disseminação, sua interconexão com outras áreas de conhecimento e da sua forte presença como interlocutora da história. Nesse contexto, além de perceber a obviedade de que um discurso é sempre direcionado a um determinado interlocutor, interessa ao desencadeamento proposto por esse estudo, o raciocínio bakhtiniano de defesa da assimetria, pois as relações dialógicas não são aritméticas. Em nossas pesquisas, fica claro que os jovens são dialógicos, constituem-se a partir do outro na busca por reconhecer-se e ser reconhecido pelos outros, em movimentos vigorosos de alteridade. E essa alteridade nos parece perspectiva central em ações e estratégias pedagógicas no processo educacional. Como exemplos, a produção de novos vídeos, a partir da discussão das mídias ofertadas, a concepção de projetos como rádios na escola, jornais, boletins, informativos e apresentações artísticas, culturais e tecnológicas, movimentos de cultura de paz, rodas de conversa após a exibição audiovisual, oficinas criativas e de sociopoética, dinâmicas de *design thinking*, são algumas iniciativas que podem estar embebecidas de ressignificações provenientes destas relações dialógicas com foco na alteridade.

Nos segundo e terceiro estudos que fundamentam nossas reflexões pode-se exercitar estas redes rizomáticas de alteridade. Neles, fica claro, a partir das narrativas juvenis, que estes jovens falavam da mulher no forró eletrônico, contudo, por meio disto, falavam de si próprios, pois a todo o momento construíam sentidos sobre a mulher, mas sobre si também. Percebemos neles, que a mulher (seu outro) conformou suas peculiaridades identitárias em um movimento dialógico de se auto perceberem e de perceberem fora si, com a mulher forrozeira.

A fundamentação perseguida pelo conceito de dialogismo, por vezes controversa e abrangente, absorve-nos o ímpeto da pesquisa na perspectiva de que este é o princípio norteador da teoria bakhtiniana, e que é contributivo sob a ótica dos estudos educomunicacionais. Também o exercício de uma ética educomunicativa de justiça, igualdade e direito à livre expressão. Acreditamos nisso.

Bakhtin e Voloshinov (2004) apresentam a defesa da dialogia desenvolvendo conceitos enervantes como os de gêneros discursivos, polifonia, exotopia, enunciação, excedente de visão, ideologia e outros, todavia uma definição proferida por Leite (2011) parece alicerçar nosso pensamento sobre no que se funda o dialogismo. “[...] todo enunciado/texto existe, necessariamente, em relação, ou para relação de outros enunciados, ou seja, todo discurso traz algo do discurso de outrem e ao mesmo tempo é realizado e absorvido para outros e por outros” (p.52). Para o autor “Todo texto que

se manifesta e alcança outro é dialógico, portanto seu estudo e sua compreensão não podem ser monologizados, isto é, tornado independente da corrente de interações que o constitui." (LEITE, 2011, p. 52),. Assim, nos discursos entre os jovens, entre estes e a comunidade escolar e entre toda a comunidade escolar e os dispositivos midiáticos, portanto, comunicacionais que, de alguma forma, levam consigo um determinado sentido, é que percebemos uma evidente necessidade de educomunicar dialogicamente.

O *corpus* analisado nos três estudos apresentados é indubitavelmente constituinte do capital cultural do Brasil, contudo, o que interessa é que ele é a materialização da subjetividade das juventudes periféricas do Estado do Maranhão, que aglutina hábitos, desejos, saberes, sonhos, costumes e valores, que se conectam a partir de teias de significados, valores e sentimentos que interagem com as suas vidas juvenis, com as pessoas e grupos sociais que se relacionam, a partir de uma perspectiva educomunicativa dialógica permeada de subjetividades que constroem dinamicamente o sujeito juvenil.

É essa noção de subjetividade que nos interessa agora, a subjetividade como um processo que "[...] constitui o marco referencial que possibilita aos seres humanos definirem e expressarem o seu próprio mundo (mundo interior) na relação com o mundo objetivo (mundo exterior)". A subjetividade como "[...] um sistema complexo formado por atitudes, crenças, motivações e valores." (SAID, STRICKLIN, 2013, p. 10)

Na relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio, voltadas para os jovens em questão, pensamos em estratégias educomunicacionais que estimulem uma autoconsciência a partir da consciência do outro (princípio de alteridade). É bem verdade que este processo não dá conta de uma autoconsciência em completude, pois as últimas coisas, a última palavra, o último visto, é sempre componente crucial para regressarmos a nós mesmos e tomarmos consciência de si (BAKHTIN, 2000), numa transitoriedade vertiginosa. Contudo, a dependência entre o eu e o outro, num perspectiva de excedente de visão, e como Said e Stricklin (2013) esclarecem. O que vejo do outro é justamente o que só o outro vê quando se trata de mim. Assim, as palavras do outro tem poder de complementação, de preenchimento. Isso, porque o sujeito usa a interlocução com a alteridade para preenchê-lo, completa-lo. Nesta perspectiva, referenciando-se por um processo educomunicacional dialogizado, as subjetividades não são apagadas magicamente para que surja uma nova, elas são transformadas. O excedente de visão que referimos possibilita uma imagem completa do outro, fortalece a ideia de que o sujeito não é um tudo acabado e a mudança, consentida ou não, intencional ou não, sempre acontece na comunicação, o conhecimento é construído pelos aprendentes a partir do conhecimento do outro e de si mesmo.

Poderíamos aqui relacionar inúmeras atividades/ações/dinâmicas educomunicacionais para ilustrar e exemplificar nossas defesas, como projeto de rádio, fanzine, jornal impresso, jornal mural, revista, *blog*, *web-site*, TV-escola. Projetos de arte-comunicação como a constituição de história em quadrinhos, charge, caricatura, crônica, fotografia. Projetos de plataformas de notícias que façam circular informações sobre a escola, a comunidade escolar, o bairro, dentre outras. Contudo, nossas pretensões neste momento não admitem tal exercício, pois o que queremos é estimular uma postura reflexiva e de possibilidades, sem relacionar "receitas" que proporcionem uma constituição educacional perfeita. O que nos importa é a incitação ao pensamento dialógico nas dinâmicas educacionais, ao pensar na alteridade a partir das paletas e ofertas midiáticas a que esses jovens estão em convívio diário, dentro e fora da escola, como vimos em nossos estudos, estimulando a criação de processo e sistemas comunicativos dentro e fora das escolas voltados para o exercício da alteridade. E, além de perceber esses jovens como consumidores ativos de produtos midiáticos, que estes também sejam produtores de comunicação, crítica, emancipada e dialógica.

A mediação das tecnologias da informação e da comunicação precisa ser orientada para possibilidades sustentáveis, de trocas simbólicas horizontais, equânimes e que levem sempre em consideração as singulares e diversidades sociais, culturais e econômicas dessas juventudes ativas, aprendentes e produtoras de novos saberes.

Pensamos que o educomunicar dialogicamente é um processo que promove ressignificações possíveis, reconfigurações emergentes de uma visão de mundo desses sujeitos jovens que discutimos aqui, dos seus ideários, de sua subjetividade, de suas formas de atuar na sociedade, que apesar de ainda ser apresentada de forma estereotipada, precisa ser repensada numa perspectiva de abertura de novas possibilidades de escolhas, principalmente para o exercício de ser jovem, pois o contexto observado não é a maneira mais engajadora de compreender os diversos papéis que essas juventudes podem se apoderar.

Pensamos que as subjetividades enunciadas pelos jovens caxienses sobre a imagem feminina, observada e posta em circulação, precisa ser reposicionada. Daí uma educomunicação dialógica e pautada na alteridade. Nessa direção, táticas e estratégias educomunicacionais dialógicas podem contribuir para um conjunto de outras representações simbólicas juvenis que considerem essa mulher enunciada em dispositivos midiáticos a partir de papéis sociais reordenados, contados e construídos de uma maneira mais reflexiva, sem tanta valoração aos aspectos estéticos. Isso é possível de ser visualizado em consonância com um novo modelo de mulher que, segundo Hall (2001), na contemporaneidade, tem reagido às mudanças sociais, políticas e econômicas sofridas em seus países, tornando-se agente da própria vida e se destacando em suas mudanças comportamentais diante desse novo mundo modificado pela "revolução cultural".

Ao relacionarmos as narrativas juvenis nos estudos em questão, percebemos que uma educomunicação dialógica e direcionada à alteridade teria como objetivos discursivos principais ser tributária da apresentação dessa mulher estudada a partir de outros “lugares”, como numa perspectiva de mulheres mais independentes, cosmopolitas, decididas e competentes, que dominam suas escolhas, e de elevada autoestima, que já se posicionam contrárias aos ditames tradicionalmente machistas/patriarcalistas/sectários, buscando formas alternativas de se impor. Daí, a necessidade de se reposicionar essa imagem da mulher no forró contemporâneo, colocando-a ao lado do homem e não à espera desse, contribuindo para a reconfiguração de novas dinâmicas socioculturais e de uma representação feminina socialmente mais ativa.

Essa dialogia, provida das relações entre os aprendentes, suas mediações sociais, culturais e institucionais, aliadas às tecnologias educomunicacionais que o façam considerar mais o outro como forma de construção de si e de empoderamentos horizontalizados, é basilar de uma construção mais coletiva do conhecimento e da área do saber da educação, que, cambiante e relacionada com outras áreas, como a comunicação, possibilita um cotidiano interdisciplinar, multidisciplinar e, sobretudo, transdisciplinar. Promove a construção de competências, a percepção e compreensão de significados e processos significantes do mundo ao seu redor. Educomunicar dialogicamente é comunicar para a vida, para constituir o outro como a si, para perceber-se como o outro.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.) **Retratos da juventude brasileira.** Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

BAKHTIN, Mikail; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In:_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CALVO. Enrique Gil. A roda da fortuna: viagem à temporalidade juvenil. IN: PAIS, José Machado; BENDIT, René; FONSECA, Vitor Sérgio. **Jovens e rumos**. Imprensa de Ciências Sociais: Lisboa, 2011. p. 39-57.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 2001.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COSTA, Fábio Soares da; RODRIGUES, Janete de Páscoa. A erotização dos corpos no forró eletrônico: um estudo da recepção juvenil em CaxiasMA. **Cambiassu**: Estudos em Comunicação, v. 15, p. 126-141, 2015.

_____. Desafios na construção de um eixo teórico metodológico. **Temática**, v. 02, p. 01-16, 2014.

_____. Que garota safada? a imagem feminina na recepção midiática de jovens maranhenses. **Fragmentos de Cultura**. v. 26, n. 1, jan.-mar. 2016.
COSTA, Fábio Soares da; SILVA, Francisca Islândia Cardoso da.; RODRIGUES, Janete de Páscoa. Forró de XXI, Mulher de XVII: a cultura do forró eletrônico midiatizado na construção de sentidos e da imagem da mulher neste início de década. **Extraprensa**, v. 1, p. 85-90, 2014.

COSTA, Fábio Soares da. MULHER FULEIRA?: cultura e sentidos de Identidade feminina no forró eletrônico. **Revista Litteris**, v. 1, p. 50-66, 2013.

_____. **Recepção midiática e representações simbólicas da mulher entre jovens consumidores do forró eletrônico**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Piauí, 2015. 201 p.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set.-dez., 2003.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina; JACKS, Nilda. **Comunicação e recepção**. São Paulo: Hackers, 2005.

FRANÇA, Vera Veiga. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? **Ciberlegenda**. n. 5, 2001.

FRANCA, V. R. V.; J.L. PRADO . Comunicação como campo de cruzamentos, entre as estatísticas e o universal vazio. **Questões Transversais** - Revista de Epistemologias da Comunicação, v. 2, p. 1, 2013.

GRAMSCI. Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2009.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. **Outro olhar**. Belo Horizonte, ano 5, n. 6, p. 43-55, nov. 2007.

LARA, Marcos Rodrigues de. Jovens urbanos e o consumo das grifes. In: BORELLI; FREIRE FILHO. **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.
LEITE, Francisco Benedito. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Revista Magistro**, vol. 1 nº 1, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 2001.

OROZCO GÓMEZ, Guilhermo. La audiencia frente a la pantalla: una exploración del proceso de redepción televisiva. **Dialogos de la Comunicación**, n. 30, p. 54-63, jun. 1991.

RUDIGER, Francisco. **Comunicação e teoria social moderna**. Introdução aos fundamentos conceituais da Publicística. Porto Alegre: Fênix, 1996.

SAID, Gustavo; STRICKLIN, Michael. **Comunicabilidade e Dialogismo**: aproximações epistemológicas entre William Stephenson e Mikail Bakhtin. Teresina, 2013.

SOUSA. Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1995.

TROTTA, Felipe. O forró eletrônico no nordeste: um estudo de caso. **Intexto.** Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 20, p. 102-116, janeiro/junho 2009.

VELOSO, Letícia; BARBOSA, Lívia. Notas sobre o conceito de juventude e geração. In: BARBOSA, Lívia. (Org.). **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

INFÂNCIAS E FOTOGRAFIAS:
VISIBILIDADES INFANTIS NA CULTURA DIGITAL

Giulia Andione Rebouças Fraga (UFBA/UNEB)[30]
giuliafraga@gmail.com
Edvaldo Souza Couto (UFBA)[31]
edvaldo@ufba.br

INTRODUÇÃO

Fotos de situações do cotidiano, como encontrar amigos, comer e se divertir. Imagens de si. Imagens de pertencimento: a uma família, a um grupo, a determinado lugar e a um determinado tempo. Fotografias de viagens, de conquistas, de tragédias e até de mortes. O nascimento, momentos em casa, na escola, uma profusão de imagens da infância. O mundo, a vida em cenas, narrativas imagéticas que contam, encantam, emocionam.

As fotografias e as imagens em movimento possuem presença cotidiana na vida social das pessoas. Na atualidade, aparatos digitais e em pequenos formatos registram muitas cenas e reafirmam a popularização da fotografia. Vivemos em uma sociedade que se caracteriza pelo fluxo de imagens, ou seja, vive-se cercado por imagens, como afirmam Lopes e Pereira (2015). As imagens, como aponta Flusser (1998), são mediações entre o homem e o mundo. São produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem e têm ocupado papel fundamental nas formas de abordar e descrever a vida cotidiana.

A cultura digital, para além do acesso aos dispositivos e do estar conectado, caracteriza-se, principalmente, pela produção e compartilhamento de conteúdos, sejam imagéticos, escritos ou sonoros. Com as tecnologias digitais, a fotografia ganha novas potencialidades: pode ser reproduzida, ampliada, minimizada, distorcida, alterada, materializada em vários suportes e enviada a lugares distintos com um simples toque na tela. Uma maior acessibilidade, tanto dos suportes quanto das imagens e dos seus processos, e novas possibilidades de produzir e compartilhar.

---

30 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professora, Campus Itaberaba - Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

31 Professor associado na Universidade Federal da Bahia, no Departamento de Educação. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nesse contexto, é necessário “compreender a imagem como marca da nossa sociedade e tratá-la sem torná-la menor – como fonte ou expressão de conhecimentos, saberes e formas de ser-existir – ajuda-nos avançar na compreensão da realidade em que vivemos” (SILVA, 2015, p.207).

No âmbito deste estudo, destacamos a fotografia como meio de expressão e linguagem das crianças na cultura digital. O texto problematiza, inicialmente, a relação entre infância e imagem e argumenta que a criança é concebida na sua condição de sujeito histórico, produtora de conhecimento em suas experiências com as tecnologias imagéticas. O artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre a produção fotográfica por crianças de sete a dez anos em uma escola pública em Salvador. O estudo teve como objetivo investigar as interações das crianças com as tecnologias imagéticas, em especial, a fotografia digital, e utilizou como estratégia metodológica a entrevista semiestruturada. As crianças participantes são do segundo/terceiro ano do Ensino Fundamental da Instituição Comunitária do Bairro de Canabrava, em Salvador, num total de doze, sete meninos e cinco meninas, sendo: um de 7, sete de 8 anos, três de 9 e um de 10 anos. Todos concordaram em dialogar sobre as questões, através do termo de assentimento, propostas na pesquisa. Os responsáveis pelas crianças assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No artigo, as crianças são identificadas por meio de pseudônimos.

IMAGENS DA INFÂNCIA

Diferentes imagens caracterizam a vida das crianças e mobilizam suas relações com os adultos. Muitas são imagens sociais que se disseminaram no cotidiano, a partir do início da modernidade, dominantes em um determinado momento histórico e que, ainda hoje, norteiam a interpretação do mundo das crianças, atribuindo sentidos e significados à infância.

Nas várias interpretações, temos, por exemplo, a criança má, baseada na ideia do pecado original; a criança inocente, fundada no paradigma filosófico de Rousseau, em que sua natureza “é genuinamente boa e a sociedade é que a corrompe”; a criança imanente; a criança naturalmente desenvolvida; a criança inconsciente (SARMENTO, 2007). Essa panorâmica evidencia imagens que se sobrepõem em diferentes espaços-temporais, e que, além de caracterizarem as crianças, mostram também a forma como adultos e crianças constroem e reconstroem as suas percepções acerca da infância.

Para Sarmento (2007) e Kramer (1992), essas imagens e concepções têm como elemento fundante, ao longo da história, nas culturas, nos grupos sociais e nas sociedades de uma forma geral, a marca da invisibilidade da infância e de sua realidade social:

> *A criança tem sofrido um processo de ocultação. Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social (SARMENTO, 2007, p.25-26).*

A invisibilidade é uma concepção que apresenta a infância a partir dos olhares adultos, "vistas de fora" (GOBBI, 2005). É uma imagética "sobre as crianças, não para as crianças", que caracteriza nossa maneira de compreendê-las, quem são e como vivem. Desse modo, essa concepção de infância expressa em diversas produções culturais, como assinala Ponte (2015, p.149), "à imagem romântica da infância, trabalhada por Rousseau e cantada por poetas, juntam-se pinturas e outras obras de arte nas quais esses mesmos traços de fragilidade, inocência e pureza se inscrevem".

O mundo das imagens da infância nos remete tanto às imagens na nossa mente – imaginações, esquemas, modelos de infância, o domínio imaterial – como também a outros dois domínios: o das imagens que vemos diretamente da realidade, as do mundo visível, que são percebidas no contexto em que nos movemos e vivemos e o domínio das representações visuais, objetos materiais, como gravuras de crianças, desenhos, pinturas, fotografias, imagens cinematográficas, entre outras criadas e produzidas pelos indivíduos em sua sociedade e que demandam de tecnologias para a sua criação (SANTAELLA, 2012).

Nesses diversos territórios, ressaltamos a importância da imagem como fonte original do conhecimento, que antecede as linguagens orais e escritas na história da humanidade e na história de cada sujeito:

> *Quase todos os atos de nossas mentes são acompanhados da criação ou recordação de imagens, originalmente externas ou não. A vida e o mundo são percebidos como imagens. A Terra, os rios, o mar, os objetos e mesmo as noções mais abstratas encontram-se direta ou associativamente ligadas a imagens na mente dos seres humanos (NOVA, 2003, p.183).*

As crianças estão inscritas em imagens – internas, externas, naturais e artificiais – que contribuem para a construção de olhares e quadros interpretativos dos meninos e meninas.

Dar visibilidade às crianças significa considerar a história de vida desses sujeitos e suas infâncias, entendê-las e aos seus mundos (SARMENTO, 2007). Essa é uma perspectiva ancorada principalmente na sociologia da infância, que propõe uma aproximação do universo infantil: a necessidade de encará-las como atores sociais,

estudando suas relações e culturas, a partir de seus pontos de vista. Essa é a premissa desse campo de estudos e de pesquisas da infância nos últimos anos, estudos voltados para as crianças, seus saberes e fazeres, suas ações, suas realidades e que compreendem a criança como protagonista.

Tal perspectiva vem mobilizando a circulação de novas representações da infância: a criança como interlocutora relevante no/do seu contexto social e cultural, uma pluralidade de infâncias e novas imagens. As crianças como protagonistas, "autoras da sua palavra, que nos mostram os espaços sociais a partir dos quais emergem sua voz, seu desejo" (JOBIM E SOUZA, 2013, p.25).

Assim, novas imagens das crianças (criança-sujeito, protagonista) passam a ser produzidas. Para Ponte (2015), novas tecnologias estão produzindo uma diversidade de imagens e ampliando o imaginário sobre a infância. A observação da autora traduz as considerações de que as crianças estiveram/estão representadas em imagens. O que nos leva a problematizar, na cultura digital, as visibilidades infantis.

PRÁTICAS FOTOGRÁFICAS

A cultura visual está presente no nosso panorama cotidiano. As imagens produzidas por aparelhos, como celulares e máquinas digitais, em formato de fotografias ou, ainda, imagens em movimento, evidenciam que o fazer e o compartilhar imagens tornaram-se uma prática comum.

Dados de 2014 sobre as principais atividades realizadas no Facebook destacam o protagonismo das imagens: o ato de fazer *upload* e de compartilhar fotos é a atividade mais realizada nessa mídia social[32]. Outros aplicativos se constituem também como suporte dessas práticas imagéticas: o Instagram permite a captura e o compartilhamento de fotos e vídeos; o YouTube, o compartilhamento de uma infinidade de vídeos amadores ou profissionais e o Pinterest, uma ferramenta visual, na qual são organizadas imagens e vídeos em murais, recriando um hábito antigo: "alfinetar imagens" (pin = alfinete com interest = interesse). O Pinterest é um aplicativo criado em 2010 e que, em 2015, tem 250 milhões de usuários ativos pelo mundo[33].

Para Kossoy (2014, p. 151), somos personagens de uma "civilização da imagem". Uma civilização que começa com a reprodução das obras de artistas através da litografia, que inaugura o fenômeno do consumo da imagem e se "configura

32 Redes Sociais 2014. Disponível em: <http://postcron.com/pt/blog/tendencias-redes-sociais-2014-infograficos-estatisticas/>. Acesso em: 21 jun. 2015.

33 As informações sobre o aplicativo foram extraídas diretamente do site do Pinterest e estão disponíveis em: <https://www.pinterest.com/>. Acesso em: 21 jun. 2015.

concretamente no momento em que a imagem fotográfica se vê impressa e veiculada em massa através dos cartões postais e das publicações". Sobre a atualidade dessa civilização, Aumont (2011, p.9) ressalta, em entrevista a Nogueira, que

> *[…] jamais na história da humanidade, tantas imagens tornaram-se facilmente tão acessíveis e os seres humanos nunca viram, como agora, tantas imagens em sua vida. [...] todas as pessoas hoje em dia conduzem uma parte da sua vida sob a forma de imagem (com o YouTube ou o Facebook) e elas têm clareza disso.*

E nesse contexto, numa cultura das imagens, precisamos problematizar essa produção que ganha um novo fluxo e novos sentidos com os aparelhos portáteis e digitais: por que produzimos imagens? E, mais especificamente no âmbito desta pesquisa, por que fotografamos? Indagações apoiadas nas reflexões de Pereira (2009) sobre os usos das imagens na pesquisa em educação, aqui problematizadas com base na produção de imagens fotográficas sobre as crianças e aquelas produzidas por elas.

> *Distintas respostas cabíveis a esta pergunta ajudam a traduzir um longo processo cultural e tecnológico que se estende dos primeiros rabiscos feitos nas paredes das cavernas aos megapixels das intermitentes imagens virtuais que hoje povoam nosso cotidiano: desejo de registrar o vivido, aprisionar a alma do inimigo, apresentar ou simular o real, criar ou copiar o existente, exercitar a vaidade, capitalizar, ver o circundante, ver a si mesmo, garantir fidedignidade, ilustrar, produzir discursividade etc. Tais motivações, presentes na vida cotidiana [...], alteraram-se ao longo dos anos, impactadas, principalmente, pelas transformações tecnológicas. O surgimento de aparatos técnicos, a exemplo da máquina fotográfica e da moviola de cinema, permitiu não apenas a produção de uma outra natureza de imagens, mas revolucionou seus modos de reprodução e de recepção (PEREIRA, 2009, p.257).*

No que se refere às práticas sociais ligadas à imagem, elas estão articuladas a diversas motivações, técnicas, instrumentos, mídias, transformações que se dão no curso do processo histórico, cultural, descritas em três paradigmas por Santaella e Noth (2013). Para os autores, embora se corra o risco de um reducionismo, essa caracterização objetiva relacionar os processos de produção da imagem: o pré-fotográfico, que nomeia os processos artesanais de criação da imagem e que depende da habilidade e imaginação de um sujeito para "plasmar o visível"; o desenho, a pintura e a escultura são algumas das imagens desse paradigma; o fotográfico, no qual a produção de imagens depende da mediação de máquinas de registro, implica a presença dos objetos e visa à reprodução em série, como a fotografia, o cinema,

a TV e o vídeo. E o último, o pós-fotográfico, que se refere às imagens sintéticas e infográficas, criadas através do computador. É importante ressaltar que os momentos não são estanques e, também, a hibridização das imagens.

A fotografia é tomada como marco, uma caracterização que se dá antes e depois dela, e que destaca o seu lugar nos estudos sobre a imagem. Tal panorama intenciona duas reflexões: na primeira, destacar que o processo fotográfico traz alterações nos modos de produção, reprodução e recepção das imagens. A "autoria compartilhada" com a tecnologia, as câmeras; mudanças na natureza da imagem – um recorte de um instante do real; e tem na reprodução sua principal característica (PEREIRA, 2009). A outra reflexão parte da relação da imagem com o mundo. Santaella e North (2013, p.162) afirmam que "toda mudança no modo de produzir imagem provoca, inevitavelmente, mudanças no modo como percebemos o mundo e, mais ainda, na imagem que temos do mundo".

Essa caracterização da fotografia, como recorte do real, como a captura de um instante através de uma máquina, além de "falar" sobre a cena passada, também diz sobre o seu produtor. "Qualquer que seja o assunto registrado na fotografia, esta também documentará a visão de mundo do fotógrafo" (KOSSOY, 2014, p.54).

Na cultura digital, a imagem fotográfica traz uma mudança significativa, a "simultaneidade entre produção e recepção das imagens" (PEREIRA, 2009), já destacada no texto como uma característica desta cultura. A câmera no celular, entre outros suportes, traz uma grande revolução na fotografia, pois a questão da produção é hoje indissociável da publicização das imagens, já que essa tecnologia dispõe de recursos de compartilhamento. Os artefatos digitais estão, atualmente, alterando os meios de produção das fotografias. Todos são fotógrafos, documentam o cotidiano! A experiência fotográfica está cada vez mais acessível e fascinante.

Nesse contexto de produção e compartilhamento das imagens fotográficas, as crianças são fotografadas, fotografam e publicam em redes digitais suas imagens. Quais olhares estão sendo produzidos na atualidade sobre as crianças? Quais os referentes imagéticos das crianças nas fotografias por elas produzidas?

INFÂNCIAS FOTOGRAFADAS

Dentre tantos referentes da fotografia, a infância. De acordo com Santaella (2012), o referente é o conteúdo/objeto fotografado. Imagens da infância se tornam populares na *timeline* do Facebook, desde o comunicado do nascimento, o dia a dia das crianças, cenas de lazer e do cotidiano familiar ou escolar são momentos registrados, principalmente, em fotografias. Segundo Gobbi (2011, p.138), é necessário o estudo das fotografias, estas consideradas como textos imagéticos, "que informam sobre as relações estabelecidas entre meninos e meninas nos diferentes espaços, com outras crianças e com os adultos".

Em consonância com a concepção de infância aqui abordada – que propõe uma mudança de olhar ao trazer a infância e as crianças para o centro das narrativas e legitimá-las como interlocutores privilegiados –, nosso estudo destaca o diálogo com crianças sobre a produção de fotos no contexto em que vivem, a participação delas nas situações fotografadas e o contato com as imagens pós-produção.

Na pesquisa sobre infância e fotografia, duas questões relevantes foram levantadas: na primeira, o cotidiano das crianças registrado em diversos *clicks*. Meninos e meninas fotografados em tempos, espaços e situações variadas, uma profusão de imagens da infância, narrativas criadas pelos adultos. Na segunda, as crianças na condição de produtoras de imagens, fotografias.

As fotografias estão presentes no universo dos doze sujeitos entrevistados. Esses meninos e meninas são fotografados pelos familiares e também na escola, pela professora, como revelou uma das crianças. Nas situações descritas, algumas delas relacionaram o espaço ao qual a foto se refere – indicando lugares como *shopping* e restaurante. Outras apontaram como referência o ato, ou seja, situações nas quais estavam envolvidas, como o dormir e o brincar. Uma criança narra, com mais detalhes, os elementos constitutivos das fotografias e suas coordenadas: “Quando eu estava internado no hospital, meu pai tirou a foto. A minha prima tirou a foto quando eu estava tomando banho, mas não apareceu nada (*destacou apressadamente*). Eu peguei o celular da minha prima e apaguei essa foto” (JOÃO, 9 anos).

Ressalta-se aqui não a imagem produzida sobre as crianças, mas a relação desses sujeitos infantis com as práticas fotográficas, reafirmando que as culturas infantis são registradas em imagens e que elas interagem com a linguagem, a tecnologia, a função e usos dessas imagens. Para Couto (2013, p. 902), “é fato que, atualmente, as crianças já nascem imersas num mundo midiático, vivem com naturalidade as mais diversas relações com as tecnologias digitais”.

As crianças falam sobre as singularidades do seu cotidiano registradas nas fotografias produzidas pelos adultos. A descrição feita não revela o enquadramento, o ângulo de percepção, a iluminação ou, ainda, dados sobre aquele que fotografou, e também não temos o produto final. Embora estes sejam elementos fundamentais para o estudo de imagens fotográficas, buscamos destacar aqui a experiência infantil, que se configura na relação das crianças com as fotografias.

Sobre os usos destinados a essas fotos pelos adultos, as crianças apresentam, nas informações, apropriação de elementos da cultura digital – aplicativos e termos específicos – que fazem parte do repertório delas: “Publica no WhatsApp e manda pelo Bluetooth”; “Meus pais mostram as fotografias e depois colocam no Facebook”; “Deixam no celular”. E, também, um uso normalmente associado à fotografia analógica, imagens registradas em papel fotográfico, dispostas em álbum de família, são mencionadas por dois dos entrevistados: “Revela e coloca no álbum”; “Mandam

revelar, colocar naquele papel". Uma das crianças apresenta a fotografia com um objetivo principal, que é guardar a memória do vivido: "Não fizeram nada com as fotos, deixam para lembrança". O panorama apresentado pelos meninos e meninas entrevistados permite afirmar, por eles próprios, que as infâncias são fotografadas! Outro aspecto do estudo será aqui discutido: as crianças produzem fotografias.

AS CRIANÇAS FOTOGRAFAM!

Uma concepção que apresenta as crianças como sujeitos de conhecimento significa, dentre outras coisas, reconhecê-las e aos seus mundos de vida (SARMENTO, 2007) e às suas narrativas. As imagens constituem importantes "narrativas do mundo contemporâneo, trazendo novos elementos para buscarmos uma compreensão mais abrangente do próprio conceito de narrativa" (JOBIM E SOUZA; LOPES, 2002, p.62).

As crianças estão imersas nessa cultura das imagens e estão continuamente interagindo com múltiplas produções visuais: cinema, fotografia, televisão. Como as crianças interagem com os elementos dessa cultura? As crianças têm acesso aos artefatos de produção de imagens? Nas entrevistas realizadas, foi possível levantar as tecnologias às quais elas têm acesso: celulares, *tablets* e computadores. Das doze crianças, onze (11) indicaram a interação com o celular, destas, três têm aparelho próprio e as demais utilizam o da mãe, do pai, da tia e da avó. Vale ressaltar que, quando questionadas sobre as tecnologias utilizadas para a produção fotográfica, três também mencionaram o uso de máquinas fotográficas, além do celular e do *tablet*. Para Buckingham (2007, p.32), essas tecnologias têm um papel cada vez mais significativo nas experiências infantis, na cultura digital, e "precisamos prestar muito mais atenção em como preparar as crianças para lidar com estas experiências".

Que narrativas são criadas? Quais são os "elementos constitutivos" – assunto e tecnologia – quando o fotógrafo é a criança? Referente à prática imagética no grupo pesquisado, apenas uma criança nunca fotografou e também destacou que não gosta de ser fotografada. As demais deram indicações acerca das fotografias produzidas, contexto e sujeitos fotografados por elas:

> *Já tirei da minha mãe e do meu pai perto da praia (JOÃO, 9 anos).*
>
> *Eu tirei "de eu", na selfie também. Mãe, primas (CARLA, 9 anos).*
>
> *Irmãos, sozinho, pai, mãe (DAVI, 8 anos).*
>
> *Cachorro, mãe, pai, da prima e minha (ADRIANA, 8 anos).*
>
> *Nunca tirei foto de mim, mas das minhas primas já, mostrei às minhas primas e elas gostaram (CAMILA, 8 anos).*

Minha, da minha mãe, irmãos, pai (JULIANA, 8 anos).

Tirei do aniversário da tia e do meu bolo de aniversário (PEDRO, 9 anos).

Já tirei, mas não me lembro (MIGUEL, 8 anos).

Mãe, pai, irmão, família, amigos (BRUNO, 8 anos).

Tirei de mim, da minha tia, pai e avô (VITOR, 8 anos).

Muitas vezes! Já tirei foto da minha tia, da avó, avô e minha (DANILO, 10 anos).

As "imagens-narrativas" (GOBBI, 2011) sobre si e sobre os seus familiares predominam nas produções fotográficas, segundo os sujeitos da investigação. Ao descreverem as fotografias produzidas por elas, seis crianças enfatizam o registro da própria imagem mediado pelo outro, inferências que podem refletir na construção da autoimagem das crianças, na medida em que vamos construindo a partir das inferências e *feedback*, especialmente dos adultos.

Na acepção adotada na pesquisa, o produto do ato fotográfico é "um duplo testemunho" (KOSSOY, 2014), além de mostrar a cena vivida, também informa sobre o seu autor. Desta forma, o diálogo com a criança sugere visibilidades dos mundos sociais e culturais e ainda sobre elas.

Na linguagem fotográfica criada por esses meninos e meninas, também se identificam as suas relações com os adultos, uma vez que a maioria das crianças relata o registro de seus pais e familiares nas imagens. Além dos conteúdos afetivos relatados, um aspecto técnico se destaca no diálogo com uma menina: "Eu tiro fotos, só que minha mãe disse que eu não estou muito bem para tirar fotos, que eu mexo muito o braço" (CARLA, 7 anos). O adulto é que indica critérios técnicos para a produção e seleção das imagens.

Na autoria das crianças-fotógrafas e na definição das imagens constituídas a partir da sua descrição, estão pistas do que elas valorizam e quais imagens preferem. Para Santaella (2012, p. 76), o ato de fotografar envolve uma coreografia: parada, movimentos de escolha, tomada de decisão, proximidade e afastamento, sendo esse um ato de escolha do referente. Tal ato funciona "quase como um dedo que aponta para algo da realidade".

Práticas da cultura digital estão presentes nos discursos das crianças quando relatam sobre as fotografias: elementos vinculados à edição (colocar figurinhas na foto), ao compartilhamento (mostrar na tela, enviar através de aplicativos, como o Facebook e o WhatsApp) e ao armazenamento (cartão de memória) evidenciam a vivência das crianças com essa cultura.

O texto aqui construído destaca o entendimento de que o estudo das imagens, mais especificamente as fotográficas, é uma necessidade e direciona essas reflexões ao estudo: as crianças são fotografadas, as crianças fotografam e compartilham, evidenciando aspectos relacionados com a cultura da participação (SHIRK, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa apresentada neste texto, a criança é convidada ao diálogo sobre as práticas fotográficas. Além da descrição das imagens infantis e dos usos sociais, uma breve contextualização de relação infância e imagem é construída. Este apanhado justifica-se numa cultura bastante marcada pela imagem.

As crianças estiveram/estão representadas em imagens, o que nos leva à conclusão de que, na cultura digital, por meio de imagens fotográficas compartilhadas, sobretudo em redes sociais digitais, promovem visibilidades das crianças e das infâncias. As imagens produzidas sobre a infância mobilizam nossa maneira de compreender as crianças. Nesse contexto, das características da vida na cultura digital, destacamos a produção e o compartilhamento das imagens fotográficas. Multiplicar as narrativas fotográficas do seu cotidiano constitui modos atuais de viver, problematizar e construir as próprias infâncias.

Outra conclusão importante do estudo é que, ao produzir as suas próprias imagens, as crianças criam diferentes visibilidades (não só o que é percebido através dos olhos, mas também as construções culturais relacionadas) para a infância, a partir dos seus olhares e dos sentidos por elas atribuídos. Sendo crianças produtoras e difusoras de imagens, elas narram o seu viver e, ao mesmo tempo, constroem, por meio dessas narrativas, as infâncias nesses tempos de conectividades.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n.13, p. 897-916, set/dez 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p897 >. Acesso em: 21 jan. 2014.

FLUSSER, V. **Ensaio sobre a fotografia**: para uma filosofia da técnica. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 1998.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOBBI, M. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, A; PRADO, Patrícia. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 2013.

JOBIM E SOUZA, Solange; LOPES, A.E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 61-80, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200004>. Acesso em: 20 mar. 2015.

KOSSOY, Boris. **Fotografia& história**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**. A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

NOGUEIRA, Lisandro. A civilização das imagens: entrevista com Jacques Aumont. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 6-10, jan/abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/8790/6156>. Acesso em: 20 mar. 2015.

NOVA, C. Imagem e Educação: rastreando possibilidades. In: ALVES, L. R. G.; NOVA, C. C. **Educação e tecnologia:** trilhando caminhos. Salvador: Editora da UNEB, 2003.

PEREIRA, Rita M. Ribes. Reflexões sobre a feitura e os usos da imagem na pesquisa em educação: os óculos de Win Wenders e o olhar de Bavcar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n.1, p. 255-272, jul/dez. 2009. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/2019>. Acesso em: 14 abr.2015.

PONTE, Cristina. Mídia e construção da infância: da criança romântica do século XIX à criança sexualizada do século XXI. In: PEREIRA, R. M. R.; SANTOS, N.O.; LOPES, A.E. (Orgs.). **Infância, Juventude e Educação**: práticas e pesquisas em diálogo. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Orgs.). **Infância (In) visível**. Araraquara- SP: Junqueira & Marin editores, 2007.

SHIRK, Clay. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, Perseu. Narrativas multimídias de infâncias contemporâneas: crianças no YouTube. In: PEREIRA, R. M. R.; SANTOS, N.O.; LOPES, A.E. (Orgs.). **Infância, Juventude e Educação**: práticas e pesquisas em diálogo. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: PROBLEMAS HISTÓRICOS E REINCIDENTES, MARCADOS POR FRAGMENTAÇÕES E RUPTURAS

Lívia Andrade Coelho (UESC)
coelho.livia2@gmail.com
Nelson De Luca Pretto (UFBA)
nelson@pretto.pro.br

DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: ALGUMAS INQUIETAÇÕES

Políticas públicas educacionais com o objetivo de inserir as tecnologias digitais no cotidiano das escolas públicas têm sido concebidas, implantadas e implementadas, em tese, a partir de um regime de cooperação e colaboração, que tem envolvido todos os níveis de governo - estadual, municipal e federal -, indústrias, empresas, escolas e universidades. No entanto, o que temos observado, na implementação dessas políticas, é a ausência de diálogo – entre MEC, escolas e universidades - que desencadeia insuficiências nos projetos e programas, quanto aos históricos problemas de infraestrutura das escolas públicas e às limitações de *hardware* e de *software* dos equipamentos que são encaminhados para essas instituições, impactando diretamente nas atividades propostas/desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar. Além disso, a baixa velocidade do acesso à internet ou mesmo a falta de conexão, uma das situações mais citadas por todos os sujeitos que estão nas escolas - gestores, alunos e professores – lidera as insatisfações nos usos diários dos computadores.

Os dados sobre o quantitativo de computadores e a conexão das escolas públicas no Brasil, oriundos do Censo Escolar INEP[34] (2014), revelam que 45% das instituições públicas da educação básica têm laboratório de informática; quanto ao acesso a internet 61% está conectada, contudo, a banda larga está apenas em 51%. Pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), que durante

34 Censo Escolar/INEP 2014, disponível em: http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?item=dependencias> Acesso: 11 de mai. de 2016.

quatro anos acompanhou a adoção das TIC em 12 escolas públicas[35] no país, a partir da observação de pesquisadores e de entrevistas com diretores, professores, alunos e outros atores da comunidade escolar, apresenta resultados inéditos a respeito dessa implementação, sobre as formas de uso das TIC na gestão escolar, nas práticas pedagógicas e, ainda, acerca das mudanças na rotina das instituições decorrentes do uso dessas tecnologias. O estudo aponta, entre os resultados, que a falta de qualidade da conexão à internet e de manutenção dos dispositivos ainda é um dos obstáculos a ser superado para a efetivação da implementação de TIC nas escolas, desafio que está estreitamente relacionado à adequação da escola às características dos programas governamentais.

São problemas históricos e reincidentes – adequação e manutenção da infraestrutura das escolas e dos computadores, a formação específica para que os docentes se apropriem e trabalhem com esses equipamentos nas escolas, conexão, dentre outros e, a cada novo programa educacional para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas, vemos as mesmas questões aparecerem de forma exaustiva.

Isso por que, as condições de funcionamento no que tange a infraestrutura das escolas públicas têm acontecido precariamente, de forma improvisada, sem planejamento e investimentos financeiros contínuos, que efetivamente contribuam para sanar as carências e deficiências na estrutura física dessas instituições. Quando contemplada por projetos e programas de governo, o mote das ações parece distanciar-se do comprometimento com o desenvolvimento de uma educação que proporcione a formação política, cidadã e cultural das crianças, jovens e adultos, pois seu planejamento não considera às peculiaridades, principalmente, físicas, dessas instituições, o que compromete qualitativamente a materialização das suas ações. Para Stephen Ball (1994, apud TELLO e ALMEIDA, 2013, p.155), “há uma certa tendência em compreender que o contexto deve adaptar-se às políticas e não o contrário, ou seja, de que as políticas devem ser criadas para atender os contextos e as demandas reais e concretas”. Assim, o desenvolvimento das ações desses programas apresenta pífios resultados o que provoca a insatisfação da comunidade escolar – a exemplo das ações para inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas.

Não foi diferente nas dez escolas da Bahia que participaram do piloto do Projeto UCA, implementado no ano de 2010, e que foram por nós acompanhadas. Todas as questões anteriormente mencionadas se repetiram no cotidiano das escolas participantes e impactaram diretamente no desenvolvimento da suas ações.

35 Cetic.br publica estudo qualitativo sobre uso de tecnologia em escolas públicas brasileiras. Disponível em: <http://cetic.br/noticia/cetic-br-publica-estudo-qualitativo-sobre-uso-de-tecnologia-em-escolas-publicas-brasileiras/.> Acesso: 11 de mai. de 2016

Discussões são realizadas, metas são traçadas, mas, possivelmente, há problemas em algum estágio de desenvolvimento dos mesmos, o que acarreta o não cumprimento das ações conforme foram previstas. Nesse quesito, é salutar identificar as causas. Como apontam Lester e Goggin (1998, apud PEREZ, 2010, p. 1182), "implementação de política pública é o maior problema ou dificuldade que impede de se atingir os objetivos no processo da política".

Política pública aqui entendida como "o estado em ação" (GOBERT e MULLER, 1987), como "uma ação destinada a um público e que envolve recursos públicos" (BONETTI, 2006, p. 9), que demanda comprometimento com as parcerias estabelecidas, divulgação clara de todos os critérios e demais normatizações utilizadas, que compreenda e contemple, no seu processo de implementação, as demandas e necessidades imediatas da escola, para que a mesma tenha condições de materializar as ações e metas propostas.

O objetivo deste artigo é analisar as estratégias utilizadas pelo governo federal para a inserção das tecnologias digitais no âmbito escolar, desde a articulação entre os entes federados, até as relações com as políticas públicas em áreas afins, para a efetiva materialização de suas ações, a exemplo do Plano Nacional de Banda Larga (PNBL). Conforme aponta Silva, "a banda larga representa uma condição estratégica capaz de garantir que a experiência dos usuários ocorra de modo pleno e satisfatório [...]" (2012, p. 23). Isso porque acreditamos que essas políticas públicas educacionais para inserção de tecnologias digitais nas escolas, devem ser efetivamente articuladas e articuladoras com as demais políticas e programas dos entes federados, considerando que, por si só, poderão não dar conta da complexidade do cotidiano de uma escola pública. Complexidade, aqui corroborando com a ideia de Edgar Morin (1998, p. 4)[36], quando afirma que "pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma para além de suas partes". Além disso, que se constitua em política de Estado e não de governo, para que não sejam interrompidas a cada mudança de gestores, e seja possível a continuidade das ações e orçamento específico para o atendimento de suas demandas.

Para análise e discussão dessas estratégias, tivemos como campo para produção de informações a fase piloto do Projeto UCA que, como já sinalizamos no início desse tópico, foi iniciado no ano de 2010, e acompanhamos o processo de implementação em dez escolas no estado da Bahia, localizadas em nove diferentes municípios.

36 Disponível em: < http://teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf>.Acesso em 08 mai. 2016.

ITINERÂNCIA DO PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO NO BRASIL E NA BAHIA

Em 2005, Nicolas Negroponte, arquiteto, criador e diretor do Instituto de Tecnologias de Massachussetts (MIT, em inglês) apresentou o projeto *One Laptop per Child* (OLPC) – um laptop por criança – e o primeiro modelo de computador portátil denominado de XO, no Fórum Econômico Mundial na Suíça[37]. Imediatamente após, Negroponte, acompanhado de Seymour Papert e Mary Lou Jepsen[38] vieram ao Brasil para encontros com o governo federal, na tentativa de convencê-los a adotar os XO como parte de uma política pública de grande escala, que viabilizaria o custo indicado, já que estes laptops seriam desenvolvidos e fabricados por uma ONG criada exclusivamente para esse fim.

Durante o período de discussão e análise das propostas e dos equipamentos apresentados, em 2007, pouco mais de 1.100 unidades de laptops foram doados ao MEC, pelas empresas Intel (800 do modelo *Classmate*), Encore (40, modelo *Mobilis*) e OLPC (275, modelo *XO*). Esses laptops seguiram para escolas de cinco cidades – em São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Palmas (TO), Piraí (RJ) e Brasília (DF) – como parte da primeira experiência batizada de Pré-Piloto.

O Pré-Piloto foi, então, lançado pelo governo federal com o nome de *Um Computador por Aluno* (UCA). O MEC, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), iniciou as primeiras experiências com financiamento para acompanhar o processo de implementação e produzir relatórios de avaliação e, segundo a revista *A Rede* de agosto 2010, cerca de US$ 400 mil foram destinados para financiar esses estudos. A Fundação Pensamento Digital, com sede no Rio Grande do Sul, foi contratada pelo governo como executora dessa avaliação.

Nessa avaliação várias questões – manutenção e armazenamento dos *laptops*, mobiliário, qualidade da conexão, rede elétrica das escolas, questões curriculares – foram apontadas como dados relevantes que precisavam ser consideradas em caso de ampliação do projeto. Mesmo com a identificação desses problemas, o relatório final da Pensamento Digital apontava para o potencial do projeto, tendo motivado o governo a planejar sua expansão. Para tanto, ainda em 2007, iniciou o processo para compra de 150 mil laptops, visando atender 300 escolas, em todos os estados da federação. O UCA chega à Bahia em outubro de 2010, como um dos estados participantes dessa fase, denominada Piloto, atendendo dez escolas, em nove municípios, sendo eles: Barro Preto, Candeias, Cícero Dantas, Feira de Santana, Gandu, Irecê, Itabuna, Salvador e São Sebastião do Passé.

37 Disponível em<http://graphics.stanford.edu/~edluong/olpc/history/olpc_history.htm>. Acesso: 26 ago. 2012.

38 Disponível em < http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>. Acesso: 26 ago. 2012.

DAS NOSSAS INQUIETAÇÕES A PESQUISA DE CAMPO: DE ONDE FALAMOS

Duas pesquisas formam a base para a escrita deste artigo. Uma delas, iniciada em 2011 e concluída em 2013, durante um doutoramento em educação (COELHO, 2014), realizado na Universidade Federal da Bahia; a outra, uma pesquisa interinstitucional, coordenada por Elisa Maria Quartiero (UDESC), apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Gestão e práticas pedagógicas no âmbito do programa UCA: desafios e estratégias à consolidação de uma política pública para a educação básica, 2011). No particular, para o enfoque que aqui queremos dar, a pesquisa foi qualitativa, com destaque para a abordagem do ciclo de políticas, formuladas por Stephen Ball e colaboradores, no período de 1992 e 1994. Entre outras questões, para essa abordagem é importante considerar que as políticas não são meramente implementadas, mas estão sujeitas a um processo de "reinterpretação, recriação no contexto da prática, por meio de ajustes, adaptações e criações" (BALL, 1994, p. 23).

A coleta de dados se deu a partir de entrevista semiestruturada, observações quanto à infraestrutura das escolas e pesquisa documental. Foram entrevistados secretários de educação dos municípios que tiveram escolas participando do projeto, gestores dessas instituições, uma professora representante da IES Global[39], professoras do NTM (Núcleos de Tecnologia Municipal) e uma gestora da estrutura do MEC.

INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: PROBLEMAS HISTÓRICOS E REINCIDENTES, MARCADOS POR FRAGMENTAÇÕES E RUPTURAS

Os projetos sociais e educacionais dos governos são materializados pela implementação de políticas públicas, enquanto ação do Estado, que se constituem um meio para viabilizar os direitos sociais garantidos constitucionalmente. Por compreender o Estado como derivação da sociedade civil e onde a mesma se expressa em meio a uma correlação de forças, constituída por movimentos sociais, partidos políticos, diversas organizações sociais e instituições públicas e privadas, consideramos que uma política pública jamais poderá ser considerada neutra. Elas são definidas, formuladas, implantadas e implementadas em meio a essa correlação de forças, e por isso refletem os interesses e valores desses grupos, que diretamente impactam em todas as fases de execução da política e, principalmente, no seu desenvolvimento, continuidade, avaliação e resultados.

---

39 IES Global é a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Não vamos aprofundar nesse texto a estrutura do Programa UCA. Para tal ver BRASIL, Presidência da República, Secretaria da Educação a Distância. Projeto Um Computador por Aluno - formação Brasil: projeto, planejamento das ações/ curso. Brasília, DF, 2009.

As políticas públicas para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas são implantadas pelo governo federal, em tese, num regime de colaboração com os demais entes federados. São vários programas e projetos implementados em todo o país há pouco mais de três décadas, EDUCOM, PRONINFE, PROINFO, UCA, porém, com problemas recorrentes, que desencadeiam resultados insatisfatórios, principalmente para comunidade escolar, alunos, docentes e equipe técnica-administrativa.

Dentre outras situações, isto é reflexo do elevado nível de diversidade e complexidade revelada pela organização política e econômica do País. Para Sérgio Abranches (1988, p. 6), "a estrutura social tornou-se mais diferenciada, adquiriu maior densidade organizacional, persistindo, porém, grandes descontinuidades, marca da heterogeneidade e profundas desigualdades". Ainda para o autor, daí resultou maior amplitude e pluralidade de interesses, acentuando a competitividade e o antagonismo e alargando o escopo do conflito, em todas as suas dimensões; "o Estado cresceu e burocratizou-se e a organização política seguiu estreita e incapaz de processar institucionalmente toda essa diversidade, de agregar e expressar com eficácia e regularidade a pluralidade de interesses e valores" (Ibid).

É nesse cenário, marcado pela pluralidade de interesses e valores, que são formuladas e implantadas as políticas públicas educacionais. Para Norberto Bobbio (1998, p. 954), política pública é "a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, tem como termo de referência a polis, ou seja, o Estado". Essa atividade também vem sofrendo ao longo dos últimos vinte anos uma pressão externa para modernização do mercado e, por isso, tem sido acometida de um acirrado interesse político e econômico.

Nessa perspectiva, para investigar e analisar as estratégias utilizadas pelo governo federal para inserção de tecnologias digitais no âmbito das escolas públicas, desde a articulação entre os entes federados até as relações com as políticas públicas em áreas afins para a efetiva materialização das suas ações, a abordagem do ciclo de políticas públicas formulada por Ball e colaboradores foi de extrema importância na itinerância metodológica desta pesquisa.

A partir dos quatro contextos que constituem esse ciclo, retomamos o processo de constituição do Projeto UCA, a partir do contexto de influência, para compreender o contexto histórico das ações do Estado para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas; o contexto da produção do texto, onde e como foi formulado o texto que subsidiou teoricamente a implementação do Projeto; o contexto da prática, o desenvolvimento do Projeto no cotidiano das escolas, como e de que forma foi implementado; e, por fim, o contexto dos resultados/efeitos, que revela as condições infraestruturais das escolas que participaram dessa experiência.

Os resultados das nossas pesquisas permitem afirmar que:

- as responsabilidades, definidas para cada ente federado, constantes no Termo de Cooperação Técnica, celebrado entre a União, os estados e municípios participantes do piloto do Projeto não foram cumpridas conforme pactuado, nem pelo governo federal, tampouco pelos estados e municípios. Desta forma, as escolas passaram a conviver com a precariedade das condições infraestruturais e humanas, impostas pela ausência da assunção de responsabilidade pelo município e ou estado, prática característica do projeto neoliberal, quando desloca as responsabilidades de um ente para outro, sem alocação de recursos financeiros necessários ao desenvolvimento das ações. Neste contexto, mais uma vez a comunidade escolar perde o protagonismo da ação, devido às insuficiências do Projeto e, com isso, a oportunidade de possibilitar a sua comunidade o pleno acesso as tecnologias digitais, enquanto meio para produção de conhecimento e compartilhamento de ideias;

- o regime de colaboração entre os entes federados necessita de regulamentação no que concerne à alocação de recursos financeiros, para que cada ente possa assumir a implementação efetiva e eficaz das políticas públicas educacionais, formuladas no âmbito do governo federal. Essa colaboração prevista na Constituição Federal de 1988, no Art. 211, o qual reza que: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". Ratificada na Emenda Constitucional nº 53/2006[40], Art. 23, Parágrafo Único, quando estabelece que: "Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional". No entanto, até a presente data o Congresso brasileiro não fixou estas Leis complementares que regulamentarão essa cooperação, situação que agrava a crise financeira pela qual vem passando os estados e, em maior proporção os municípios brasileiros;

- ausência de articulação do piloto do Projeto UCA, com outros projetos e programas existentes nos estados e municípios, para fortalecimento e execução das ações. Para ilustrar tal situação, o coordenador à época do UCA (MEC), participante da nossa pesquisa, relatou, quando lhe indagamos se houve alguma articulação direta com o Programa de Banda Larga nas Escolas – PBLE, para que as escolas participantes do Projeto fossem priorizadas quanto a oferta do serviço de banda larga:

> *a proposta era que a Telebrás privilegiasse essas 300 escolas, que sua rede passasse o mais próximo delas, e que se tivesse umas margens para fazer acordos bilaterais, que reforçasse as 300 escolas, mas era um pedido geral a Telebrás que dependia de dinheiro, de licitação, acordos operacionais, a princípio a escola urbana já estava atendida*

40 Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm> Acesso: 12 mai. 2016.

> *pela OI, nós íamos reforçar a rede que a OI já tinha feito, mas nós ainda não fechamos nosso backbone, então, a orientação para chegar primeiro nas 300 escolas, ai entrou um dinheiro do MEC, da RNP, a Telebrás tem problemas, ainda hoje está preparando as ramificações do backbone para a copa.*

Ante o exposto, observamos que não se trata apenas de limitações orçamentárias, mas, também, da necessidade de uma equipe que efetivamente acompanhe sistematicamente os serviços que estão sendo prestados pelas operadoras responsáveis pela oferta da banda larga às escolas públicas. Nesse sentido, constatamos que, das dez escolas da Bahia que participaram do piloto do Projeto UCA, três ficaram sem internet por pelo menos um ano, mesmo depois dos *laptops* já estarem na instituição. Além disso, a baixa velocidade da conexão impôs restrições no uso dos *laptops* pelas crianças e docentes das demais escolas.

Analisamos que o conjunto dos resultados oriundos da nossa investigação, ratifica a nossa concepção de que essas políticas públicas se configuram como política de governo e não do Estado, dada seu caráter descontínuo, posto por ações fragmentadas, desarticuladas, provisórias e superficiais. As informações que condensamos e analisamos ao longo da nossa pesquisa, apontam que essas políticas são implantadas sem formar um todo ou sem dar continuidade a práticas já existentes, com o mesmo objetivo.

Segundo Maria José Palmeira (1996, p. 169), "política pública é diferente de política governamental, pois não se elabora no espaço restrito de grupos no poder, mas pode sobreviver à própria existência desses". Para a autora, resulta do confronto, da interação ou da conciliação entre os diferentes interesses privados dos diversos grupos e classes sociais, que se confrontam no espaço político do Estado, manobram no seu interior e o subordinam algumas vezes, o que significa que são definidores do projeto, constituindo-se assim, na utopia de sociedade que se deseja construir).

Por isso defendemos que as políticas para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras têm se consolidado como política de governo e não de Estado. Essas políticas são implantadas de maneira isoladas de outras políticas e ações já em andamento ou que venham a ser implantadas, com o mesmo ou complementar objetivo, situação esta amplamente conhecida e debatida por pesquisadores brasileiros, dentre eles Carlos Roberto Jamil Cury (2010), Gaudencio Frigotto (2009), Dalila Oliveira (1997) e Demerval Saviani (2014), assim como pelos movimentos sociais, como a Oficina de Inclusão Digital e Participação Social (OID[41]).

---

41 A 12ª OID foi organizada por coordenações do movimento social organizado, a exemplo da Associação SoftwareLivre.org, Cidadania Digital, Coletivo Digital, Sampa.org, dentre outras

Na 12ª edição da OID, realizada em Brasília, em dezembro de 2013, a carta final[42] do encontro abordou, dentre outras coisas, as demandas do movimento pela inclusão digital e cultura livre no Brasil, pontuando a relevância da continuidade da política para esse fim:

> *O órgão do governo que tiver a responsabilidade de conduzi-la e coordená-la entenda que ela deve ser perene, deve ter amplitude e atravessar governos e gestões sem ser descontinuada. Que todos entendam que não existe política pública que se implante e tenha prosseguimento sem que todo processo de construção e de gestão seja de fato participativo e compartilhado com a população, suas associações, suas entidades, nossas comunidades, que são, de fato, nossos parceiros fundamentais.*

As políticas de governo padecem com estas rupturas e descontinuidades causadas pela mudança de gestores que ocorre a cada quatro anos. Como já mencionamos, são práticas históricas e recorrentes na educação brasileira, pois foram amplamente analisadas e discutidas a partir dos resultados de pesquisas empíricas, que desvelam e revelam as precárias condições de funcionamento da escola pública brasileira apontando, inclusive, os meios e possibilidades para mudanças substanciais nesse cenário, que muitas vezes se amalgamam e espelham as próprias contradições de uma sociedade assentada em profundas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas, que nos distanciam da garantia da educação como direito social.

Os problemas enfrentados pelas escolas participantes do piloto do Projeto UCA na Bahia confirmam nossa hipótese: há políticas, no entanto, as marcas da descontinuidade das suas ações, a desarticulação entre projetos e programas de governo, concomitantemente com a falta de diálogo e cooperação entre os entes federados, fragilizam e ou inviabiliza as atividades decorrentes dessas políticas, e aponta para a ausência de um projeto político de Estado para inserção e manutenção das tecnologias digitais nas escolas públicas.

Para Luiz Antonio Cunha (2009, p. 121), ao examinar as administrações estaduais de educação na transição para a democracia, particularmente nos governos estaduais de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, no quadriênio 1983/87, assim como duas passagens para os governos seguintes, constatou que as secretarias de educação seguiam em “zigue-zague”, isto é, cada secretário tinha a sua proposta curricular, a sua arquitetura escolar, as suas prioridades. Consequentemente, tudo mudava a cada quatro anos, por vezes até mais rapidamente quando das mudanças sucessivas de secretário em um mesmo governo. Segundo o autor, ele identificou três causas para essa situação: o eleitorismo, o voluntarismo político e o experimentalismo pedagógico. Para ele

---

42 Carta da 12ª OID, disponível em: <http://oficinainclusaodigital.org.br/ultimas-novidades/carta-da-12o-oficina-de-inclusao-digital-e-participacao-social>. Acesso: 07 mai. 2016.

> *O eleitorismo é a procura de políticas educacionais que provoquem impacto capaz de trazer resultados nas urnas, seja visando a eleição do dirigente educacional para um cargo legislativo ou executivo, seja ampliando o capital político do governador. O experimentalismo pedagógico é o entusiasmo com propostas curriculares elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, estendidas apressadamente para o conjunto da rede escolar, antes de ser suficientemente testadas. O voluntarismo ideológico é a atitude generosa de querer acabar com os males da educação e até da sociedade como um todo, no curto prazo de uma administração. (CUNHA, 2009, p. 122)*

O autor afirma ainda que, o governo do Presidente Lula foi marcado por esse zigue-zague, especificamente no âmbito do Ministério da Educação, quando o mesmo sofreu sucessivas trocas de Ministro: o primeiro nomeado para essa pasta foi Cristovam Buarque (2003/2004); depois Tarso Genro (2004/2005) e, por último, Fernando Haddad (2005/2012). Segundo Cunha (2009, p. 137), "[...] cada um deles apontando rumos e mobilizando procedimentos distintos". Essa situação parece ser regra da administração educacional brasileira, uma vez que identificamos que esses procedimentos apontam para a implantação de políticas educacionais que privilegiam agendas governamentais, construídas no âmbito de cada Secretaria ou Ministério que, ainda que integre um mesmo governo, são modificadas a cada troca de gestor da pasta, marcadas por adaptações, fragmentação, rupturas e descontinuidades. Por isso acreditamos que esse "zigue-zague" na gestão instaura uma instabilidade e fragmentação do desenvolvimento do sistema educacional como um todo, assim como fragiliza a escola. Quanto a esta situação, a coordenadora de uma das IES Global do Projeto UCA, em entrevista para uma das nossas pesquisas, afirmou que, *as dificuldades que a gente encontra são dificuldades eu acho, de uma descontinuidade a partir da própria gestão em nível do Ministério*. Para Sérgio Abranches (1988),

> *a formação do governo, a elaboração de seu programa de ação e do calendário negociado de eventos tem impacto direto sobre a estabilidade futura. Numa estrutura multipartidária, marcada pelo fracionamento, o sucesso das negociações, na direção de um acordo explícito que compatibilize as divergências e potencialize os pontos de consenso, é decisivo para capacitar o sistema político a atender ou conter legitimamente demandas políticas, sociais e econômicas competitivas e a formular um programa coerente e efetivo. (p. 21)*

Milton Santos (2006), sinaliza para a importância de se construir um "projeto nacional", que, segundo ele, pode ser o caminho alternativo para a construção das profundas e necessárias reformas educacionais que o país precisa. Estas reformas

devem estar fundamentadas e alicerçadas nos princípios humanísticos, ancoradas nos direitos garantidos e assegurados pelos países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, que é, na sua essência, antípoda dos princípios preconizados pelo projeto neoliberal, globalização. No entanto, para Milton Santos (2006), "[...] não há apenas um caminho e este não é obrigatoriamente o da passividade. Por conseguinte, não é verdade que a globalização impeça a constituição de um projeto nacional" (Ibid, p. 78).

Faz-se necessário e urgente a formulação de políticas alicerçadas em um projeto nacional para a educação brasileira, que possibilite a unidade no conjunto da diversidade que caracteriza o Estado brasileiro. Nossa pesquisa não revela apenas a ausência de uma política de Estado para a educação, mas contínuas ações fragmentadas, com objetivos em comum, sem perspectiva de continuidade e ou de ações que apontem para uma avaliação do que foi realizado, para fortalecimento das escolas e dos professores e, consequentemente das futuras ações. De uma ampla discussão e regulamentação de um regime de colaboração entre os entes federados, para organização e manutenção da escola pública.

Além disso, essas políticas devem ser articuladas e articuladoras de outros projetos e programas que já existem ou que venham a existir, visando fortalecer suas ações, assim como importante elemento para que seja possível obter organicidade e celeridade nas questões referentes à adequação da infraestrutura das instituições, às condições adequadas para o desenvolvimento das ações pretendidas com os projetos e programas oriundos dessas políticas.

Em se tratando do Estado da Bahia, a abordagem territorial que vem sendo utilizada desde o ano de 2007, pela Secretaria de Planejamento (SEPLAN) do governo, pode ser uma alternativa para viabilizar melhores condições para implementação de políticas públicas. O objetivo do governo com essa estratégia é "identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões" (SEPLAN[43]). São 27 Territórios de Identidade, segundo a SEPLAN, constituídos a partir da especificidade de cada região. Ainda segundo essa Secretaria, "o território passa a ser o ponto de encontro para onde convergem os esforços de cada política setorial, permitindo a complementaridade, as articulações e a efetividade das ações". A meta é fortalecer as redes de cooperação, de diálogo e de execução de políticas públicas que permitem, por sua vez, a construção de novos arranjos institucionais (BAHIA, 2007). No ano de 2014, a Assembleia Legislativa da Bahia aprovou em 29 de dezembro a Lei nº

43 Territórios de identidade, definição e mapa disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/> Acesso: 08 de mai. 2016.

13.214[44] onde, dentre outras ações, dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, consolidando-se como o marco das políticas públicas para os Territórios.

Acreditamos que a articulação das políticas públicas e o diálogo interinstitucional poderão ser favorecidos nesses Territórios. Para que projetos e programas possam ser edificados, acreditamos ser necessário fortalecer a capacidade local para reunir informações sobre as condições para implementação das ações inerentes a cada política, concomitante com o latente potencial para interceder, provocar alterações e, até mesmo, cobrar um maior comprometimento das autoridades locais. Com isso, imaginamos ser possível a criação de novos arranjos institucionais que fortaleceriam as ações, com respostas e encaminhamentos céleres. A integração dos Territórios de Identidade na implementação de políticas públicas educacionais, poderá se consolidar enquanto uma estratégia política, com forte empoderamento local, que poderá favorecer/provocar uma efetiva integração dos entes federados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esses problemas da educação pública brasileira são históricos e reincidentes. As políticas públicas que, em tese, equivalem a ações que possibilitam aos cidadãos o acesso a serviços, enquanto direitos regulamentados constitucionalmente, constantemente tem se apresentado como ação eleitoreira, com propagandas oficiais enganosas, que pouco retrata ou condiz de fato com o que foi realizado, revelando escasso comprometimento com o investimento responsável dos recursos públicos. Não se articulam nem são articuladas com outras ações e políticas de governo, por isso, em muitos contextos há sobreposições de ações com o mesmo propósito.

Políticas públicas educacionais são elaboradas em meio a uma correlação de forças políticas, econômicas e sociais, e, por isso, acreditamos estarem sujeitas a contradições, resistências, descontinuidades e, por que não dizer, abandono, como aconteceu com o Projeto UCA. Parte dessas situações decorrem das dificuldades financeiras dos municípios brasileiros em arcar com as responsabilidades previstas para implementação, manutenção das atividades e equipamentos, inerentes a execução destas políticas, por conta do modelo em voga na administração pública brasileira para implantação de políticas públicas, que é modelo de *adesão*.

Por isso, concordamos com Demerval Saviani (2014, p. 37-38), quando afirma que a política educacional brasileira se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: “filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”.

44 Lei nº 13.214, Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=279550> Acesso: 10 de mai. 2016.

Para o autor, a filantropia diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia de Estado mínimo, a educação é um problema de toda a sociedade e não do Estado; protelação significa adiamento constante do enfrentamento dos problemas; fragmentação, por conta das inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem; improvisação, pela quantidade excessiva de leis, decretos e emendas sem atentar para sua efetiva necessidade e justaposição com outras medidas correlatas ou equivalentes.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio Henrique Hudson de. Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro. Publicado na **Revista Dados** Vol. 31, no. 1, 1988, 5-32.

BALL, Stephen J. **Education reform:** a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política pública.** Vol. 1, 11ª edição, Editora UnB, 1998. Coordenação da tradução João Ferreira.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

COELHO, Lívia Andrade **Contextos de uma política pública:** (des)caminhos dos governos para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In.: FERREIRA, Bartolozzi Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs) **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 121-140.

CURY, Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org**.). Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

_____. **Impacto sobre as dimensões de acesso e qualidade:** O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em: 18 jan. 2013.

_____. A questão federativa e a educação escolar. In.: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010, p. 149-168. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf> Acesso: 12 mai. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In.: FERREIRA, Bartolozzi Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs) **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 65-80.

LESTER, James P.; GOGGIN, Malcolm. **Back to the future:** the rediscovery of implementation studies. Policy Currents, Albuquerque, v.8, n.3, p. 1-9, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs) **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 65-80.

_____. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso: 05 mai. 2016.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira. Natureza e Conteúdo das Políticas Públicas na Atualidade. Salvador: **Revista da FAEEBA**/ Universidade do Estado da Bahia-UNEB-, n°6 (Jul/Dez., 1996), p. 159-172.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; SILVA, Assis Leão da; SILVA, Joselice Pinto. Gestão democrática da escola e dos sistemas educacionais. In BOTLER, A. H. (org). **Política e gestão educacional de redes públicas**. Recife/PE: Editora UFPE, 2013, p. 83-116.

SANTOS, Milton. **Grandes empresas dominam a política.** Entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 08 de janeiro de 2001. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0801200109.htm> Acesso: 10 fev. 2014.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associado, 2014.

_____. Educação: eixo do desenvolvimento nacional. **Presença Pedagógica**, v. 15, p. 78-80, 2009.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de Almeida (orgs.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ANALÍTICA DA APRENDIZAGEM NAS PUBLICAÇÕES DO CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Marluce Torquato Lima Gonçalves (UECE)
marluce.torquato@uece.br
Agência Financiadora: FUNCAP
João Batista Carvalho Nunes (UECE)
joao.nunes@uece.br

INTRODUÇÃO

A área da analítica da aprendizagem (*learning analytics*) é alvo de pesquisas em vários países e recebe cada vez mais atenção, porque oferece às instituições subsídios para a melhoria da aprendizagem dos alunos, aumentando-lhes o desempenho e contribuindo para seu sucesso. É concebida como a "medição, coleta, análise e divulgação de dados sobre os alunos e seus contextos, com o propósito e compreender e otimizar a aprendizagem e os ambientes em que ela ocorre" (LAK, 2011[45]).

Aspecto importante da analítica da aprendizagem consiste em fornecer informações para o corpo docente, identificando aspectos do processo educacional que carecem de atenção, bem como pontos positivos que podem ajudar seus alunos a uma melhor atuação (DIETZ-UHLER; HURN, 2013). Trata-se de uma área que faz uso de grandes conjuntos de dados, a fim de identificar padrões, analisá-los e antecipar intervenções para promover o sucesso e a aprendizagem dos alunos, sendo muito útil para ser utilizada na educação a distância (EaD).

Conforme se pode observar no Censo da Educação Superior 2013, os cursos na modalidade de educação a distância têm mostrado maior crescimento se comparados aos presenciais. No período 2010-2013, o número de cursos de graduação a distância aumentou 35,3%, enquanto o de presenciais somente cresceu 7,7% (INEP, 2015).

Diante desse contexto, o questionamento que norteia o presente artigo é: O que vem sendo produzido no Brasil sobre analítica da aprendizagem (*learning analytics*)? Para responder a essa pergunta, delineamos, como objetivo, analisar a produção científica no Brasil sobre analítica da aprendizagem, tomando por base os eventos que integram o Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE). Esse

45 LAK, 2011. 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge(1ª Conferência Internacional sobre Analítica da Aprendizagem e Conhecimento), realizada em Banff, Alberta (Canadá), em 2011. Disponível em: <https://tekri.athabascau.ca/analytics/>. Acesso em: 30 abr. 2016.

evento internacional, cuja primeira edição foi em 2012, é organizado anualmente pela Sociedade Brasileira de Computação, sob a responsabilidade da Comissão Especial de Informática na Educação, congregando, entre outros, dois eventos tradicionais no campo da Informática na Educação no Brasil, que ocorrem há mais de 20 anos: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE) e *Workshop* de Informática na Escola (WIE).

Como contribuição à elucidação da temática, convém compreendermos melhor a analítica da aprendizagem em seu contexto, com a expectativa de que esse campo de pesquisa venha a se consolidar nos eventos das áreas de Educação e Informática.

ANALÍTICA DA APRENDIZAGEM

A analítica da aprendizagem, do inglês *Learning Analytics (LA*), constitui-se como conjunto de práticas e ferramentas para melhorar a aprendizagem dos estudantes, com base em sua análise e transformação (BOOTH, 2012). Pode ser utilizada para estudos de *marketing*, matrícula, estrutura curricular, interações em um ambiente virtual e desempenho dos alunos, dentre outros aspectos (PRINSLOO; SLADE, 2013). Os dados analisados podem ser utilizados para compreender o comportamento do aluno, professor, organização do curso etc. (COOPER, 2012). Ela é "usada para nos ajudar a avaliar as ações passadas e estimar o potencial de ações futuras, de modo a tomar as melhores decisões e adotar estratégias mais eficazes com relação às organizações ou às pessoas" (CHAVES, 2015, p. 30).

Sob essa ótica, a LA é um fenômeno que pode servir como referencial para a administração, pesquisa, ensino e aprendizagem, e os recursos de suporte. Convém ressaltar a importância de se considerar, quando de sua aplicação, as questões relativas à privacidade dos dados, confidencialidade, além dos aspectos éticos relacionados à pesquisa (LONG; SIEMENS, 2011).

No Brasil, pode ser considerada como campo relativamente novo, particularmente na área da Educação. No trabalho desenvolvido por Nunes, Nobre e Sampaio (2013), os autores analisaram textos científicos nacionais da área de Educação (artigos em periódicos, trabalhos em eventos, teses e dissertações[46]) que tratassem sobre a analítica da aprendizagem e não encontraram produções específicas sobre o assunto, evidenciando a necessidade de investimento nesse campo de pesquisa no País.

A analítica da aprendizagem apresenta preocupação com o ensino, em seus

46 Artigos publicados em periódicos científicos brasileiros avaliados como Qualis A1 e A2 na área de Educação (período 2002-2012), trabalhos completos aprovados para as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e para o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED) (período 2002-2012) e teses e dissertações defendidas no Brasil e cadastradas no Banco de Teses da Capes (período 1987-2012).

diversos níveis e modalidades, com enfoque na permanência e sucesso do aluno, especialmente, na educação a distância. Envolve características econômicas, filosóficas, sociais, pedagógicas, dentre outras relevantes para orientar a análise de dados educacionais, que serão utilizados por administradores, especialistas, pesquisadores, formuladores de políticas educacionais, professores e alunos, objetivando a redução da evasão e a melhoria da aprendizagem (COOPER, 2012),

A pesquisa de Cambruzzi (2014) fez uso da analítica da aprendizagem na redução da evasão, em cursos de graduação na modalidade de educação a distância. Apresentou resultados positivos na identificação dos perfis de alunos em risco de evasão e na adoção de ações pedagógicas com redução das médias de evasão.

A LA utiliza análise estatística, modelos preditivos e explicativos para apoiar a dimensão metacognitiva da aprendizagem. Como apoio em um curso, visando o sucesso do aluno, é utilizada na minimização do risco de retenção e para o sucesso do educando; aumentando a taxa de graduação de alunos em risco; implementando processo de aconselhamento e intervenção sistemática; e processo de alerta integrado, feito preventivamente, dentre outros (DIAZ; BROWN, 2012). É preciso pensar, portanto, que a constituição do sucesso da aprendizagem dos alunos em um curso de formação é o resultado de uma ecologia complexa, multidimensional, com diferentes variáveis, mutuamente constitutivas, interagindo dinamicamente (PRINSLOO; SLADE, 2013).

As características da analítica produzem um processo de desenvolvimento de "*insights* para a ação", por meio da definição do problema, da análise e da aplicação de modelos estatísticos com base nos dados passados ou atuais e/ou simulando dados futuros (COOPER, 2012). Na atividade de LA, é imprescindível conhecer os alunos, seu contexto e as atividades que mais se adaptam ao seu perfil.

O conhecimento dos fatores que podem causar o insucesso dos estudantes, inclusive em tempo real, permite o desenho e a implementação de intervenções capazes de favorecer o processo de aprendizagem desses alunos. Nesse caso, deve-se ressaltar o papel de análise preditiva na LA, que, segundo Barneveld, Kimberly e Campbell (2012), trata-se de uma área de análise estatística que lida com a extração de informações por meio de várias tecnologias, a fim de descobrir relações e padrões dentro de grandes volumes de dados que podem ser usados para prever o comportamento e os eventos.

Diante do potencial delineado, é importante que se faça uso desse campo de pesquisa no planejamento e desenvolvimento de cursos, com destaque para aqueles na modalidade de educação a distância, fornecendo recomendações a gestores, professores e estudantes para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Na próxima seção, serão esclarecidos os caminhos metodológicos adotados para a consolidação deste texto, incluindo o paradigma e o método de pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se assenta no paradigma construtivista, configurado na ontologia relativista, em que os processos de pesquisa têm natureza dinâmica e simbólica, a partir da construção social, percepções e representações presentes na investigação (SANTAMARÍA, 2013). O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que se configura como o levantamento da literatura científica produzida sobre determinado tema (MENDES; FARIAS; NÓBREGA-THERRIEN, 2011).

Para coleta dos dados, pesquisamos os anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação desde sua primeira edição em 2012 até 2015, ou seja, os últimos quatro anos. Trata-se de evento internacional organizado anualmente pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC), sob a responsabilidade da Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE). "O Congresso Brasileiro de Informática da Educação (CBIE) é um evento anual organizado com o intuito de promover trocas de experiências entre as comunidades científica, acadêmica, profissional, governamental e empresarial na área de Informática na Educação, com alcance nacional e internacional" (PEREIRA; PAIVA, 2015, p.5).

O CBIE reúne, além do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE) e do Workshop de Informática na Escola (WIE), que estão há mais de 20 anos no cenário nacional, outros eventos da comunidade de Informática na Educação, como a Jornada de Atualização em Informática na Educação (JAIE), além de vários *Workshops*, como o Concurso de Teses, Dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso (CTD-IE) e primeiro *Latin American Workshop on Learning Analytics* (LALA) ocorrido em 2015. Nesse ano, o Congresso Brasileiro de Informática na Educação integrou a X Conferência Latino-Americana de Objetos e Tecnologias de Aprendizagem - *Latin American Community on Learning Objects* (LACLO 2015).

Iniciamos a busca a partir dos títulos, procurando as expressões "análise da aprendizagem", "analítica da aprendizagem"[47] ou "*learning analytics*" nos anais dos eventos que compõem o CBIE. Apesar da aproximação da analítica da aprendizagem com a mineração de dados, não foram contabilizados os artigos que tratavam especificamente de mineração de dados educacionais *(Educational Data Mining*) nem sobre predição de desempenho. Nesses casos, adotamos o procedimento da leitura dos resumos para observar se tratavam efetivamente de analítica da aprendizagem; em caso negativo, os artigos eram excluídos da análise. As produções encontradas são explicitadas na seção a seguir.

47 As expressões "análise da aprendizagem" e "analítica da aprendizagem" são usadas, no Brasil, como tradução de "learning analytics". Adotamos, contudo, a segunda, por considerá-la mais fiel ao que se propõe esse campo de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sumarizamos inicialmente os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica de cada evento integrante do CBIE, no período 2012-2015, a fim de permitir sua análise e interpretação, e, por conseguinte, garantindo as respostas ao problema proposto nesta investigação.

A Jornada de Atualização em Informática na Educação (JAIE) reúne textos de autores que ministram minicursos no CBIE, funcionando como formação continuada, tendo como premissa reflexões sobre a aplicação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) em processos educacionais. Foram publicados 21 trabalhos no JAIE de 2012-2015, conforme Tabela 1, não havendo, contudo, nenhum que tratasse sobre analítica da aprendizagem.

Tabela 1 – Trabalhos publicados no JAIE – 2012-2015

Ano	Trabalhos
2012	6
2013	6
2014	4
2015	5
Total	**21**

Fonte: Elaboração própria.

A inexistência de trabalhos sobre analítica da aprendizagem nesse evento indica a necessidade de se explorar esse campo de pesquisa nas próximas edições, pois se encontra em expansão no País, carecendo, por conseguinte, de minicursos que contribuam para ampliar e melhorar a prática e a pesquisa nesse campo.

O *Workshop* de Informática na Escola (WIE) é um evento anual promovido pela Comissão Especial de Informática na Educação (CEIE) da Sociedade Brasileira de Computação (SBC). Tem como objetivo divulgar trabalhos de professores e pesquisadores na área de tecnologias aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem na escola básica, e de criar um amplo e rico espaço para debates de ideias em torno dessa temática (SAMPAIO; MIRANDA, 2012). O estudo sobre esse evento, cujo foco é a escola básica, é relevante para a área da analítica da aprendizagem, que tem, na educação básica, um campo de pesquisa ainda pequeno mesmo em

nível internacional[48], podendo, portanto, ser objeto de muitas contribuições para a aprendizagem nesse nível da educação nacional.

Conforme se pode depreender da Tabela 2, foram publicados 238 trabalhos no WIE, entre completos e resumidos, durante o período 2012-2015. A análise dos textos mostrou que não constam publicações sobre analítica da aprendizagem nas edições pesquisadas. Utilizar a LA na educação básica se constitui, contudo, maneira promissora de compreender melhor o comportamento do aluno frente à aprendizagem escolar. A análise e a descoberta de relações entre a aprendizagem humana e fatores contextuais influenciam as relações sociocognitivas e as interações sociais. Têm sido um dos desafios globais contemporâneos e críticos que enfrentam os pesquisadores de diversas áreas, particularmente na educação, psicologia, sociologia, sistemas de informação e computação (EBNER, *et al.*, 2015).

Tabela 2 – Trabalhos publicados no WIE – 2012-2015

Ano	Trabalhos Completos	Trabalhos Resumidos
2012	48	-
2013	43	9
2014	56	15
2015	60	7
Total	**207**	**31**

Fonte: Elaboração própria.

O Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2015) é o evento, dentro do CBIE, que reflete o estado da arte sobre temas relacionados aos últimos avanços da área. Dos 547 trabalhos publicados no SBIE, no período 2012-2015, encontramos apenas dois trabalhos completos que tratam da analítica da aprendizagem, correspondendo a 0,4% do total (ver Tabela 3). Isso se justifica pela emergência da área somente no ano 2010 (BAKER, 2014). O primeiro se propõe a fazer um mapeamento sistemático sobre mineração de dados (*educational data mining*) e analítica da aprendizagem (*learning analytics*), enquanto o outro trata da aplicação de *learning analitycs* ao *design* instrucional.

48 Durante busca no Portal Periódicos CAPES às bases de resumos ERIC, Scopus e Web of Science, em 18/05/2016, utilizando-se a expressão "'learning analytics' AND 'higher education'", foram encontradas 1021 publicações, enquanto a expressão "'learning analytics' AND 'elementary education' or 'secondary education'" somente forneceu 58 publicações.

Tabela 3 – Trabalhos publicados no SBIE, incluindo os de LA – 2012-2015

Ano	Trabalhos Completos	Trabalhos Resumidos	Trabalhos sobre LA
2012	88	43	-
2013	88	26	-
2014	110	52	1
2015	131	9	1
Total	**417**	**130**	**2**

Fonte: Elaboração própria.

Os *Workshops* objetivam se constituir como fóruns de debate concernentes à aplicação das tecnologias digitais da informação e comunicação em processos educacionais, dentro do CBIE. Os anais dos *Workshops* reúnem os seguintes concursos: Concurso de Teses, Dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso em Informática na Educação (CTD-IE), Concurso Integrado de Desenvolvimento de Soluções de Tecnologia e Objetos de Aprendizagem para a Educação, entre outros eventos. Observamos que, somente a partir de 2015, se iniciam as publicações acerca da temática de LA nos *workshops*, desencadeando novas possibilidades para a área. Os resultados encontrados são sintetizados na Tabela 4.

Tabela 4 – Trabalhos publicados nos *workshops*, incluindo os de LA – 2012-2015

Ano	Quantidade de *Workshops*	Quantidade de Trabalhos	Trabalhos sobre LA
2012	7	80	-
2013	10	104	-
2014	11	109	-
2015	15	170	6
Total	**43**	**463**	**6**

Fonte: Elaboração própria.

Há quantidade expressiva de *Workshops* que traduzem a vitalidade da área de Informática na Educação. Os seis trabalhos sobre analítica da aprendizagem encontrados integraram o evento *Latin American Workshop on Learning Analytics* (LALA), realizado na edição do CBIE de 2015. Ratifica, por conseguinte, que a área de analítica da aprendizagem no contexto brasileiro encontra-se no início, indicando inúmeras possibilidades de pesquisa e prática para auxiliar a melhoria dos processos educacionais.

Concluído o levantamento dos trabalhos que tratam sobre a analítica da aprendizagem, conseguimos alcançar a quantidade de oito, publicados em somente dois eventos do CBIE: dois no Simpósio Brasileiro de Informática na Educação e seis no *Latin American Workshop on Learning Analytics*. O Quadro 1 reúne os trabalhos encontrados, autores, instituições e eventos do CBIE.

Quadro 1 – Categorização das publicações sobre analítica da aprendizagem no CBIE – 2012-2015

Ano	Autor(es)	Instituição/Estado	País	Título do Trabalho	Evento CBIE
2014	Atylla Gomes dos Santos, Isabel Dillmann Nunes, Ulrich Schiel	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Brasil	Aplicação de *Learning Analitycs* ao design instrucional	SBIE
2015	Barbara Moissa, Isabela Gasparini, Avanilde Kemczinski	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Brasil	*Educational Data Mining* versus *Learning Analytics*: estamos reinventando a roda? Um mapeamento sistemático	SBIE
2015	Patricia Díaz, Matías Jackson, Regina Motz	Universidad de la República, Uruguay	Uruguai	*Learning Analytics y protección de datos personales. Recomendaciones.*	LALA
2015	Thomas Rabelo, Manuel Lama, Ricardo Amorim, Juan C. Vidal	Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina (FACAPE) Centro de Investigación en Tecnoloxías da Información (CITIUS) Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Brasil Espanha Brasil	Plataforma de Serviços Inteligentes de *Learning Analytics* para grandes quantidades de dados	LALA
2015	Adriana C. León, Arturo Corona F., Rubén J. Yedra, Eduardo Cruces, José L. Gómez	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)	México	*Social Learning Analytics en grupos de Facebook, para la identificación de estudiantes de bajo desempeño*	LALA
2015	Henrique L.dos Santos, Cristian Cechinel	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Brasil	Geração automática por meio de avaliações de objetos de aprendizagem por meio de mineração de textos	LALA
2015	Daniel J. Salas Silvia M. Baldiris, Ramon Fabregat Sabine Graf	Universidad de Córdoba Universidad de Girona Athabasca University	Colômbia Espanha Canadá	*Apoyando la adquisición de competencias científicas a través de Analíticas del Aprendizaje*	LALA
2015	João Batista Carvalho Nunes	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Brasil	Estado da arte sobre analítica da aprendizagem na América Latina	LALA

Fonte: Elaboração própria

É possível observar a presença de autores oriundos do Brasil, Canadá, Colômbia, Espanha e México nas publicações encontradas no Congresso Brasileiro de Informática na Educação, no período 2012-2015, embora elas somente ocorram em 2014 e 2015. Entre as instituições brasileiras, há ocorrência de duas da região Sul (UDESC e UFPel) e quatro da região Nordeste (UFCG, UECE, FACAPE e UNEB). Não encontramos nenhuma instituição das demais regiões brasileiras nas publicações sobre analítica da aprendizagem. Convém conhecermos o teor dos trabalhos encontrados na próxima seção.

ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES

O texto "Aplicação de *Learning Analytics* (LA) ao *Design* Instrucional" trata de uma experiência baseada na simulação de um curso *on-line*. Pressupõe as fases de planejamento, execução e avaliação de um curso, utilizando um simulador de estudantes que realiza o sequenciamento de atividades, determinando os estilos de ensino de cada atividade, denominado Rede de Atividades de Alto Nível (RAAN). A "análise realizada pela técnica de *Learning Analytics* neste trabalho é baseada no SSA –*Predictive Student Success Algorithm*", um modelo preditivo que contém elementos do sistema acadêmico sobre o estudante, sendo considerado um modelo comportamental (SANTOS, NUNES; SCHIEL, 2014, p. 156).

Os resultados demonstraram informações relevantes para o melhoramento do *design* instrucional dos cursos. A LA "foi realizada em todo o curso, mas o mesmo estudo pode ser aplicado somente em módulos ou períodos que o professor/tutor considere com maior tendência a riscos" (SANTOS, NUNES; SCHIEL, 2015, p.162).

O trabalho *"Educational Data Mining* versus *Learning Analytics*: estamos reinventando a roda? Um mapeamento sistemático"questiona se a LA seria apenas um neologismo para a mineração de dados, ou um novo campo de pesquisa. Apresenta um mapeamento sistemático da literatura científica nas seguintes bases de dados: *Web of Knowledge, Engineering Village, Scopus, IEEE Xplore, ACM Digital Library, Science Direct* e *Springer Link,* utilizando a expressão: *("educational data mining" OR "learning analytics") AND (technique OR method OR approach OR application OR tool OR analysis)*. A procura nessas bases se dá pelo título, resumo e palavras-chave de artigos publicados entre 2010 e 2014 (MOISSA; GASPARINI; KEMCZINSKI; 2015).

As autoras destacam a similaridade entre os campos no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, pelo "aperfeiçoamento dos processos de avaliação, da compreensão dos problemas da educação e do planejamento das intervenções"(MOISSA; GASPARINI; KEMCZINSKI, 2015, p. 1168). Ressaltam o papel da analítica da aprendizagem na literatura analisada com uma visão mais holística

e a mineração de dados educacionais (EDM) com uma perspectiva reducionista. Concluem afirmando que as diferenças entre EDM e LA são sutis e dependem do foco da pesquisa.

Díaz, Jackson e Motz (2015), no texto "*Learning Analytics* y protección de datos personales. Recomendaciones.", fornecem recomendações básicas relacionadas com os aspectos legais de tratamento automatizado de dados pessoais, tomando por base ambientes virtuais de aprendizagem no contexto das atividades da analítica da aprendizagem.

Na experiência relatada por Rabelo *et al.*, (2015), em "Plataforma de Serviços Inteligentes de *Learning Analytics* para grandes quantidades de dados", é utilizada uma plataforma denominada *SmartLAK* "para apoiar o processo de avaliação dos alunos do curso de graduação de Tecnologia Educacional da Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Santiago de Compostela". A aplicação da LA "ajudou os professores a avaliar o desempenho dos alunos com base em seus percursos de aprendizagem, a classificação e anotação de conteúdo textual, e as estatísticas de participação suportados por um painel de análise de aprendizagem" (RABELO *et al.*, 2015, p. 997).

O texto "*Social Learning Analytics* en grupos de Facebook, para la identificación de estudiantes de bajo desempeño" fundamenta-se nas mudanças sociais atuais, que aumentaram a capacidade das instituições fazerem uso da internet, e, mais especificamente, da rede social *Facebook*. Contraditoriamente, as plataformas usadas como *Learning Management System* (LMS) não são exploradas em sua potencialidade. A experiência realizada demonstrou que a base de uma construção correta de um modelo de "analítica da aprendizagem social" (*Social Learning Analytics* –SLA) é a elaboração clara de um sociograma com a participação ativa de especialistas na área para interpretação e diagnóstico de cada grupo de estudo. Os autores concluem que, se utilizada corretamente, a SLA pode ajudar a "construir sociogramas de interações para descobrir alunos em risco de abandono escolar ou de causar baixa acadêmica e este tipo de resultados, em tempo, pode ajudar as instituições de ensino a melhorar seus resultados de saída"[49] (LEÓN *et al.*, 2015, p. 1005).

Uma das possibilidades de trabalho com a analítica da aprendizagem reside nos sistemas de recomendação de conteúdos educacionais, criando um ambiente personalizado para promover o sucesso do estudante. O trabalho "Geração automática por meio de avaliações de objetos de aprendizagem por meio de mineração de textos", produzido por Santos e Cechinel (2015), investiga a possibilidade de gerar

49 Social Learning Analytics usado correctamente dentro del aula puede ayudar a construir sociogramas de interacciones para descubrir alumnos en riesgo de deserción o causar baja académica y este tipo de hallazgos en tiempo puede ayudar a las instituciones educativas a mejorar sus resultados de egreso.

automaticamente avaliações com base em comentários feitos por usuários do repositório Merlot[50]. Destacam como resultado a possibilidade de se criar um modelo classificador, utilizando a mineração de textos, carecendo de aperfeiçoamento em pesquisas futuras.

O texto "Apoyando la adquisición de competencias científicas a través de Analíticas del Aprendizaje" (SALAS *et al*., 2015) apresenta uma proposta para promover e fortalecer a reflexão de pesquisadores iniciantes sobre o progresso na aquisição de competências científicas e compreensão crítica de seus novos processos de investigação, por meio da área de analítica da aprendizagem. Faz um esboço de métricas e ferramentas de medição aplicadas aos jovens universitários, mediante uma proposta de implementação com uma rede social de aprendizagem articulada com um curso *on-line*.

Na publicação de Nunes (2015), intitulada "Estado da arte sobre analítica da aprendizagem na América Latina", o autor realizou pesquisa bibliográfica nas bases de resumos Scielo e Dialnet, limitando-a somente a "artigos sobre analítica da aprendizagem que representassem estudos e pesquisas realizados na América Latina" (NUNES, 2015, p. 1028). Foram encontrados apenas dois artigos, com base no critério da investigação. Segundo o autor, "os resultados apontam que há muito a ser feito no campo da pesquisa em analítica da aprendizagem na América Latina", dado o número reduzido de publicações encontradas; assim como salienta a necessidade de estimular os pesquisadores latino-americanos, "em torno do interesse em analítica da aprendizagem, de modo a contribuir com sua aplicação em todos os níveis e modalidades da educação, não se restringindo à educação a distância" (NUNES, 2015, p. 1031).

Embora cada um dos oito trabalhos obtidos trate de aspectos específicos relacionados à analítica da aprendizagem, tentamos classificá-los segundo a metodologia empregada, conforme sintetizado no Quadro 2. Observa-se, contudo, que nem todos os artigos explicitam de modo claro a metodologia de pesquisa utilizada, de modo que os autores deste trabalho o fizeram, conforme faziam a leitura dos textos. Três artigos foram classificados como pesquisas bibliográficas, incluindo o mapeamento sistemático (podemos considerar um tipo de pesquisa bibliográfica com um processo próprio de obtenção dos dados e de análise), enquanto um foi considerado uma pesquisa documental. Dois se configuram como relatos de experiências e um como estudo de caso. No trabalho "Geração automática por meio de avaliações de objetos de aprendizagem por meio de mineração de textos", foi utilizada a mineração textual com algoritmos de classificação, a fim de filtrar e balancear os dados.

50 A Plataforma Merlot é uma coleção de ensino gratuito e aberto, disponível on-line, para aprendizagem, serviços, contribuição e desenvolvimento de professores, usada por uma comunidade internacional de educação. Disponível em: www.merlot.org.

Quadro 2 – Metodologia das publicações sobre analítica da aprendizagem no CBIE – 2012-2015

Trabalho	Metodologia
Aplicação de *Learning Analitycs* ao *design* instrucional	Estudo de caso
Educational Data Mining versus Learning Analytics: estamos reinventando a roda? Um mapeamento sistemático	Pesquisa bibliográfica (Mapeamento sistemático)
Learning Analytics y protección de datos personales. Recomendaciones.	Pesquisa documental
Plataforma de Serviços Inteligentes de *Learning Analytics* para grandes quantidades de dados	Relato de experiência
Social Learning Analytics en grupos de Facebook, para la identificación de estudiantes de bajo desempeño	Relato de experiência
Geração automática por meio de avaliações de objetos de aprendizagem por meio de mineração de textos	Mineração textual
Apoyando la adquisición de competencias científicas a través de Analíticas del Aprendizaje	Pesquisa bibliográfica
Estado da arte sobre analítica da aprendizagem na América Latina	Pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaboração própria.

Os trabalhos publicados refletem o início das pesquisas nessa área, no Brasil. A literatura internacional aponta para a emergência da analítica da aprendizagem a partir do ano 2010, sendo que a primeira conferência internacional sobre a área aconteceu em 2011, no Canadá, denominada *Learning Analytics and Knowledge* (LAK). Nunes (2015, p. 1030) ressalta, referindo ao seu estudo, o que também podemos aplicar aqui, que "não é de se surpreender, portanto, que os textos analisados datem de 2014". Percebemos que, entre as poucas produções encontradas, há três textos escritos em espanhol por pesquisadores de fora do País, o que denota poucas instituições e grupos pesquisando e produzindo na área da analítica da aprendizagem, no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A analítica da aprendizagem apresenta potencial de permitir que as instituições de ensino superior possam aumentar a compreensão das necessidades de aprendizagem de seus alunos influenciando-os positivamente no caminho da progressão e do sucesso acadêmico. A análise dos dados relativos aos alunos e seu envolvimento com a sua aprendizagem é a base desse processo (PRISLOO; SLADE, 2013).

Os achados indicam que o campo da analítica da aprendizagem tem longo caminho a percorrer no País, gerando pesquisas, produções e efetivamente contribuindo para a aprendizagem e para o crescimento da área. Pela quantidade de dados gerados no mundo atual, evidencia-se a necessidade de constituição de soluções tecnológicas capazes de dar tratamento aos dados gerados, de forma analítica. Nas experiências depreendidas nos textos analisados, observa-se a necessidade de melhorar a arquitetura das fontes de dados, promovendo experimentos com vários cursos e muitos alunos, a fim de gerar grande quantidade de dados, aplicando-se todo o potencial da analítica da aprendizagem.

O CBIE, como evento que tem como premissa a reflexão sobre a aplicação das tecnologias digitais de informação e comunicação em processos educacionais, objetivando a melhoria da qualidade educacional, é um dos espaços adequados para disseminar pesquisas e conhecimento acerca da analítica da aprendizagem. A realização do *Workshop* LALA é um exemplo de inovação fundamental para a difusão da área no Brasil. Entretanto, é necessário avançar. Universidades, entidades governamentais e não governamentais voltadas para a educação precisam perceber as diversas possibilidades e desafios que temos a enfrentar no que concerne à aprendizagem. A analítica da aprendizagem pode se constituir como uma das opções que faz uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para o sucesso do processo educacional.

Podemos concluir que a LA integra o rol das mudanças fundamentais necessárias à melhoria da educação, no Brasil, inclusive nos programas de formação docente, seja inicial ou continuada, presencial ou a distância. Teremos maior probabilidade de sucesso se as pesquisas no campo da educação fizerem uso da analítica da aprendizagem, entendendo-a de forma holística. Conforme salienta Booth (2012), esse conjunto promissor de práticas e ferramentas pretende aproveitar o poder de avanços na mineração de dados, interpretação e modelagem para melhorar a compreensão de ensino e aprendizagem, e para adequar a educação aos alunos individualmente, de forma mais eficaz.

REFERÊNCIAS

BAKER, R. S. J.; INVENTADO, P. S. Educational Data Mining and Learning Analytics. In: Larusson, J. A.; White, B. (Eds.). *Learning Analytics:*from research to practice. New York:Springer, 2014. p. 61–75.

BARNEVELD, A; ARNOLD, K. E.; CAMPBELL, J. P. Analytics in higher education: establishing a common language. *ELI Paper*, n. 1, p. 1-11, jan. 2012. Disponível em:<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3026.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BOOTH, M. Learning analytics: the new black.*EDUCAUSE Review*, v. 47, n. 4, jul/ago 2012. Disponível em:<http://er.educause.edu/~/media/files/article-downloads/erm1248p.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CAMBRUZZI, W. L. *GVWISE:* uma aplicação de learning analytics para a redução da evasão na educação a distância. 2014. 76 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CHATTI, M.A.; DYCKHOFF, A.L.; SCHROEDER, U.; THÜS, H. A reference model for learning analytics. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, v. 4, n. 5-6, p. 318-331, 2012.

CHAVES, J. B. *Formação a distância de professores em Matemática pela UAB/UECE:* relação entre interação e desempenho à luz da analítica da aprendizagem. 2015. 120 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

COOPER, A. *CETIS Analytics Series Volume 1, No 9:* A brief history of analytics. Bolton/UK: University of Bolton, 2012. Disponível em: <http://publications.cetis.ac.uk/2012/529>. Acesso em: 30 maio 2014.

DIAZ, V.; BROWN, M. Learning analytics. A report on the ELI focus session. Louisville: EDUCAUSE, 2012. 18 p. Relatório. Disponível em:<http://net.educause.edu/ir/library/PDF/ELI3027.pdf>. Acesso em: 16 de maio 2016.

DÍAZ, P; JACKSON, M; MOTZ, R. Learning Analytics y protección de datos personales. Recomendaciones. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E X CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA DE OBJETOS E TECNOLO-

GIAS DE APRENDIZAGEM (EVENTO: FIRST LATIN AMERICAN WORKSHOP ON LEARNING ANALYTICS), 2015. *Anais do CBIE 2015*. Maceió: SBC, 2015. p. 981-989.

DIETZ-UHLER, B.; HURN, J. E. Usinglearninganalyticsto predict (and improve) studentsuccess: afacultyperspective.*Journal of Interactive Online Learning*, v. 12, n. 1, p. 17-26, 2013.

EBNER, M.; KINSHUK; WOHLHART, D.; TARAGHI, B.; KUMAR, V. Learning analytics J.UCS Special Issue.*Journal of Universal Computer Science*, v. 21, n. 1, p. 1-6, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior 2013:* resumo técnico. Brasília: INEP, 2015.

LEÓN, A. C.; CORONA, A.; YEDRA, R. J.; CRUCES, E.; GÓMEZ, J. L. Social Learning Analytics en grupos de Facebook, para la identificación de estudiantes de bajo desempeño. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E X CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA DEOBJETOS E TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM (EVENTO: FIRST LATIN AMERICAN WORKSHOP ON LEARNING ANALYTICS), 2015. *Anais do CBIE 2015*. Maceió: SBC, 2015. p. 1000-1006.

LONG, P.; SIEMENS, G.Penetrating the fog: analytics in learning and education. *EDUCAUSEReview*, v. 46, n. 5, p. 31-40,set/out 2011.

MENDES, E. T. B.; FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, S. M; FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes:* caminhando no labirinto – métodos de pesquisa. v 3. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 25-42.

MOISSA, B; GASPARINI, I; KEMCZINSKI, A. Educational Data Mining versus Learning Analytics: estamos reinventando a roda? Um mapeamento sistemático. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E X CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA DEOBJETOS E TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM (EVENTO: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO), 2015. *Anais do CBIE 2015*. Maceió: SBC, 2015. p. 1167-1176.

NUNES, J. B.C. Estado da arte sobre analítica da aprendizagem na América Latina. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E X CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA DEOBJETOS E TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM (EVENTO: FIRST LATIN AMERICAN WORKSHOP ON LEARNING ANALYTICS),2015. *Anais do CBIE 2015*. Maceió: SBC, 2015.p. 1024-1033.

NUNES, J. B. C.; NOBRE, J. G.; SAMPAIO, D. S. Retrato da produção científica brasileira sobre analítica da aprendizagem: potencial para a educação a distância. In: *Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, 21, 2013, Recife. Anais do XXI EPENN. Recife: UFPE, 2013. p. 1-17.

PEREIRA, R; PAIVA, R. (Org). *Jornada de Atualização em Informática na Educação*. Anais do CBIE 2015. Maceió: SBC, 2015. 143 p.

PRINSLOO, P; SLADE, S. Learning analytics ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, v .57, n. 10, p.1510-1529, 2013.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social:* métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RABELO, T; LAMA, M; AMORIM, R; VIDAL, J. C.; Plataforma de Serviços Inteligentes de Learning Analytics para grandes quantidades de dados. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E X CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA DEOBJETOS E TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM (EVENTO: FIRST LATIN AMERICAN WORKSHOP ON LEARNING ANALYTICS), 2015. *Anais do CBIE 2015*. Maceió: SBC, 2015. p. 990-999.

SALAS, D. J; BALSIRIS, S. M.; FABREGAT, R; GRAF, S. Apoyando la adquisición de competencias científicas a través de Analíticas del Aprendizaje. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E X CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA DEOBJETOS E TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM (EVENTO: FIRST LATIN AMERICAN WORKSHOP ON LEARNING ANALYTICS), 2015. *Anais do CBIE 2015*. Maceió: SBC, 2015. pp. 1016-1023.

SAMPAIO, F. F; MIRANDA, L. C. (Org.) *Workshop de Informática Educativa (WIE)*. Anais do CBIE 2012. Rio de Janeiro: SBC, 2012. Prefácio.

SANTAMARÍA, J. S. Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia Revista Interdisciplinar*, n. 16, p. 91-102, p. 2013.

SANTOS, A. G. dos; NUNES, I. D; SCHIEL, U. Aplicação de Learning Analitycs ao design instrucional. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA (EVENTO: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO), 2014. *Anais do CBIE 2014*. Maceió: SBC, 2014. p.155-163.

SANTOS, H. L.; CECHINEL, C. Geração automática por meio de avaliações de objetos de aprendizagem por meio de mineração de textos. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO E X CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA DEOBJETOS E TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM (EVENTO: FIRST LATIN AMERICAN WORKSHOP ON LEARNING ANALYTICS), 2015. *Anais do CBIE 2015*. Maceió: SBC, 2015. p. 1007-1015.

PRINCÍPIOS DE SUSTENTABILIDADE PARA INCLUSÃO DIGITAL EM COMUNIDADES RURAIS

Jeriane da Silva Rabelo (UFC)
jeriane@multimeios.ufc.br
Ana Carmen de Souza Santana (UFC)
anacarmen@multimeios.ufc.br
Jessica de Castro Barbosa (UFC)
jessica@multimeios.ufc.br

INTRODUÇÃO

Em 2004/2005, teve início um projeto de extensão desenvolvido por um Laboratório de Pesquisa de uma universidade do nordeste brasileiro, e está atualmente (2015/2016) em nova execução. Seus parceiros atuais são: o INCRA, MDA, CNPq e FETRAECE. No presente projeto se trabalha a Inclusão Digital através de ações e princípios de sustentabilidade. (BORGES NETO, PINHEIRO, PINHEIRO,2007; SANTANA, 2008).

A dificuldade de acesso (pelas estradas e aos meios de comunicação), a organização social de comunidades assentadas e a existência de escolas do campo já foram elementos imprescindíveis para o desenvolvimento de projetos de inclusão digital em comunidades do campo. Hoje, a problemática atualiza-se pelo acesso à Web via Tecnologias Móveis, além das reconfigurações sociais, tecnológicas e comunicacionais, expressas nas provocações à educação.

Arroyo (2001, p. 10), afirma que os olhares sobre a condição social, política, e cultural das pessoas que moram e estudam no campo, especialmente em assentamentos rurais, têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, “os lugares sociais a eles reservados - marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis ou miseráveis”

Nesse ponto, Guimães-Iosif, (2009) acrescenta que as oportunidades que o sujeito teve ao longo de sua vida de acesso a uma boa escolarização, contribui significativamente para desenvolver habilidades de criticidade, expressa-se, se organizar-se e reivindicar seus direitos. Em assentamentos rurais, onde o presente projeto se insere, essa ideia é vista através das assembleias, associações e cooperativas dos assentados ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

No que se refere a educação e comunicação do campo ouve uma ampla "[...] subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (globalização); na importação de valores (competição, concorrência, excelência) e modelos de gestão empresarial como referentes para a modernização do serviço público de educação [...]" (BARROSO, 2005, p. 741). Neste sentido, as políticas passaram a disseminar projetos sociais compensatórios e de alivio a pobreza.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, esclarece que "[...] na oferta da educação básica rural, os sistemas de ensino removerão as adaptações necessárias para sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]". Os princípios da LDBEN apontam metas e diretrizes para a elaboração do currículo e metodologias voltadas para as especificidades do público da Educação do Campo (BRASIL, 1996), embora o parâmetro de base ainda estivesse ligado à educação rural, que tem em sua concepção levar a educação da cidade para o campo, como se esta fosse de qualidade e promotora de desenvolvimento, conforme Azevedo (2007).

Projetos relacionados às tecnologias em assentamentos rurais, segundo Porcaro (2006, p.9) ressaltam o poder da tecnologia em aprofundar as desigualdades sociais. Chama a atenção para o fosso digital, considerando-o "um reflexo de disparidades em diversas esferas (...)" e observa que não há qualquer motivo para se pensar que as disparidades desaparecerão por si próprias "à medida que as tecnologias forem alargando os seus benefícios a toda a humanidade". Adverte, então, para a necessidade de forte determinação e investimentos suficientes para que se possa fazer surgir "uma sociedade da informação aberta e inclusiva, que beneficie todos os seres humanos" (...). Nesse sentido, destaca a necessidade de ação dos governantes, aos quais compete "mobilizar a vontade política necessária" e dos representantes do setor privado e da sociedade civil.

O objetivo do artigo é apresentar os Princípios de Sustentabilidade que norteiam o presente projeto, bem como descrever como se trabalha com a inclusão de digital em assentamentos rurais a partir deste projeto. Para tanto a metodologia delineou-se como um estudo bibliográfico, apoiado pela análise do que foi produzido no contexto do projeto em conversas via *Whatsapp* entre integrantes do projeto e comunidade assentada.

O artigo está estruturado em duas partes: a primeira trata-se de uma breve discussão sobre a Inclusão Digital em assentamentos rurais e a segunda apresenta o projeto CRID e seus princípios de sustentabilidade.

As considerações finais apontam para uma reflexão das formações continuadas dos projetos de Inclusão Digital existentes no Brasil.

INCLUSÃO DIGITAL E COMUNICAÇÃO EM ASSENTAMENTOS RURAIS

As propostas de projetos de Inclusão Digital no Brasil, em sua maioria, investigam potencialmente o desenvolvimento humano integrado e sustentável, vem recuperando comunidades pelo país, não apenas na sua infraestrutura produtiva e social, mas no que diz respeito à implementação de uma política atuante, capaz de possibilitar interações entre produção, cooperação, educação, crédito, assistência técnica, saúde, cultura e inclusão digital.

O difícil acesso ao mundo das informações e das comunicações, além do rádio ou da televisão, a falta de formação para a gestão e formação de redes de cooperação, a limitação da educação formal de crianças, jovens e adultos, que na maioria das vezes é restrita apenas ao ensino fundamental, e a exclusão ao letramento digital das comunidades assentadas dentre outros fatores, contribuem para dificultar e inviabilizar o desenvolvimento social e econômico.

Nesse ponto, para entender o fenômeno da Inclusão Digital em Assentamentos Rurais, é importante inicialmente compreendermos o significado oposto, a exclusão digital[51]. Conforme Lopes (2012, p.10) "o termo refere-se ao acesso diferenciado às modernas ferramentas da telecomunicação, focalizando de forma mais exclusiva à Internet, á que este meio tem capturado o nosso imaginário coletivo". Outro fator associado à exclusão digital é a falta de horizontes para a juventude, sobretudo a rural, o que vem colocando em que estão nos debates atuais a permanência do jovem em sua comunidade de origem, ou seja, no campo.

Desse modo, o autor considera que todos os cidadãos devem ter acesso às informações essenciais e às modernas ferramentas da comunicação, mas também possam usá-las a fim de obter maior participação na localidade onde vivem, entendendo o uso desses aparatos tecnológicos para também fins educacionais. Por isso, é crucial disponibilizar conteúdos que sejam relevantes para a vida dos segmentos mais pobres da população e das minorias étnicas e culturais, valorizando as especificidades dessas culturas em diversos contextos sociais.

O Decreto nº 7.352/2010, Art. 3º, IV, afirma que:

> *Contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (BRASIL, 2010).*

51 A OCDE define a exclusão digital através de uma metáfora, como "um fosso" entre indivíduos, empreendidos em áreas geográficas de diferentes níveis sócios-econômicos em relação as suas oportunidades de acesso às tecnologias da informação e à internet (OCDE, 2001).

Santos (2003, p.2), esclarece que uma das razões da exclusão digital no Brasil refere-se, principalmente aos financiamentos da esfera Pública Federal, onde ocorreu um avanço significativo do uso das Tecnologias na informação. Para o autor, em termos de governo eletrônico, o Brasil avançou consideravelmente e é referência mundial com os sistemas de declaração de imposto de renda pela Internet (receita net), voto eletrônico universal, compras governamentais pela internet (compras net), dentre outros. Entretanto, a maioria dos locais públicos ainda padece de conteúdo e forma herméticos voltados para um público digitalmente incluído. Portanto, não houve ação política para democratizar e universalizar o acesso público à rede mundial de computadores.

Nessa perspectiva Castells (2002), afirma que,

> *É indispensável saber quem teve acesso primeiro, e a quê, porque, ao contrário da televisão, os consumidores da Internet também são produtores, pois fornecem conteúdo à rede e dão forma à teia. Assim, o momento de chegada tão desigual das sociedades à constelação da Internet terá consequências duradouras no futuro padrão da comunicação e da cultura mundiais.*

Conforme Borges Neto (2007, p.3) define o sujeito é incluído digitalmente quando,

> *[...] tem um conhecimento digital, ou seja, tem um domínio ou maestria do manejo de tecnologias digitais (o saber digital) e consegue saber fazer as transposições necessárias (o conhecimento). Quando falamos em maestria falamos em termos de usuário de um aparato tecnológico, não de um expert em computação ou informática. No caso do computador, precisa ter um domínio básico do equipamento e obter os recursos que precisa para executar suas tarefas. Não estamos falando de um mero executor de tarefas rotineiras, como é o caso de um digitador ou de um operador, mas de um usuário que consiga uma operacionalidade no uso da ferramenta.*

OS PRINCÍPIOS DE SUSTENTABILIDADE

Tendo como infraestrutura laboratórios de informática conectados à internet, o referido projeto, se constituem como ambientes virtuais de ensino em áreas de Projetos de Assentamento (PA) de reforma agrária para apropriação de uma cultura digital por membros destas comunidades. Oferecem serviços de formação de gestores de laboratório, inclusão digital, informática educativa e educação a distância, em um contexto de desenvolvimento pessoal, social, econômico e cultural. Caracteriza-se por ter sua gestão sob a responsabilidade e autonomia das comunidades (BORGES NETO, PINHEIRO, PINHEIRO, 2007).

O atual projeto é composto por vinte e dois bolsistas, alunos de graduação dos cursos de: Pedagogia, Economia, Engenharia Elétrica e Sistemas e Mídias Digitais, Jornalismo e Audiovisual de uma universidade pública federal do Nordeste, três coordenadores de pós-graduação, uma pesquisadora, uma servidora e um coordenador geral. Tem como objetivo formar jovens assentados como multiplicadores, com a habilidade em manutenção de equipamentos computacionais e favorecer a mediação do processo de inclusão sócio digital nos PA; consolidar uma rede de comunicação (uso de redes sociais, web-rádio e web-TV) para o desenvolvimento de intercâmbio de experiências técnicas entre comunidades rurais; promover à cultura digital e de educação a distância; qualificar professores na utilização das tecnologias digitas e cultura na comunidade do teletrabalho.

As tecnologias e o aumento exponencial da informação levam a uma nova organização de trabalho, em comunidades rurais se faz necessário: 1) a imprescindível especialização dos saberes; 2) a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; 3) o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso, de utilidade na vida cultural e econômica (KENSKI, 2013).

Desse modo, na busca de relacionar a tecnologia com a educação, o CRID é organizado em quatro eixos de formação, que são: *(i)* inclusão digital; *(ii)* informática educativa; *(iii)* Teletrabalho; *(iv)* Suporte Técnico-pedagógico e *(v)* acompanhamento a distância do laboratório de Inclusão Digital.

A Formação de gestores: formar membros da comunidade na gestão do CRID através de ações administrativas, de manutenção preventiva e corretiva, formação e orientação de usuários. Gestores são os multiplicadores locais das ações de inclusão digita (BORGES NETO, PINHEIRO, PINHEIRO,2007).

A Inclusão Digital refere-se não só ao acesso às tecnologias, mas ao seu uso em benefício pessoal, profissional e coletivo. Não se trata apenas da oferta de cursos de informática básica, mas de ações educativas baseadas na necessidade de resolução de problemas identificados pela própria comunidade.

A Informática Educativa contribui na viabilização da inclusão digital escolar favorecendo a formação em saberes específicos com base na formação dos professores em informática educativa (BORGES NETO, PINHEIRO, PINHEIRO, 2007).

A Educação a Distância ocorre através da formação de membros da comunidade para a otimização de seu trabalho no campo em termos administrativos, cooperativos, técnico-rural e socioambiental através de ações educativas a distância (BORGES NETO, PINHEIRO, PINHEIRO, 2007).

A Web Comunicação constitui-se no projeto através da criação e instalação de web rádio e web TV baseado na Internet, não havendo necessidade de licença especial. Haverá formação para gestores na criação, manutenção e operação destes sistemas, além de uma formação em audiovisual. Elas deverão funcionar nos moldes das seguintes web-rádios com programação online e off-line:

O suporte técnico-pedagógico trata-se de acompanhar todo processo de implantação, manutenção, acompanhamento e avaliação do projeto de inclusão digital e deve ter uma conotação muito forte de educação, bem mais que tecnológica. Para todo processo de inclusão digital ter sucesso, o par computadores e acesso à Internet não pode ser dissociado. Portanto, a necessidade de um acompanhamento técnico-pedagógico, onde o lado técnico, pois se vai trabalhar com computadores, seja acompanhado de ações pedagógicas ligadas ao uso de tecnologias digitais na educação.

Dessa maneira, para auxiliar os formadores com o intuito de melhorar suas práticas docentes no âmbito das tecnologias da educação, esses por sua vez, repassam o conhecimento adquirido, orientando os gestores e professores na utilização correta dos espaços da Unidade de Inclusão Digital (UID) em assentamentos rurais.

Os professores participantes do projeto CRID, em parte, são moradores de assentamentos de diversos municípios do Nordeste. Nesse sentido, com esse tipo de intervenção pedagógica, o formador, no caso os licenciando do projeto CRID podem intervir e realizar modificações nos planejamentos de acordo com a realidade cultural dos professores, caso necessário. Planejamentos, relatos de aplicação e análise seguem a metodologia Sequência Fedathi[52], desenvolvida pelo próprio Laboratório de Pesquisa e permeia as ações de ensino, pesquisa e extensão de seus pesquisadores.

A presença dos aparatos tecnológicos ocasiona um desafio para os docentes na prática de ensino e aprendizagem, visto que as posturas cotidianas dos professores de todos os níveis de ensino ainda são fortemente influenciadas por concepções tradicionais, nas escolas das comunidades rurais do Ceará essa realidade é ainda mais marcante, tanto pela falta desses equipamentos como pelo não conhecimento a serviço da educação.

Vale ressaltar a necessidade dos licenciandos e professores da Educação Básica saber como utilizar as tecnologias em sala de aula e entender o seu fazer pedagógico (TEIXEIRA, 2010). Face a esta problemática, cabe, portanto, uma investigação sobre como são realizadas as formações dos bolsistas para a formação de professores em assentamentos rurais, a partir da compreensão do aprender a usar a tecnologia na educação visando uma perspectiva de formação em serviço, uma vez que os alunos já estão inseridos nesse contexto. Para isso, foi realizado um estudo de caso, registrado em um diário de campo, informações acerca das formações que os bolsistas recebem, durante o período de março a dezembro de 2015.

---

52 A Sequência Fedathi constitui em uma proposta metodológica desenvolvida por professores, pesquisadores e alunos de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Estas pessoas constituem o Grupo Fedathi, formado no início dos anos 1990 para tratar de questões relativas à didática da matemática e outra área do conhecimento (BORGES NETO, 1995; SANTANA, 2003; SOUSA, 2013).

Nos assentamentos onde o presente projeto de extensão ocorre, os recursos metodológicos, atitudinais, tecnológicos e físicos compatíveis com as necessidades dos para os bolsistas atuarem se apresentam em processo de construção, o acesso às TDIC, voltadas para as práticas docentes, se constitui como inúmeros desafios para milhares de professores em formação. Este projeto, assim, se encontra neste contexto de necessidades melhoraria nas formações nas licenciaturas aplicadas nos usos das TDIC. O CRID, enquanto projeto de extensão, proporciona aos estudantes de nível superior uma formação também em serviço potencializando esses sujeitos nas formações dos Gestores e Professores de Laboratório de Informática Educativa.

Dessa forma, nos projetos de inclusão digital uma questão que sempre se coloca é o que acontecerá quando os bolsistas da universidade saem do assentamento. Será que a comunidade conseguirá dar continuidade ao funcionamento da Unidade de Inclusão Digital? Como se dará a continuidade de acesso? A UID se transformará em uma lan-house? Será usado para qualificação profissional? O acesso continuará dá comunidade?

Refletindo sobre esses aspectos, o atual projeto é norteado por cinco Princípios de Sustentabilidade: (i) garantia de pleno funcionamento do ambiente; (ii) continuidade de acesso; (iii) qualidade do acesso; (iv) instrumento para qualificação profissional e (v) acompanhamento técnico-pedagógico.

Conforme definem Santana, Rabelo e Borges Neto (2016, p.08-09), os princípios neste atual projeto:

> *(i) A garantia de pleno funcionamento do ambiente: computadores e internet acessados com qualidade e apoiados pelo sistema de gestão local da UID;*
>
> *(ii) Continuidade de acesso: o trabalho dos gestores da UID da comunidade que multiplicam os saberes das formações com outras pessoas da comunidade, em sua maioria jovens, mas também incentivando aos adultos e idosos à participarem da gestão;*
>
> *(iii)Qualidade do acesso: a utilização da UID como sala de aula por parte dos professores com seus alunos é o principal índice para pautar este princípio. Professores acessando a UID, planejando as aulas, levando as turmas para a realização das atividades na UID, discutindo a atividade na escola e na Web é uma condição ideal;*
>
> *(iv) Instrumento para qualificação profissional: com a cultura do Teletrabalho, os assentados podem acessar cursos, formações e materiais que venham a propiciar melhoria na qualidade de vida no campo em sua comunidade;*
>
> *(v) Acompanhamento técnico-pedagógico: a universidade tem um papel fundamental nesse princípio, pois, nas concepções tradicionais de gestão de projetos o*

acompanhamento é feito após a conclusão do projeto. Mas o acompanhamento no CRID é um princípio que acompanha toda a etapa de implementação do projeto, tendo como apoio as redes sociais, listas de discussão, e grupos de discussão por aplicativo de celular

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDIC nas regiões brasileiras não ocorre de forma homogêneas, há diversas peculiaridades que devem ser investigadas, sobretudo para o alcance de projetos de Inclusão Digital em áreas rurais.

Nos últimos anos, percebe-se que nos países subdesenvolvidos, especificadamente em assentamentos rurais há diversas desigualdades antigas que ainda não foram solucionadas, como o acesso a saneamento básico, a saúde e a educação. (ANTONELLI, 2013).

Portanto, o desafio de refletir a inclusão digital e as dificuldades de permanecer no campo, de lutar por qualidade de vida e Sustentabilidade é um desafio ao CRID, abraçado juntamente com a Formação de Professores, pois, na ótica do projeto, se os professores conseguirem utilizar as TDIC de forma educativa, a UID se configura como espaço a mais para a construção de conhecimentos, onde os conflitos, à luz da Sequência Fedathi, são pontos de partida para a liberdade, a criatividade a inovação(MORIN, 2007; SANTANA, RABELO, BORGES NETO, 2016).

Portanto, outro aspecto que deve ser ressaltado é continuidade dos projetos de inclusão digital implantados com recursos do governo federal, incluir digitalmente se constitui como um processo continuo de inovação, criticidade e criatividade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antônio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **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. 2010.

BORGES NETO, Hermínio; SANTANA, José Rogério. Fundamentos epistemológicos da teoria de FEDATHI no ensino de matemática. **Anais do XV EPENN-Encontro de pesquisa educacional do Nordeste:** educação, desenvolvimento humano e cidadania. Vol. único, 2001.

_____. **O que é Inclusão Digital**. Fortaleza, 2007.

CASTELLS, Manoel. **A Sociedade em Rede** – São Paulo, SP: Paz e Terra, edição, 2002.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil:** impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília, Liber Livro, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e tempo docente. **Coleção Papirus Educação.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

LOPES, Cristiano Aguiar. **Exclusão Digital e a Política de Inclusão Digital no Brasil–o que temos feito?** Revista Eptic, v. 9, n. 2, 2011.

OCDE, **Understanding the Digital Divide**. 2001. Disponível em: https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf. Acesso em: 10 de mai. 2016.

PORCARO, Rosa Maria. **Tecnologia da comunicação e informação e desenvolvimento:** políticas e estratégias de inclusão digital no Brasil. Rio de Janeiro, RJ,2006.

SANTANA, Ana Carmen de Souza. **Cultura digital e educação:** o caso d@s educador@s do campo no centro rural de inclusão digital (CRID) Santana. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

_____, Ana Carmen de Souza; RABELO, Jeriane da Silva; BORGES NETO, Hermínio. **Inclusão Digital e Formação de Professores:** uma Abordagem Transdisciplinar nos Centros Rurais de Inclusão Digital- CRID. Saberes Docentes para uma Cidadania Planetária**.** Fortaleza: Ed. UECE. 2016.

SANTANA, José Rogério; BORGES NETO, Hermínio. **Sequência Fedathi:** uma proposta de mediação pedagógica na relação ensino/aprendizagem. Filosofia, educação e realidade. Fortaleza: Ed. UFC, p. 272-286, 2003.

SANTOS, Adroaldo Quintela. **Inclusão digital e desenvolvimento local no Brasil**. In: Congresso Internacional Del Clad sobre La Reforma del Estado y de la administração Pública. 2003.

SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de et al (Org.). **Sequência Fedathi:** uma proposta pedagógica para o ensino de Matemática e Ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013. 184 p.

TEIXEIRA, Artemise Lima. **Centros rurais de inclusão sócio-digital:** uma (re) sistematização. 2010. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

WOORTMANN, Ellen Fensterseifer. **Significados da terra**. Editora UnB, 2004.

- volume 5 -

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

TECENDO HISTÓRIAS, RECONSTRUINDO VIDAS: TRAJETÓRIA DE PROFISSÃO DE UMA PROFESSORA DA EJA NO CONTEXTO RURAL

Fabrício Oliveira da Silva (UNEB)
faolis@uol.com.br
Helga Porto Miranda (UNEB)
helgaporto@ig.com.br

INICIANDO REFLEXÕES

Na Bahia, assim como no Brasil, a política pública para a educação de jovens e adultos passou por uma lenta evolução. Segundo o IBGE, em 2007, o índice de analfabetismo era de 18% no Brasil, enquanto na Bahia chegava a 21,9%. Em 2011, no Brasil essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas. Já nos dados divulgados pelo Censo de 2012 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos.

Os dados referentes à região Nordeste evidenciaram taxa de analfabetismo de 17,4% entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade em 2012. Isso representou 0,5 pontos percentuais acima da taxa de 2011 (16,9%). A região Nordeste, ainda segundo o IBGE, concentra mais da metade (54%) do total de analfabetos de 15 anos ou mais de idade. Embora essas taxas continuem altas, o IBGE ressalta que as taxas de analfabetismo vêm diminuindo. Já na Bahia acontece o inverso, vem crescendo, visto que apresentava o índice de 16,9% em 2011, e passou para 17,4% em 2013.

A proposta para a educação de jovens e adultos da Secretaria Estadual de Educação é pautada no Programa Educação ao Longo da Vida, que visa garantir a Educação Básica à população jovem, adulta e idosa, compreendida como processo de formação plena, em que se deverá considerar as formas de vida, experiências, trabalho, objetivando contribuir com o a democratização e efetivação do processo educacional construído pela EJA no Estado da Bahia, fazendo parte desse projeto os adolescentes de 15 a 18 anos.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado, junto aos professores, gestores, alunos, Núcleos Regionais de Educação – NREs e Universidades públicas e particulares do estado da Bahia discutiram e elaboraram um documento, no qual se compreende a educação como processo formativo. Apresentam o currículo em tempos formativos (BAHIA-SEC, 2009, p.20):

º Tempo: Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente);

2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais);

3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo).

Nessa proposta, o Estado assume o compromisso de fazer da EJA um campo de direitos e de responsabilidade pública, pretendendo adequar a essa modalidade de educação a experiência de vida do aluno/trabalhador, promovendo uma educação pautada nos princípios dialógicos da educação, formando sujeitos com consciência emancipada, críticos, reflexivos, propondo o acompanhamento dos alunos segundo os tempos formativos, investindo na formação docente para atuar na EJA (BAHIA-SEC, 2009). No contexto de realização desta pesquisa, em que tomamos para análise a narrativa da professora Ruth[53], constatamos que a proposta está longe da prática, e que não vem acontecendo essa educação libertadora, com princípios críticos e reflexivos pensando em formar o cidadão, continua muito longe do contexto em que se dá à EJA na atualidade.

A proposta de Aprendizagem ao Longo da Vida exibe como concepção uma política para a EJA, que deve garantir ao jovem e ao adulto o direito à educação, como sujeitos de direito, que tenham seus saberes e fazeres reconhecidos e suas experiências respeitadas. Que assegure: "O acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à diversidade de linguagem, à consciência corporal e às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho que devemos assegurar na prática pedagógica específica de EJA". (BAHIA-SEC, 2009, p. 12)

O Estado assume o compromisso de inserir a EJA no campo de direitos coletivos e de responsabilidade pública, assumindo assim a política de EJA na atual política do Estado. Com isso assegura a oferta da EJA considerando suas características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA enquanto um direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida, da mesma forma como foi pensada na perspectiva da teoria freiriana, adotando os eixos temáticos de identidade, trabalho, cultura, diversidade e cidadania, numa perspectiva da Pedagogia da Libertação.

---

53 Trata-se de um nome fictício, escolhido pela própria professora em homenagem a uma pessoa de relevância em sua trajetória de vida-formação-profissão. A colaboradora é regente de classe da EJA e atua neste segmento há alguns anos.

A proposta da política para a EJA, na Bahia, foi pautada numa concepção freiriana de educação, que pensa o jovem e o adulto como seres críticos e participativos, que são respeitados como sujeitos, tendo a garantia do direito à educação pública de qualidade. No entanto, a execução desse programa enquanto campo de direitos está muito longe da concepção freiriana. O que vem sendo implementado ainda é a concepção de negação de direito à educação enquanto política, que presa pela qualidade. O que temos visto é a realização de uma política aligeirada, assistencialista, que não garante nem o acesso e muito menos a permanência desse sujeito nas escolas que oferecem a educação de jovens e adultos.

Além da proposta de Educação ao Longo da Vida, a SEC/BA apresenta os cursos propostos do Ensino Supletivo e de Aceleração, que visam "garantir ao jovem e adulto conhecimentos e habilidades básicas pela aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo que deverão se constituir [...] instrumentos de defesa de seus direitos e deveres enquanto cidadãos". (BAHIA-SEC, 2009, p.3). E por fim, o Estado considera que chegará a uma efetiva política educacional que reverta à negação histórica de direitos e construa uma educação para todos. No entanto com as propostas apresentadas ainda não tem assegurado essa educação, tem apenas oferecido programas que vendem a ilusão de que Estado investe de forma significativa na EJA.

> *Olha os programas para a gente alfabetizar jovens e adultos são sempre os mesmos, só mudam o nome, é TOPA, é Brasil Alfabetizado, é o supletivo são todos iguais e parece que não conseguimos avançar. Entra governo e sai governo, e tudo parece igual. Às vezes desistimula agente, mas eu gosto do meu ofício e continuo. (Ruth, Entrevista 2015, p. 2)*

Ressalvamos mais uma vez a multiplicidade de programas com o objetivo de alfabetizar o jovem e os adultos, mas uma descontinuidade dos mesmos. Trabalham-se ao mesmo tempo vários programas de alfabetização de jovens e adultos: TOPA, Brasil Alfabetizado, Pescando Letras, com os mesmos propósitos, objetivos, metas e, no entanto não conseguimos avançar em uma construção de propostas efetivas de política pública.

> *Olha eu fui alfabetizada pelo MOBRAL, você já ouviu falar? Esse foi o programa da minha época, e já naquele tempo, se falava de erradicar o analfabetismo no nordeste. Quantas décadas se passaram e ainda hoje estamos com a mesma proposta, a mesma coisa, só muda o nome. Só que hoje sou a professora. É... não levam a sério os jovens e adultos não, não se importam, querem que agente alfabetize rápido, em pouco tempo, não ligam para a qualidade, ou se eles leem, escreve e entendem, compreendem o que leu , se safez fazer as atividades de matemática. Fico pensando, até quando vai ser assim? (Ruth, Entrevista 2015, p. 2)*

O desafio ainda é superar a lógica compensatória na EJA e construírmos uma proposta pedagógica voltada a essa modalidade de ensino, ofertando escolas adequadas, professores com formação, acesso a bibliotecas, laboratórios, enfim uma educação que atenda as necessidades e especificidades da EJA.

No município de Miguel Calmon, localizado no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, de acordo o Anuário Estatístico da Bahia de 2013, o município apresenta 15 estabelecimentos para atender a EJA, sendo na zona urbana, um estadual e seis municipais, e na zona rural oito estabelecimentos municipais. A matrícula inicial apresentada é de 1.093 alunos matriculados, sendo na zona urbana, na rede estadual de 480 alunos e na rede municipal de 368 alunos. Já na zona rural apresenta a matrícula de 245 alunos da rede municipal.

Já em relação aos docentes que atuam na EJA em Miguel Calmon, o Anuário Estatístico da Bahia de 2013 apresenta 74 docentes, sendo que atuam na zona urbana – 30 docentes ligados à rede estadual de ensino e 24 da rede municipal. Já na zona rural apresenta 20 docentes atuando na rede municipal de ensino. O que consideramos pouco tanto o número de alunos matriculados, como a quantidade de docentes que atuam na EJA no município se levarmos em consideração que o município é rural, que sua economia é baseada na agricultura e apresenta um alto índice de analfabetos de mais de oito mil analfabetos e que tem o índece de DH 0,56 de acordo ao IBGE.

> *Agora eles estão fechando as escolas da EJA, alegam que não tem aluno suficiente e que tem que fazer nucleação. Só que ai as escolas ficam distantes, e os alunos chegam do trabalho e tem que pegar transporte ou ir de bicicleta para escola. Aí acabam desistindo. Eles em vez de melhorar, cada dia mais dificultam. (Ruth, Entrevista 2015, p. 3)*

O município desenvolve alguns programas em parceria com o Estado: Formação pela Escola, TOPA, Mais Educação, Escola comunidade, Atleta na Escola, Mais Cultura, Acessibilidade, Escola do Campo, Pacto pela Alfabetização, Plano de Desenvolvimento Educacional interativo, todos destinados principalmente para alunos defasados de quinze a dezessete anos. No entanto o estado da Bahia e consequentemente o município de Miguel Calmon, tem fechado algumas Escolas da roça e realizando a nucleação. Assim como Dona Ruth afirmou, fecham as escolas e acaba por dificultar o acesso do aluno da roça, trabalhador a educação.

Para Dona Ruth ainda é cruel observar que os Programas são implantados, mas sem nenhuma estrutura, material e ou condições de trabalho.

> *Trabalho nestes Programas com a promessa de que vai ter material didático, farda, merenda, condições para se fazer o trabalho sabe, mas fica só na promessa, pois às vezes quando chega já esta no final do ano. Se eu quero que eles lanchem, eu mesma trago um bolinho, um suco de*

> *casa, para agradar eles também, já trabalham o dia todo, chegam cansados. Sim e quando chega esse material, porque muitas vezes nem chega, fico aqui correndo atrás, pedindo a um e outro. É muito descaso viu. (Ruth, Entrevista 2015, p. 4)*

Dos Programas destacados acima, alguns são direcionados à EJA, porém com base nas leituras realizadas sobre os programas de alfabetização de jovens e adultos, que têm o objetivo de erradicação do analfabetismo, percebemos que são implantados, mas não com a responsabilidade que deveriam ter, pois não conseguem avançar ou ao menos dar conta do que o próprio programa propõe: alfabetizar as pessoas. Os programas são apenas implantados, mas não há uma política direcionada e ficamos ainda presos aos programas compensatórios.

A rede estadual de ensino do município de Miguel Calmon implantou também o projeto da EJA de Educação ao Longo da Vida desde 2010, com o intuito de garantir aos alunos que saíssem do processo de alfabetização a continuidade no processo de escolarização. Isso, de fato, não vem acontecendo, pois os alunos que saem dos Programas TOPA, do Brasil Alfabetizado não têm chegado ao ensino supletivo. De acordo as informações obtidas através da coordenação da NER 16 ainda não existem uma pesquisa ou levantamento para localizar quem é e onde se encontram os adultos e idosos alfabetizados pelos programas que visam à erradicação do analfabetismo, assim como não demonstram a preocupação em esses sujeitos darem continuidade a seus estudos nos programas supletivos adotados pelas redes: municipal e estadual de educação.

Nesse contexto, percebemos que as políticas públicas para a EJA continuam com ações isoladas, aligeiradas e sem uma continuidade, com o caráter assistencialista, sempre uma proposta compensatória sem que as instituições e secretarias tomem para si a responsabilidade da EJA e implantem uma política verdadeira para esse segmento. Uma política pública que deixe para trás o caráter compensatório e passe a investir nos sujeitos, garantindo o acesso e principalmente a permanência, que garanta a continuidade dos seus estudos, que disponha de material didático específico e principalmente que ofereça uma formação para este educador. Uma política que ultrapasse a condição de campanhas e de programas emergenciais, que a EJA seja colocada como uma modalidade de ensino voltada para uma clientela especifica uma educação com qualidade.

É nesse sentido que Arroyo (2011, p.101) afirma que: "A EJA sairá da configuração supletiva, preventiva, moralizante se houver mudança no olhar sobre os jovens e adultos, e eles forem vistos com seu protagonismo positivo, sujeitos de direitos e de deveres do Estado. Ai poderá se configurar uma política pública".

Pensar uma política que reconheça seu dever de garantir uma educação de

qualidade para esse segmento, que respeite os sujeitos da EJA, avançando na política de direitos coletivos sociais historicamente negados. Para isso será preciso identificar quem é esse jovem que está chegando às salas da EJA, quem são esses adultos e idosos e porque estão lá. Constituir o campo da EJA como um campo de responsabilidade pública, e que o direito à educação ultrapasse o direito à oportunidade de escolarização ou de compensação.

Percebemos que o contexto das políticas públicas para a EJA nas três instâncias: federal, estadual e municipal, ainda está por se concretizar, ainda preso a projetos passageiros e aligeirado. Precisamos avançar nas políticas para esta modalidade que faça a diferença, que invista nos sujeitos da EJA, dando-lhes a oportunidade de acesso e permanência à educação pública e de qualidade. Assegurando o direito à educação.

CONTINUANDO A CAMINHADA, OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela utilização da abordagem (Auto)biográfica, por colocar o sujeito como agente autônomo e conhecedor de sua trajetória de vida e formação. Esta abordagem estrutura-se sob a ótica de uma pesquisa qualitativa, de perspectiva interpretativista, que se fundamenta nos princípios da descoberta e da valorização da pessoa em sua singularidade. Segundo (DELORY-MOMBERGER, 2014) a pesquisa (auto)biográfica permite explorar as formas e operações segundo as quais os indivíduos *biografizam* suas experiências. Consagra-se por ser uma perspectiva hermenêutica de compreensão das narrativas. Concordamos, portanto, com a ideia de que esse método de investigação implica-se na valorização da vida humana, construída a partir das experiências que ganham novos sentidos quando narradas e refletidas pelo próprio sujeito que narra.

Como dispositivo de coleta de dados, utilizamos a entrevista narrativa, por meio da qual dona Ruth pode revisitar sua história de vida na escola rural, reconstruindo sua trajetória como professora da roça. Ao revisitar o passado através da memória, reconstrói em outro tempo os sentidos que o espaço rural tem em sua vida. Em sua narrativa, encontram-se elementos significativos que vão se manifestando em cada lembrança que ela vai construindo a partir de uma narrativa livre, em que a liberdade de construção das ideias vai dando espaço à produção de sentidos de vida e de profissão.

Assim a opção metodológica deve-se a aproximação do estudo da vida e profissão da professora Ruth no contexto de sua atuação como professora da roça com a epistemologia da (auto)biografia, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais e de situacionalidade consigo mesmo e com aqueles com quem interage durante o seu percurso formativo. Como aponta Arfuch (2010) às

formas que integram o espaço biográfico apresentam, como característica comum, o fato de que elas narram, de distintas maneiras, histórias e experiências de vida, que por se constituírem como verdadeiras narrativas, estão sujeitas "[...] a certos procedimentos compositivos, entre eles, e prioritariamente, os que remetem ao eixo da temporalidade" (ARFUCH, 2010, p.111). Ademais Delory-Momberger (2008, p 26) considera ser o método (auto)biográfico uma "[...] das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se apresenta e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico".

Esse fato é também analisado por Nóvoa e Finger (2014) quando consideram que o método (auto)biográfico dispensa uma atenção particular e especial, além de grande respeito pelos processos formação das pessoas. Essa segundo ponderam os referidos pesquisadores, é uma das qualidades que distinguem esse método de outras tantas metodologias aplicadas nas ciências sociais. Isso é considerado pelo grau de respeitabilidade que o método em questão promove ao possibilitar uma longe investigação na compreensão dos processos de formação dos sujeitos que narram suas histórias, produzindo novas histórias e novas formas de se pensar o humano e sua natureza. É nesta direção que Nóvoa e Finger (2014) afirmam que

> *É interessante observar que a introdução do método (auto)biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método (auto)biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação mas também, (e sobretudo) um instrumento de formação. (NÓVOA & FINGER, 2014, p. 22)*

A grande contribuição da abordagem (auto)biográfica é possibilitar ao sujeito o conhecimento de si que se fundamenta em um modelo epistemológico concebido a partir da produção de narrativas que, entre outros papeis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e dimensão estrutural, que já não é mais a vivida, e sim a narrada. Segundo Josso (2004), a abordagem do método (auto) biográfica assinala um processo de mudança de perspectiva do pesquisador, por meio do apuramento de metodologias de investigação-ação-formação, articuladas à construção de uma história de vida. Além disso, demarca a contribuição de um conhecimento que abrange a formação, a auto formação e elucidando as características de um público específico.

O ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito, que passa a ser narrada e vivenciada em uma outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram. É tomada pela dimensão dos

processos formativos e indicações sobre a realidade social que devem ser buscadas inicialmente nela, isto é, na fusão da sua subjetividade com a estrutura social.

Ainda que a trajetória de um sujeito possa ser determinada pela sociedade e pela cultura, os acontecimentos e os encontros são em grande parte imprevisíveis, o que dá sentido aos aspectos interpretativos de uma narrativa, momento em que o próprio sujeito que narra atribui um novo sentido a experiência vivida. Isso sugere que não se pode antecipar qual o peso que as experiências terão durante a trajetória de cada sujeito, principalmente, por não haver condições de se saber como as experiências são tomadas pelo sujeito, salvo pela produção de sua própria narrativa, em que si volta para si e por meio dela reconstrói o vivido em um novo tempo.

Assim, continuamos nossa pesquisa visitando Dona Ruth, professora com mais de vinte anos de atuação na zona rural, sempre alfabetizando adultos da sua comunidade, sempre envolvida com a EJA. Achegamo-nos e fomos ouvindo seu canto, seu poetizar a educação, seu contexto, sua vida...

> *Olha menina, quando comecei a ensinar aqui nesta escola ninguém queria vim pra roça não, e é assim até hoje, vai ver que é por isso que mesmo depois de 20 anos ainda me deixam aqui, (Risos). É, tempos bons, fizemos o concurso do Estado e viemos pra essa escola aqui, pra alfabetizar, já trabalhei muito e gosto de alfabetizar os adultos da minha região, gente sofrida, que não tiveram a mesma oportunidade que eu, aí faço meu trabalho com muito orgulho e satisfação. (Ruth, Entrevista 2015, p. 5)*

Analisando o contexto das políticas públicas para a EJA, observamos que ainda não avançamos o suficiente para garatir os direitos dos sujeitos da EJA. O contexto da roça continua não sendo o desejado pelos professores, ainda o consideram como um ambiente menor, de dificuldade de acesso, com escolas sem nenhuma estrutura. Ainda enxergam apenas as dificuldades físicas e meteriais e não enxergam as possibilidades. Possibilidades essas que fazem a diferença, que engrandecem nosso país, que resgatam os direitos daqueles que os tiveram negado por uma vida. Assim Dona Ruth os vê, assim ela continua lá, enxergando as possibilidades, vislumbrando dias melhores, exigindo os direitos do seu povo.

> *Quando entrei através do concurso na educação, fui logo para a sala de alfabetização, depois fiquei com as crianças de dia e com os adultos de noite. Eu gosto mesmo dos adultos, gosto de trabalhar com eles, aí fui ficando, ficando e tô até hoje. Mas nunca fiz nenhum curso não, quando tem é só para educação infantil e ensino fundamental, nunca participei de nada para a EJA não, até gostaria pra aprender mais. Ai eu fico inventando, olhando nos livros, converçando com as colegas e agente vai se ajudando. Como já trabalho há muito tempo, já sei do que eles (os alunos) tem interesse e querem aprender. (Ruth, Entrevista 2015, p. 2)*

Ainda hoje, averiguamos o descaso com a formação desses professores que atuam na EJA, atuam na alfabetização de jovens e adultos descolarizados e que estes profissionais têm o direito a uma formação. A formação para os profissionais da educação que atuam na EJA ainda vem sendo realizados como formação descontinuada, através de cursos, seminários e eventos que discutem a temática, em momentos pontuais e sem uma continuidade. De acordo com Gadotti (2010, p 15), "Um bom professor deve ser um professor do sentido, e este profissional deve ser formado nas Universidades, nos espaços de formação continuada".

É preciso investir na formação deste profissional, pensar no contexto da EJA com responsabilidade social, estabelecendo objetivos, metas, investimentos, formação, qualificação do professor. Pensar em uma formação como processo contínuo, um processo de construção de saberes e fazeres dessa modalidade. O desafio da formação do educador deve considerar as condições de ensino, de material físico, pedagógico e humano. Há que se criar um ambiente de aprendizagem também para este educador, sendo necessário que ofereça espaços em que este educador possa refletir sua prática e construir sua práxis.

O educador da EJA precisa ter, na Universidade e ou na Escola, espaço e tempo de construção de aprendizagens e de um projeto pedagógico voltado para a modalidade, para mudar, transformar a realidade e ser transformado por ela (FREIRE, 1986). O educador aprende trabalhando e refletindo sobre seu trabalho, refletir a luz da fundamentação teórica e da prática, refletindo a partir do seu contexto, da sua realidade e expandindo os horizontes. E Dona Ruth, neste contexto relata:

> *Minha filha, aqui conheço todos pelo nome, sei quem é a família, a vida e trabalho de cada um, sou valorizada, nunca fui desrespeitada e isso é muito gratificante. Enquanto os governantes não enxergam e nem ligam para essa comunidade, eu vou fazendo meu trabalho vou ensinando esse povo e fico feliz quando eles vão continuar os estudos na cidade, porque aqui não tem. E quando passam na faculdade, Ave Maria, fazemos até festa, fico feliz demais. E assim vou ficando aqui, tenho medo de não vim ninguém e fechar a escola, como estão fechando por aí. Aqui não, a comunidade luta e eu também. Temos nossos direitos e eu vou ajudando minha comunidade. (Ruth, Entrevista 2015, p. 4)*

Em pleno século XXI, ainda estamos improvisando a formação do professor, improvisando a educação e tratando como menos importante a educação do sujeito da roça, do sujeito da EJA. Dona Ruth, nos apresenta sua labuta diária, seus anseios e responsabilidade com sua gente, com sua comunidade. Seeu trabalho reconhecido pela comunidade, sua história, que por vezes se confunde com a história da comunidade onde trabalha, onde vive. A importância do seu tear diário, da sua reflexão e docência no espaço da EJA. Tem naquele lugar e espaço de aprender umaesperança viva

de ensinar e aprender, de depois da chuva o florescer do sertão, tão castigado pela seca. Naquele solo tão castigado pela ausência das políticas públicas para sua gente, floresce no seu tear, na sua chuva de valores, de saberes.

CONSIDERAÇÕES

Pela abordagem (auto)biográfica, tomando como dispositivo a narrativa da professora, pudemos observar que para ela na educação de jovens e adultos, ainda assistimos o descaso do Poder Público com o investimento na matrícula dos seus alunos, no investimento em espaços físicos, em material pedagógico direcionado a EJA e também na formação do profissional que atua nesta modalidade tem se tornado cada vez mais imprescindível.

Percebemos a multiplicidade de programas que vem se implantando e implementando ao longo da história da EJA, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, de alfabetizar e letrar esses jovens e adultos, mas que, no entanto não se consegue alcançar seus propósitos, e permanecem sem responsabilidade social e politica para com esta modalidade de ensino. Sempre em caráter compensatório.

Precisamos ainda travar nossos embates e nossas lutas para que através do investimento sério e direcionado aos propósitos da EJA, hajam mudanças significativas, investimento na formação do profissional, pois o profissional preparado é capaz de construir aprendizagens, investimento nos espaços educacionais, no material... Enquanto isso deparamo-nos com as diversas “Donas Ruth”, que fazem seu trabalho, que acreditam no ser humano, no seu direito e desejo de aprender, de ler o mundo, de construir suas histórias, de ressignificar sua trajetória.

É esperançoso pensar e acreditar que o trabalho na EJA, será, num futuro bem próximo transformador da realidade e transformado por ela, cumprindo assim a profecia Freiriana do sujeito fazer a leitura da palavra e a leitura de mundo rumo a sua emancipação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BAHIA. *Anuário Estatístico da Bahia*. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais. V.26. p.1 – 687. Salvador:SET, 2014.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71*.CAPITULO IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, 1971.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica*: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação:*figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine.*A condição biográfica:*ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine.*As histórias de vida: Da invenção de si ao projeto de formação*. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014. 362p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida).

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

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez, 2004. Nóvoa A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.).*Vidas de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

Nóvoa A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Projalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs). *O método (auto)biográfico e a formação.* EDUFRN: Natal. 2014.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação*. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003

EVASÃO E RETENÇÃO EM CURSO PROFISSIONAL SUBSEQUENTE: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS.

Maria Rita Barbosa de Sousa (UFPI)
m_rita@ufpi.edu.br
Maria da Glória Carvalho Moura (UFPI)
glorinha_m@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A reflexão acerca das causas da evasão e retenção em curso profissional subsequente apresenta-se como necessária devido à complexidade da ação de educar pessoas jovens e adultas no espaço escolar profissionalizante. Por curso da modalidade subsequente entende-se ser, o curso com articulação do ensino de nível Médio Técnico ofertado aos estudantes que tenham concluído o Ensino Médio (LDBEN, Nº 9394/96).

No cotidiano institucional os elementos contributivos para permanência e êxito dos estudantes da rede pública necessitam ser detectados e acionados, conforme Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, resultando em plano de ação elaborado com o propósito de diminuição das demandas de evasão e retenção.

Os membros constitutivos da comunidade escolar: gestores, professores, estudantes, técnicos administrativos e técnicos pedagógicos necessitam de um canal de escuta e planejamento institucional quanto à realidade da evasão e retenção vivenciadas no contexto dos cursos da escola. E assim, os indivíduos nos papeis e espaços que a cada um compete intervir nos fatos apresentados, participam de maneira sistematizada dos diversos contextos dos cursos técnicos profissionais através de diagnóstico, posteriormente da intervenção, além do monitoramento e avaliação constante das ações em âmbito institucional para a colaboração na diminuição das demandas de evasão e retenção.

Neste contexto emerge o questionamento: Como os estudantes pessoas jovens e adultos percebem a evasão e retenção em curso profissional subsequente agrícola? Por educação de pessoas jovens e adultas entende-se a oferta de educação aos jovens e adultos matriculados em todos os níveis de ensino.

O que desconfira o argumento instituído tradicionalmente no Brasil a educação de jovens e adultos (EJA), engessada como modalidade de ensino voltada a alfabetização de adultos em distorção de idade/série, ou para estudantes que prosseguem os estudos na educação básica, em histórico recorrente de descontinuidade dos estudos

em turmas de currículo classificados ‘especiais’.

Assim, os estudantes atendidos na última etapa da Educação Básica (Ensino Médio), nas turmas dos cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes de Nível Médio, estudantes da Educação Superior e da Pós-graduação constituem também o público denominado estudantes pessoas jovens e adultas. O que se busca romper com os estereótipos da EJA estabelecidos de maneira histórica.

E assim, o estudo da evasão e retenção em curso profissional subsequente: percepção dos estudantes pessoas jovens e adultas teve como objetivos, delimitar o perfil dos estudantes do curso pesquisado nos últimos três anos; investigar a percepção dos estudantes para a evasão e retenção em Curso Técnico; Identificar as causas da evasão e retenção no contexto do curso estudado; detectar as ações institucionais que visão a diminuição das demandas de evasão e retenção.

Para a construção da base teórica, além de documentos oficiais, o estudo se apoiou nas obras de autores como: Branco (2010), Ludke (1986), Machado (2010) e Veloso (2001). A metodologia utilizada foi à qualitativa descritiva, ancorada na análise de conteúdo optando-se pela análise categorial, técnica proposta por Bardin (2009).

Os instrumentos de coleta de dados adotados foram: dados quantitativos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional Tecnológica (SISTEC), análise documental das fichas de matrícula de cento e três estudantes do curso técnico em Agropecuária, anos letivos 2013, 2014, 2015, além da aplicação de um questionário, com vinte e três estudantes voluntários, das turmas subsequentes, do mesmo curso, ano letivo 2015. Com os resultados das entrevistas dos estudantes participantes têm-se a visão deste público quanto à temática estudada.

Os critérios de escolha dos participantes da amostragem deste estudo serem estudantes do curso técnico em Agropecuária, com currículo de articulação subsequente justifica-se a partir dos seguintes argumentos: o curso técnico em Agropecuária é executado neste colégio desde a sua fundação, portanto, há sessenta e dois anos formam-se técnicos em Agropecuária.

Além de este curso proporcionar o quantitativo maior de entradas de estudantes a cada ano, cem alunos nas turmas concomitantes (estudantes que cursam o Ensino Técnico e Ensino Médio) e quarenta alunos na turma subsequente (estudantes que cursam apenas o Ensino Técnico por possuírem o Ensino Médio). Assim, os estudantes de turmas concomitantes permanecem na instituição por três anos e os estudantes das turmas subsequentes permanecem no colégio por menos tempo, apenas dois anos.

Na última reforma do sistema de ensino, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), foi reestruturada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contribuindo com o processo de democratização da escola de nível médio técnico no Brasil “[...] democratização do ensino significa o acesso

dos estudantes à escola e sua permanência nos estudos, a crise em um desses dois termos se mostra um problema. A evasão se refere justamente aos fatores que levam o estudante a não permanecer nos estudos" (Machado e Moreira, 2010, p.2).

O que vem esclarecer a importância da elaboração e execução do plano institucional de monitoria e avaliação da retenção e evasão nos cursos ofertados, auxiliando a compreensão do fenômeno da democratização de ensino perceptível no interior dos colégios da rede federal de nível técnico.

CONTEXTUALIZANDO O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SUBSEQUENTE

A plataforma de dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) da rede federal apresenta-se como inovador no País por disponibilizar, mensalmente, informações sobre escolas que ofertam cursos técnicos de nível médio, seus cursos e alunos desse nível de ensino referente às realidades das ocorrências de estudantes matriculados, concluídos, desligados, evadidos, reprovados, em curso e transferidos externos.

Diferentemente do Censo Escolar, o SISTEC trabalha somente com informações de matrículas de alunos especificamente, não abordando dados de docentes e turmas, informações estas disponibilizadas ao Censo Escolar anualmente. Logo, a tabela e gráfico a seguir demonstram as ocorrências dos resultados quantitativos alcançados na trajetória das matrículas do curso técnico em Agropecuária, subsequente, nos últimos quatro anos.

Tabela 1- Curso Técnico em Agropecuária, Subsequente. Oferta: Presencial em 2011, 2012, 2013 e 2014.

OCORRÊNCIA	ANO			
	2011	2012	2013	2014
Nº DE MATRICULADOS	51	40	42	42
Nº DE CONCLUIDOS	45	26	23	22
Nº DE DESLIGADOS	06	14	15	17
Nº DE EVADIDOS	00	00	00	00
Nº DE REPROVADOS	00	00	00	00
EM CURSO	00	00	04	02
TRANSFERENCIA EXTERNA	00	00	00	01

Fonte dos dados: Secretaria Escolar do colégio investigado/julho de 2015.

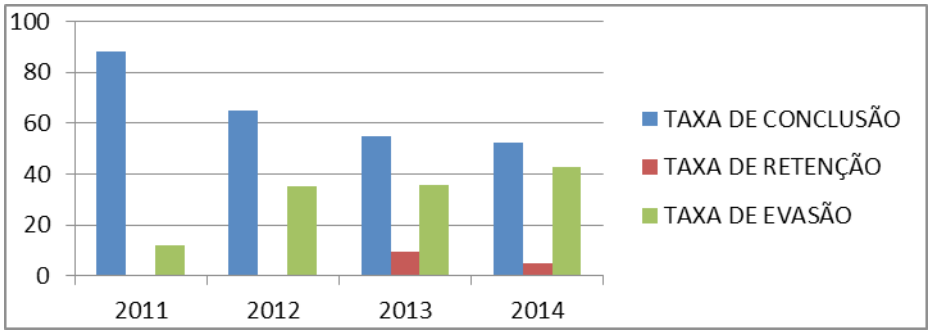


Gráfico 1-Taxas de conclusão, retenção e evasão no Curso Técnico em Agropecuária, subsequente.

Fonte dos dados: Secretaria Escolar do colégio investigado.

Os dados disponibilizados pela Secretaria Escolar relacionado ao curso técnico em Agropecuária subsequente apresentaram no período de 2011 a 2014, índices correspondentes a conclusão (decrescente e estável), evasão (crescente) e retenção (decrescente e estável) ao longo dos anos observados.

Nos SISTEC, os alunos são ligados a Ciclos de Matrículas e podem ter suas situações alteradas a qualquer momento no sistema motivadas por pedido de cancelamento de matrícula, transferência ou conclusão, além de evasão e abandono do curso.

No final de cada ciclo de matrícula, a situação daquele aluno é atualizada. No caso do colégio investigado, os ciclos são de 02 (dois) anos para alunos ingressantes nos curso subsequentes e de 03 (três) anos no curso concomitante destinado a estudante que articula o ensino técnico e o ensino médio. O aluno de um curso subsequente, por exemplo, que ingressou no ano de 2012 estará no ciclo de 2012 – 2013 e não necessariamente concluirá o curso neste ano, por depender do rendimento acadêmico alcançado por ele, ao longo dos módulos estudados.

Para a elaboração do diagnóstico quantitativo do curso técnico em Agropecuária, subsequente, disponibilizados na tabela 1 (tabela de oferta presencial 2011, 2012, 2013 e 2014) e Gráfico 1 (Taxas de conclusão, retenção e evasão no Curso Técnico em Agropecuária, subsequente), o Setor da Secretaria Escolar do colégio registrou os dados com as orientações do SISTEC, Brasil (2014): taxa de conclusão (concluintes), número de estudantes que concluíram o curso no período de análise, taxa de retenção (retidos), número de estudantes com matrícula ativa mas que não concluíram o curso no prazo previsto, e por taxa de evasão (finalizados sem êxito), número de estudantes que tiveram sua matrícula finalizada na instituição sem a conclusão do curso.

As ocorrências registradas no SISTEC são dinâmicas, através de levantamento da Secretaria Escolar do colégio, com matriculados, desligados, evadidos, reprovados, em cursos e transferidos externos, ao longo dos períodos letivos na turma subsequente

que entra na escola no início de cada ano letivo, e a turma subsequente que conclui o curso no final de cada ano letivo.

No que se refere particularmente, a retenção e evasão no ensino profissional técnico através do monitoramento dos rendimentos quantitativos, a plataforma SISTEC aparece como recurso de interligação, acompanhamento e monitoramento entre as instituições da rede federal e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, o que oportuniza elaboração de Políticas próprias para as realidades encontradas processualmente nas instituições da rede federal.

Uma vez que para detectar maiores informações, quanto à evasão e retenção na rede federal o contexto social dos estudantes pessoas jovens e adultos necessita ser considerado para a execução de intervenção, em busca da estabilidade nos índices de conclusão, evasão e retenção nos cursos da educação profissional técnica.

Na análise do contexto individual dos estudantes, os fatores de evasão e retenção aparecem segundo Brasil (2014) como recorrente: a adaptação à vida acadêmica da educação profissional técnica, as habilidades de estudo, compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo trabalho, novos interesses para a vida acadêmica, qualidade da educação anterior ao curso técnico escolhido, questões de ordem pessoal ou familiar, envolvimento com a vida acadêmica, entre outros.

As instituições de ensino e aprendizagem de nível profissional técnico encontram-se também imersas em fatores de evasão e retenção, gerais e específicos, no âmbito interno e externo de seu espaço educativo, o que Brasil (2014) destaca sendo: as condições de infraestrutura disponibilizada para os cursos técnicos, questões relativas ao processo de seleção dos estudantes, questões didáticos pedagógicas, gestão acadêmica do curso, existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria) entre outros fatores a serem considerados.

O PERFIL DOS ESTUDANTES: TURMAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SUBSEQUENTE

Os funcionários da secretaria escolar do colégio investigado disponibilizaram para este estudo o documento (fichas de matrículas) dos estudantes do curso técnico em Agropecuária subsequente, dos anos letivos de 2013 (formados), 2014 (possíveis formandos atualmente) e 2015 (ingressantes no curso).

Segundo Ludke (1986), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Para evitar algum possível desconforto para os estudantes que ainda frequentam o curso, e ou frequentaram se estabeleceu aleatória a ordem de apresentação dos

perfis, ou seja, turma dos estudantes ingressantes, nos anos já delimitados, e ou a turma dos formados ou possíveis formandos.

O critério de escolha das denominadas Turma Determinação, Turma Alegria e Turma Esperança atenderam, portanto, a possibilidade de ser apenas uma turma subsequente do curso técnico em Agropecuária a cada ano, e não se repetiu análise de fichas de matrícula dos estudantes das turmas, anteriormente verificadas.

Destaca-se também que os perfis construídos ao longo desta produção, correspondem aos dos estudantes que conseguiram concluir o curso no período previsto pelo projeto pedagógico do curso, e ou estavam no percurso de estudo no curso, em julho de 2015, seguindo também a normatização pedagógica do curso.

Então, agiu-se assim com o intuito de, na análise do instrumento ficha de matrícula de estudantes jovens e adultos do curso técnico em Agropecuária, ser realizada a construção do perfil destes, informações que contribuiu diretamente com Pesquisa em andamento no nível de Mestrado em Educação. O que possibilitou ser recurso de consulta para detectar as especificidades do público atendido no curso, os índices declarados ao SISTEC de evasão e retenção e posteriormente, no questionário aplicado com os estudantes, indicativos da prática docente desenvolvida no curso, se demonstra êxito diante das expectativas do público de estudantes atendidos.

Assim se complementou os dados quantitativos do SISTEC anteriormente apresentados nesta pesquisa acrescentando informações do perfil documental dos estudantes da amostragem deste estudo, no quadro construído a seguir.

Quadro 1- Perfil documental ficha de matrícula dos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária, Subsequente.

Turma	Naturalidade dos estudantes	Idade dos estudantes	Sexo dos estudantes	Município onde os estudantes declaram residência
Determinação	27 localidades distintas (nos Estados do Piauí, Maranhão e Ceará)	Intervalos compreendidos entre 15 e 30 anos.	16 estudantes do sexo masculino e 11 do sexo feminino	24 estudantes residem em Teresina, 2 estudantes em Timon e 1 estudante em José de Freitas
Turma	Naturalidade dos estudantes	Idade dos estudantes	Sexo dos estudantes	Município onde os estudantes declaram residência

Alegria	35 localidades distintas (nos Estados do Piauí e Maranhão)	Intervalo compreendido entre 15 e 55 anos.	21 estudantes do sexo masculino e 14 do sexo feminino	24 estudantes residem em Teresina, 1 estudante em Demerval Lobão, 1 estudante em José de Freitas e 9 com registros confusos devido ao serviço da Residência Estudantil do colégio estudado.
Turma	Naturalidade dos estudantes	Idade dos estudantes	Sexo dos estudantes	Município onde os estudantes declaram residência
Esperança	41 localidades distintas (nos Estados do Piauí e Maranhão).	Intervalo compreendido entre 15 e 55 anos.	23 estudantes do sexo masculino e 18 do sexo feminino	32 estudantes residem em Teresina, 1 estudante em União, 3 estudante em Timon e 5 com registros confusos devido ao serviço da Residência Estudantil do colégio estudado.

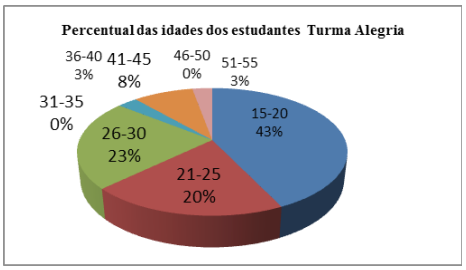
Fonte dos dados Secretaria Escolar do colégio investigado/julho de 2015.

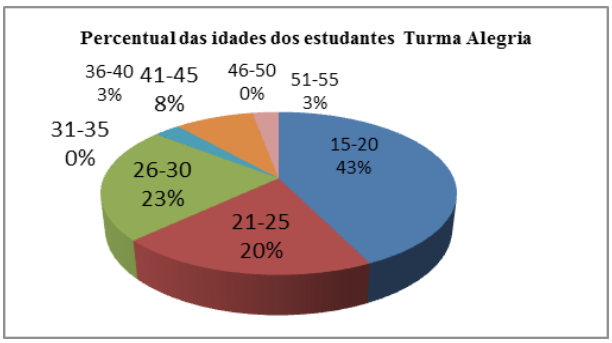
Isto posto justifica-se também a participação da turma subsequente do ano letivo de 2013, para fins de se perceber nestes últimos três anos, o perfil dos estudantes matriculados no Curso Técnico em Agropecuária articulação curricular subsequente.

Ao se comparar o perfil das idades dos estudantes do curso investigado, se faz necessário lembra a disposição legal do Estatuto da criança e do adolescente-ECA, Brasil (2012, p. 12) que se prescreve 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.”

Embora o Ministério da Saúde adote em suas legislações o artigo 2º prescrito no ECA, faz-se necessário lembrar o instituído pela Organização Mundial da Saúde, que o Ministério da Saúde também adota em seus documentos norteadores, sendo a adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos.

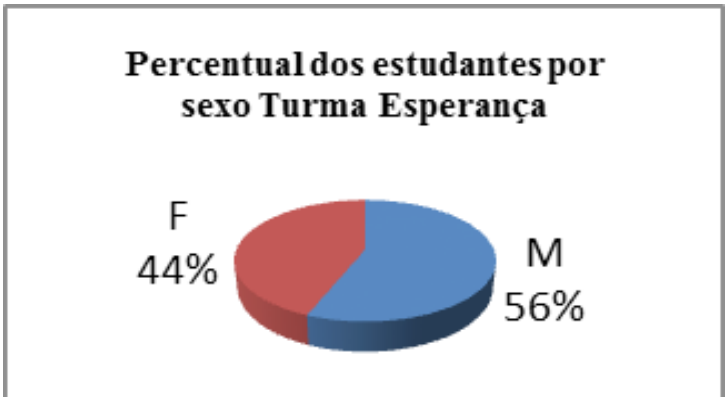
Gráfico 2 e gráfico 3- idades dos estudantes.





Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 4- idades dos estudantes.



Fonte: dados da pesquisa.

A Organização Mundial de Saúde, Brasil (2007) identifica como adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos). A interpretação das idades dos estudantes de acordo com o ECA, na Turma Determinação, do Curso Técnico em Agropecuária, subsequente, tem-se: os 62% com idade entre 15 e 20 anos na transição entre adolescência e juventude, (certamente os mais novos tinham 17 e ou 18 anos tendo em vista que já possuem o Ensino Médio na turma subsequente), o percentual dos 25% correspondem a 21 e 25 anos e são considerados adultos jovens e o percentual de 13% correspondem aos adultos, portanto a Turma Determinação tinha essas características.

Para a Turma Alegria constatou-se que 43% dos estudantes, com intervalo de idade constituído entre 15 e 20 anos na transição entre adolescência e juventude, (certamente os mais novos tinham 17 e ou 18 anos tendo em vista que já possuem o Ensino Médio na turma subsequente), o intervalo constituído de 21 a 25 anos possuía 20% dos estudantes sendo os denominados adultos jovens.

Os alunos desta Turma Alegria também tiveram o intervalo de idade entre 26 a 30 anos constituídos por 23% dos estudantes, os denominados adultos que prossegui com os demais, o intervalo de 36 a 40 anos constituído com percentual de 3%, o intervalo de 41 a 45 anos constituído por 8% de adultos e por fim, o intervalo de 51 a 55 anos corresponde a 3% dos estudantes adultos atendido no curso técnico em Agropecuária subsequente.

E a Turma Esperança composta com 37% dos membros no intervalo de idade constituído entre 15 e 20 na transição entre adolescência e juventude, (certamente os mais novos tinham 17 e ou 18 anos tendo em vista que já possuem o Ensino Médio na turma subsequente), o intervalo constituído de 21 a 25 anos possuía 27%, com os denominados adultos jovens, o intervalo de 26 a 30 anos constituído por 5% são de adultos, o intervalo de 31 a 35 anos constituído por 10% de adultos, o intervalo de 36 a 40 anos constituído por 10% de adultos, o intervalo de 41 a 45 anos constituído por

7% de adultos, o intervalo de 46 a 50 anos constituído por 2% de adultos e o intervalo de 51 a 55 anos constituído por 2% de adultos.

A análise do perfil das idades da Turma Determinação, Turma Alegria e Turma Esperança permitiu a percepção da dinamicidade de constituição das turmas com percentuais maiores de atendimento de indivíduos na turma subsequente, às vezes em transição da adolescência para a juventude, ou de adolescente jovem para adulto jovem, e finalmente a partir dos 25 anos de idade atende-se os adultos.

Na reflexão quanto ao perfil da idade dos estudantes do curso Técnico em Agropecuária, se percebe os inúmeros contextos pessoais pelos quais os estudantes nas etapas de vida descritas no parágrafo anterior, tendem a vivenciar na tríade: adaptação à vida acadêmica no colégio de educação profissional técnica, inserção ou permanência nos desafios do mundo trabalho, e encanto ou desestímulo pelo curso escolhido.

No percurso de estudo, os estudantes pessoas jovens e adultas necessitam ser estimulados por professores, e demais membros da equipe de multiprofissionais da instituição, a estabelecer metas acadêmicas pessoais relacionadas aos estudos na educação profissionalizante, além de serem mantidos informados constantemente sobre o perfil do egresso do curso, durante as oportunidades manifestadas no cotidiano do colégio, tendo em vista, a necessária formação plena do individuo, quando ingressante no curso técnico, e posteriormente, como possível formando.

É importante lembrar que, além dos conceitos de “Evasão” e de “Exclusão”, há o conceito de “Mobilidade”. Segundo Ristoff (apud VELOSO; ALMEIDA. 2001), a “mobilidade” corresponde ao fenômeno de migração do aluno para outro curso, o que se pode detectar tanto na educação profissional técnica, como em cursos do Ensino Superior.

No espaço das instituições de ensino faz-se necessária reflexão dos profissionais da educação quanto ao acesso e a permanência dos alunos, por envolver uma questão de democratização do ensino e, consiste em um problema social com necessidades de investigações e novas propostas de políticas públicas Machado (2010).

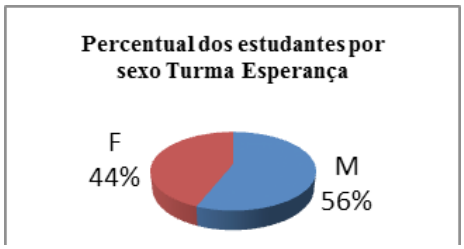
A este propósito, o indicativo relacionado ao sexo dos estudantes constata-se a democratização do ensino atual no colégio vinculado a Universidade, Branco (2010, p.214), no período de fundação do colégio, em 1954 “[...] além da proposta de abrigar estudantes de zonas rurais, faz-se necessário apontar uma outra questão: a imposição do gênero masculino como proposta de afirmação, de reafirmação do trabalho agrícola”.

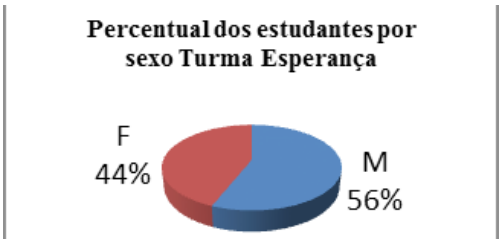
E assim obteve-se como resultado: Turma Determinação trouxe nesta pesquisa como percentual de 48% sendo público masculino e 52% do público feminino, o percentual da Turma Alegria no grupo masculino chegou a 60% e o feminino atingiu 40%. E finalmente para a Turma Esperança, o quantitativo masculino chegou a 56%

e o feminino 44%, o que vem demonstrar que o curso técnico em Agropecuária subsequente deixa na contemporaneidade a isonomia de acesso ao colégio tanto ao público masculino como o feminino, contexto diferente do período da fundação do colégio.

E no atual perfil de localização das residências dos alunos do curso técnico em Agropecuária subsequente, se constatou nos endereços preenchidos com exatidão, como percentual dos municípios onde residem os estudantes: a cidade de Teresina em maior quantitativo nas três turmas investigadas, a cidade de Timon apareceu com quantitativo representativos nas Turmas Alegria e Esperança, a cidade de José de Freitas aparece nas Turmas Determinação e Alegria, e a cidade de Demerval Lobão aparece somente na Turma Alegria.

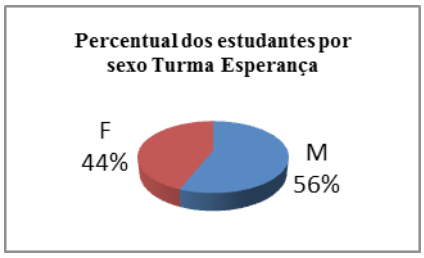
Gráfico 5 e gráfico 6- sexos dos estudantes.

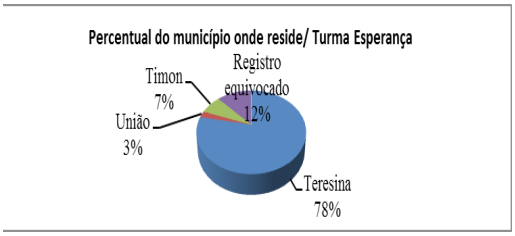




Fonte: dados da pesquisa.

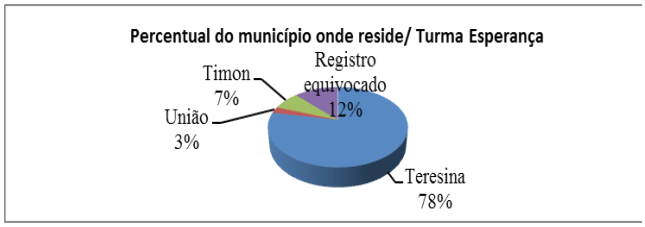
Gráfico 7- sexo dos estudantes e Gráfico 8- localidade declarada da residência dos estudantes.





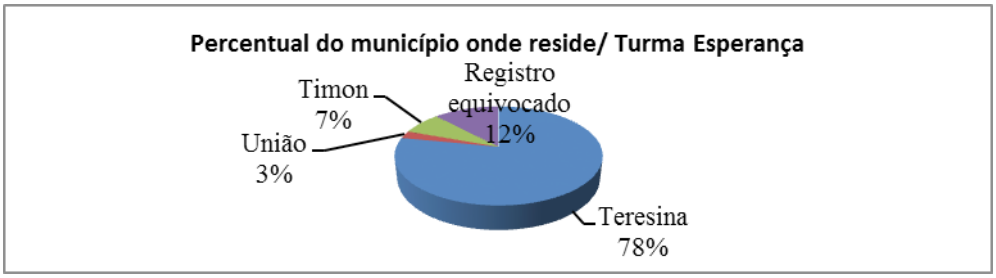
Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 9- localidade declarada da residência dos estudantes.



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 10- localidade declarada da residência dos estudantes.



Fonte: dados da pesquisa.

Contudo a assistência estudantil de moradia se considera um programa institucional, com o propósito de oferecer a permanência dos estudantes vindos de regiões diversas do Estado do Piauí, Maranhão e Ceará, o que proporciona na instituição diminuição de prováveis percentuais de evasão e retenção no curso técnico em Agropecuária, presume-se.

É importante que se reitere que as ações de Assistência Estudantil do colégio, são desenvolvidas nas áreas de moradia, alimentação, transporte (ônibus próprio do colégio), além de atenção a saúde com Psicólogo Escolar, Nutricionista e Dentista. Contudo, as ações são destinadas tanto para os estudantes que residem no colégio, como também para os estudantes que permanecem na instituição apenas no período da aula.

A EVASÃO E RETENÇÃO NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SUBSEQUENTE

A evasão e retenção encontram-se presentes em todos os níveis da educação brasileira, entretanto, na educação profissional técnica há poucas reflexões sobre o assunto em que se destaque particularmente, a percepção dos estudantes que frequentam os cursos técnicos. O trabalho desenvolvido nos colégios raramente proporcionam os canais de comunicação na própria comunidade escolar, para a compreensão das motivações dos fatores de evasão e retenção nos cursos.

No intuito de verificação das percepções dos estudantes, no que se refere às causas evasão e retenção em curso profissional técnico, se utilizou o uso de questionário. Os estudantes foram sensibilizados quanto à importância de aderiram a pesquisa. O instrumento foi aplicado com vinte e três estudantes voluntários, do curso técnico investigado matriculados em turma subsequente no ano letivo 2015.

As informações fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa foram analisadas, refletidas a partir dos sentidos atribuídos a repetição de palavras, as semelhanças entre as expressões descritas, de acordo com o contexto em que foram escritos, possibilitando a identificação da percepção dos estudantes quanto às causas

da evasão e retenção no curso. Assim, elegeu-se para o nome dos participantes da amostragem, A1, A2, A3 e assim sucessivamente, para resguardar sigilo de quem sejam os estudantes.

Desse modo, após o levantamento dos dados coletados em questionário, com perguntas abertas, se analisou as respostas dos sujeitos com base nos estudos de Bardin (2009), no que se refere à organização de categorias. Essas organizadas em três dimensões, extraídas das respostas escritas pelos estudantes participantes do estudo. São elas: dimensão pessoal, dimensão pedagógica e dimensão institucional.

Na dimensão pessoal trata-se das causas da evasão e retenção motivadas por situações particulares vivenciadas pelos ex-colegas de curso estudantes jovens e adultos, conforme explicitados nas seguintes respostas: “Falta de interesse na área” (A3); não identificação com o curso (A8); “dificuldade de aprendizagem muito tempo fora da escola” (A14); “dificuldade nas disciplinas principalmente de cálculo” (A5); “consideram o curso difícil” (A4).

As respostas desse grupo de alunos revelam que durante as experiências vivenciadas na adaptação ao curso técnico em Agropecuária, no eixo tecnológico Recursos Naturais são despertados interesses ou não nos estudantes recém-chegados ao curso, assim vão estabelecendo opiniões quanto ao curso ofertado conforme cursam as disciplinas, revelam conclusões quanto ao próprio desempenho escolar dos colegas no contexto disponibilizado no curso.

Também se percebe a participação no mercado de trabalho como fator recorrente nas reflexões apresentadas pelos participantes que responderam ao questionário. As percepções que possuem do que levou a retenção e evasão dos colegas estudantes do curso técnico em Agropecuária foram: “condição financeira para continuar o curso” (A7); “alguns começam a trabalhar” (A22); “opção pelo trabalho” (A15); “falta de tempo por causa do trabalho” (A16).

Na dimensão pessoal dos discentes jovens e adultos, evadidos e retidos no curso, de acordo com a percepção dos estudantes participantes na resolução do questionário, existe o consenso na consideração extraída das respostas de que, os estudantes ao longo do curso são submetidos à realização de escolhas na carreira acadêmica e profissional simultaneamente, de acordo com o contexto pessoal de cada um.

Pelo exposto nas argumentações dos estudantes participantes na resolução do questionário, os discentes que evadem ou ficam retidos conforme a dimensão pessoal é justificada suas motivações particulares, subentendido pelo perfil de idades diversas que constituem o público atendido nas turmas do curso. Na percepção dos estudantes a prática docente não é mencionada como elemento que influência os resultados alcançados na dimensão pessoal dos estudantes e nem na dimensão pedagógica.

Alguns estudantes participantes do estudo deixaram evidente em relação à dimensão Pedagógica: “pagamento da matéria pendente no mesmo período das demais disciplinas que estuda” (A8); “falta de novas turmas para que o aluno continue estudando a matéria que ficou retido” (A11). Nesta perspectiva de solução da

problemática da retenção, não consideram os necessários tramites a serem seguidos conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) durante a gestão da infraestrutura física e de Recursos Humanos (docentes) do curso.

Na dimensão Pedagógica não atribuem aos professores responsabilidades aos resultados alcançados na evasão e retenção no curso técnico em Agropecuária, pois expressam as seguintes opiniões: “a maior parte é por falta de empenho do aluno, da sua visão do que é aprender” (A20); “muitas vezes por falta de interesse do próprio aluno” (A21).

E assim surge como uma opinião que de maneira implícita caracteriza a equipe pedagógica do curso: “professores motivadores, Coordenação e Direção abertos ao diálogo” (A17). No que se refere à dimensão institucional na busca pela diminuição das possíveis causas da evasão e retenção no curso técnico em Agropecuária articulação subsequente, os participantes do estudo listam os Programas desenvolvidos na escola que colaboram nesta ação: “bolsa de Assistência Estudantil” (A1); “para os alunos que tem maior dificuldade financeira” (A20); e acrescentam como Programas “consulta com Psicólogo” (A6); “os alunos que participam de rodas de estudos são ajudados por Psicólogos e outros profissionais” (A12).

O Programa Institucional contempla projetos educativos e socioculturais que são executados pela comunidade escolar do colégio investigado, se percebe implícita essa realidade no registro de um dos alunos que respondeu ao questionário proposto: “calendário de programas institucionais desde a diversão ao aprendizado” (A3).

Os estudantes jovens e adultos perceberam a evasão e a retenção em curso profissional subsequente agrícola, com considerável influência da dimensão pessoal dos ex-alunos deste curso. E assim, as dimensões pedagógicas e institucionais atendem as expectativas dos participantes desta amostra.

A evasão e retenção no processo de ensino e aprendizagem na visão dos participantes deste estudo indo ao encontro da Heutagonia, que considera a aprendizagem como autodirecionada, em que o aluno desenvolve o seu próprio processo de aprendizagem através do autodidatismo, autodisciplina e auto-organização.

REFLEXÕES FINAIS

A abordagem da evasão e retenção teve o apoio teórico do documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica normatizado por grupo de trabalho da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), como também se considerou os possíveis fatores individuais e coletivos para a sua ocorrência.

Assim, o desafio da retenção e evasão durante a formação de pessoas jovens e adultas no nível de educação profissional técnica ficou em evidência neste estudo. O envolvimento dos discentes no processo de levantamento das percepções considera-se oportuno, pois, obteve-se dados sistematizados na visão dos estudantes que frequentam o curso, público em que são destinados os trabalhos ofertados. Os índices apresentados no material investigado permitiu detectar esforços para manutenção da diminuição e ou superação dessa realidade no curso técnico investigado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo. Edição revista e atualizada.** Tradutores: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, LTDA, 2009.

BRANCO, Julinete Vieira Castelo. **Entre Trilhas e Veredas.** Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves Chaves, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** SETEC/MEC-2014.

_____. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico].** – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação; n. 83), Atualizada em 15/5/2012.

_____.**Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 29 de dezembro de 2008.

_____. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Marco legal: saúde, um direito de adolescentes** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marcela R, L.: MOREIRA, Priscila. R. **Educação Profissional no Brasil, Evasão Escolar e transição para o mundo do trabalho.** II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT). ISSN: 1983 – 1315, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET- MG), Belo Horizonte/MG, junho de 2010.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. de. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá:** um processo de exclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu-MG. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T1142041450508.doc>, acesso em 21.novembro.2015. [Trabalho T1142041450508.doc, apresentado no GT11 – Política de Educação Superior da 24ª Reunião da ANPEd, em Caxambu-MG, de 7 a 11 de outubro de 2001].

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORESDA EJA: PERCEBIDOS-DESTACADOS E INÉDITOS-VIÁVEIS COTIDIANOS

Francisco Canindé da Silva (CAWSL/UERN)
caninprof@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os processos de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos têm, ao longo da história desta modalidade de ensino, constituído pauta principal dos debates político-pedagógicos envolvendo dirigentes, técnicos, estudiosos e professores que trabalham com este campo. Entendendo a formação continuada como processo que se dá por toda a vida, de forma ininterrupta, e que se amplifica pelos múltiplos contextos de contatos, torna-se imprescindível seu reconhecimento enquanto temática real de pesquisas em educação.

Sobre este aspecto, muitas iniciativas já vêm sendo realizadas objetivando garantir a qualidade do processo ensinar-aprender na educação de jovens e adultos, cada iniciativa desenvolvendo papéis específicos e consoantes com seus contextos históricos, políticos, econômicos e culturais. Contudo, como a própria noção conceptual indica, formar-se continuamente implica aprender por toda a vida, em simbiose direta com múltiplas práticas sociais, caracterizando-se como ação humana complexa e inacabada que se inicia no berço e termina no túmulo, como aponta a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) realizada em Belém, no Brasil, em 2009.

Reconhecer a formação continuada como ato de aprendizagem é o grande desafio posto a professores, formadores e agentes envolvidos diretamente com esta modalidade, visto que, historicamente a compreensão de formação, na maioria das vezes, esteve restrita à ideia de capacitação, atualização e reciclagem, própria de modelos tecnicistas de educação. Embora saiba-se da força incisiva exercida por estes modelos entre os professores, pesquisas sobre cotidianos escolares revelam que existe um conjunto bem maior de ações formativas tecidas para além do previsível. Refiro-me às diferentes maneiras com que professores — em diálogo uns com os outros, com os alunos jovens e adultos e demais sujeitos cotidianos —aprendem no percurso da docência.

A problemática que se estabelece a partir desses reconhecimentos é: como enredar e traduzir as experiências de práticas pedagógicas cotidianas (em suas ausências e emergências) como processos continuados de formação de professores

de EJA? A essa problemática, um conjunto de reflexões está sendo desenvolvido a partir de concepções democratizantes de educação, especificamente aquelas que entendem a educação de jovens e adultos como prática social emancipatória, e que reconhecem estas experiências como *percebidos-destacados* e *inéditos-viáveis* (FREIRE, 1987).

Pautado por concepções sociais democratizantes, e sob as quais se reconhece uma constelação de saberes existentes-possíveis apresento, como primeiro momento-movimento de discussão e enredamento neste trabalho, que tem por objetivo discutir um percurso metodológico de captura de experiências e práticas docentes como integrante de ação formadora continuada, noções epistemológicas utilizadas por Santos (2002) no que denomina de sociologia das ausências e sociologia das emergências. A este fundamento sigo com a abordagem social realizada por Certeau (2011) sobre cotidianos; e, por fim, traduzo alguns princípios do pensamento complexo definidos por Morin (2010), correndo todos os riscos que uma tradução coloca para seus intérpretes.

No que se refere a práticas educativas vivenciadas e estudadas na educação de jovens e adultos, apresento conceptualmente com Paiva (2012), em leitura freireana, *percebidos-destacados* e *inéditos-viáveis* das práticas pedagógicas cotidianas, traduzíveis a processos de formação continuada de professores da EJA.

No segundo momento-movimento, exponho a metodologia da pesquisa e o procedimento metodológico utilizado da *entrevista recursiva*, demonstrando o desafio de se fazer um caminho, caminhando. Com apoio nos pressupostos da complexidade, conceituo inicialmente a *entrevistar*, explicitando as motivações que me levaram a essa denominação e, em seguida, discorro sobre o formato textual assumido ao longo das entrevistas.

Reproduzo, no terceiro momento-movimento, a íntegra de uma *entrevista recursiva* com um professor da EJA, no intuito de melhor traduzir as perspectivas teórico-metodológicas produzidas para a pesquisa, com ênfase nos *percebidos-destacados* e nos *inéditos-viáveis* cotidianos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: NUANCES DE UM PROCESSO

Quando me propus realizar uma investigação sobre formação continuada de professores da educação de jovens e adultos, parti necessariamente de *práticas pedagógicas cotidianas,* com o interesse de desinvisibilizar conhecimentos que professores têm/produzem, marginalizados pela presença intensiva e histórica de racionalidades indolentes (SANTOS, 2002). A esse respeito, os pressupostos epistemológicos de Boaventura Santos (2002) viabilizam possibilidades de valorizar experiências docentes, produzidas cotidianamente na educação de jovens e adultos,

reveladoras de processos formativos continuados.

A experiência social em curso no mundo, de acordo com o referido autor, é bem maior e diversificada do que reconhecem as tradições científicas e filosóficas. Para ele, a riqueza da diversidade está sendo desperdiçada e, para combater o desperdício de experiências, "[...] não basta propor um outro tipo de ciência social" (SANTOS, 2002, p. 2), e por isso recomenda proceder a crítica ao modelo de racionalidade ocidental já existente, a que denomina de racionalidade indolente, propondo em substituição um outro tipo de racionalidade denominada de razão cosmopolita, que se funda em três procedimentos sociológicos: *a sociologia das ausênc*ias, *a sociologia das emergências* e o *trabalho de tradução*[54]. Esses procedimentos vinculam-se ao confronto que o autor faz à razão indolente, expressa nas formas de razão metonímica e de razão proléptica.

Razão metonímica, para Santos (2002), é uma forma de racionalidade que opera egoisticamente, tomando o todo como referência absoluta sobre as partes. Pode-se conceber a razão metonímica como produtora de não-existências pois, de acordo com Boaventura Santos (2002, p. 12), "há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível".

A produção social das não existências, por meio das monoculturas em que se assenta a razão indolente, resulta na subtração do mundo, na contração do presente e, por conseguinte, no desperdício da experiência. Neste sentido, a sociologia das ausências refere-se a esses desperdícios, desinvisibilizando tudo aquilo que a razão indolente invisibilizou, porque não permite considerar que exista nada além das monoculturas.

> *A sociologia das ausências visa, assim, criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social. [...] cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente. (SANTOS, 2002, p. 15)*

A *sociologia das ausências* contrapõe-se à razão metonímica, legitimando a produção das não existências como conhecimentos válidos, tornando presente o que essa forma de pensar expressa pela razão memtonímica torna como *ausências*.

Boaventura Santos (2002) propõe, para garantir a possibilidade de todas as experiências dialogarem, a ideia de *ecologias*, visto que para ele não existe saber mais e saber menos, nem melhor e nem pior, mas sim saberes diferentes, produzidos nas interações subjetivas entre os sujeitos, e que serão úteis em determinadas

54 Neste trabalho, discuto apenas os dois primeiros procedimentos – a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, mesmo reconhecendo que o trabalho de tradução surge em cada discussão posta.

circunstâncias e desnecessárias em outras. Tornar existentes as não existências significa, assim, colocá-las em relação, de fato horizontalizadas, em espiral, ou ainda, compreendê-las em redes de conhecimento, nas quais tanto os saberes formais como os não formais se tecem e são tecidos.

A razão proléptica, por sua vez, manifesta sua indolência quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear, e na qual produz a não existência residual, tradicional, atrasada ou subdesenvolvida. Essa monocultura se efetiva pela ideia de progresso e desenvolvimento, contraindo o presente e dilatando infinitamente o futuro, porque para ela "a história tem o sentido e a direção que lhe são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito" (SANTOS, 2002, p. 21). A crítica feita à razão indolente sob a face de razão proléptica é, sobretudo, por desconsiderar a pluralidade de tempos existentes — cíclicos, individuais e circunstanciais —, em nome de um tempo linear definido antecipadamente, como se a ele pudessem ser reduzidas as múltiplas incertezas do tempo futuro. Contrair o futuro, passa a ser o procedimento utilizado para superar a lógica dessa totalidade do tempo linear; contrair esse tempo futuro será papel da *sociologia das emergências*.

O trabalho da *sociologia das emergências* presidido pelo conceito de *ainda-não* (que existe em forma de tendência) proposto por Ernest Bloch (1995 *apud* SANTOS, 2002) se efetiva quando são reconhecidas, no presente dilatado, capacidades e possibilidades de um futuro contraído. Percebê-las é uma tarefa complexa, dada a inscrição de componentes de escuridão e incertezas em suas origens, ou seja, tudo aquilo que é reconhecido como potência e potencialidade, o são parcialmente, visto que o futuro é incerto e, portanto, imprevisível. Neste sentido, Boaventura Santos (2002) irá alertar para o fato de não desperdício de oportunidades, percebidas pelas potências e potencialidades inscritas na realidade do tempo presente como *ainda-não*.

Para esta compreensão, recorro também ao pensador francês Michel de Certeau (2011, p. 189), para quem os cotidianos são espaços-lugares em que se produzem realidades sociais, mesmo que marginalmente, por serem reveladores "daquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer".

O texto de Certeau favorece a reflexão a partir de concepções de *táticas*, de linguagens ordinárias, de usos, de astúcias, de artes (de dizer, da memória e da ocasião) do pensador, e de tudo aquilo que é invencionado no cotidiano por seus *pensantespraticantes* (OLIVEIRA, 2012).

A aproximação de Certeau com os estudos sobre o cotidiano se dá, geralmente, em função da oposição ao modelo estrutural do pensamento moderno, que se organiza pela lógica da forma, da ordem, do código, e que irá influenciar as práticas cotidianas, nas instituições nas quais os discursos são proferidos.

O autor busca, nestes espaços-lugares – categorias fundamentais de seus estudos —, a recusa do saber formalizado antecipadamente à travessia, ao estereótipo, à ordem preestabelecida, residindo aí seu fascínio pela América Latina, pelo não

europeu, pela diferença, e por tudo que se produz marginalmente nos cotidianos.

Neste sentido, sua opção é pelos pedestres, pelos ordinários, pelo olhar sobre o mundo a partir dos rejeitados pela ordem, confrontando a estratégia colonialista com as táticas cotidianas; as ausências pelos fazeres; as normas gramaticais e linguísticas pelas linguagens ordinárias; a programação pela astúcia; o pragmatismo pelo uso; o tecnicismo pela arte. Na perspectiva do olhar de baixo, da transgressão, do diferente, de como os *pensantespraticantes* invencionam seus cotidianos, é que se pensam processos formativos docentes na EJA.

Nesse contexto, reconheço em Morin (2010) a possibilidade de desenvolver reflexões, a partir dos cotidianos da EJA, propícias à condição humana e à necessidade de aprender, tendo por base as incertezas do mundo. Segundo este pensador, se as ciências sociais modernas — que por muito tempo respaldaram os modos de ser e estar no mundo — atualmente não apresentam suficiência teórica para explicar a realidade, tem-se de pensar em uma ciência, no mínimo, complexa, articulada, simultânea, aberta e falível, que possa atender as demandas sociais e humanas. Os riscos que essa nova ciência social assume são os riscos da ambivalência, do incontrolável, da transcendência, da retroação, da incompreensão etc., mas ela não seria uma ciência complexa se não se integrasse a esses princípios.

> *A compreensão complexa comporta uma terrível dificuldade. Ao levar em conta as bifurcações, as engrenagens que levam ao pior ou ao melhor, e não raro a ambos, ela enfrenta constantemente o paradoxo da responsabilidade/ irresponsabilidade humana. (MORIN, 2010, p. 15)*

Os riscos serão inevitáveis, tanto para as propostas que têm por base as certezas, como para as complexas, que se pensam incluindo a incerteza. Portanto, não há como não correr riscos, ao assumir as práticas cotidianas como ponto de partida da formação docente.

Pensar a formação continuada de professores na educação de jovens e adultos, a partir de práticas pedagógicas cotidianas, constitui então um desafio a qualquer propositor, sejam instituições formadoras e mantenedoras da modalidade, ou até mesmo os próprios professores. O desafio é próprio do deslocamento feito, quando se pensa formação a partir das práticas, de seus enredamentos e complexidades.

Historicamente, a formação de professores vem acontecendo com base na perspectiva da antecipação, conformação e ordenação das futuras práticas. Esse entendimento vincula-se a tendências pedagógicas que, por sua vez, estão associadas a modelos políticos, econômicos e culturalmente determinados por lógicas sociais excludentes.

As lógicas desenvolvidas nesta perspectiva são hierárquicas, colonizadoras e normatizadoras, materializam-se sempre de cima para baixo e de fora para dentro, desrespeitando e excluindo experiências docentes tecidas nas práticas cotidianas. Muitas dessas lógicas são caracterizadas como invasivas, hostis, forasteiras, por não

dialogarem com os acontecimentos complexos produzidos pelos sujeitos cotidianos.

Formar, então, o professor para o exercício da docência na EJA, por esta abordagem complexa das práticas pedagógicas, implica considerar imprevisibilidades, incertezas, acasos e descontinuidades vivenciados cotidianamente por estes *pensantespraticantes*, evitando engessamento e a proforma, como alertam Collares, Moysés e Geraldi (1999).

Sobre este aspecto, e ao se referir à formação docente para a educação de jovens e adultos, Paiva (2012) enfatiza os *percebidos-destacados* nos processos de formação humana, com apoio no pensamento freireano, e a partir do conceito de *inédito-viável* realça as dimensões de conhecimento: política, epistemológica e estética. Por *inédito-viável* entende-se o processo de reflexionamento dos sujeitos quando se percebem e passam a superar situações-limite de sua vida cotidiana, transformando-as em *atos-limite*. Essas situações podem constituir, como afirma a autora, metodologia de trabalho para descodificar práticas cotidianas invisibilizadas, "O caminho de transformar impossíveis – as situações-limite – em possíveis, pelos atos-limite, [o que] exige, sempre, perceber aspectos da realidade antes não destacados, para chegar aos inéditos-viáveis". (PAIVA, 2012, p. 89).

No processo de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos, *percebidos-destacados* podem-se referir ao conjunto de práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas para além da formalidade e da prescrição. Referem-se também a criações, a inventividades praticadas/pensadas pelas situações de inusitamentos vivenciadas pelos professores nos diversos e diferentes momentos pedagógicos na escola ou fora dela. Neste movimento de explicitar razões que possam ecologizar práticas pedagógicas cotidianas de professores como passíveis de reflexão e de reconstrução de práticas, os *percebidos-destacados* se traduzem como caminhos à formação continuada de *fazer com* (PAIVA, 2012) – fazer em parceria com os *praticantespensantes* e sua diversidade de experiências.

ENTREVISTA RECURSIVA – CAMINHOS POSSÍVEIS

Para melhor compreensão da proposição metodológica adotada na pesquisa, e do instrumento do qual lancei mão, explicito inicialmente o que estou compreendendo por *entrevista recursiva*, a fim de facilitar o entendimento e articulações teórico-epistemológicas empreendidas por esta escolha e definição. Trata-se de uma entrevista dialógica, em que os sujeitos envolvidos recorrem, a todo momento, com liberdade, e por meio da memória, a experiências vivenciadas em seus múltiplos cotidianos sociais, culturais e educativos, valendo-se especificamente de rastros e reservas, para articular compreensões no presente.

Para as finalidades a que se propôs a pesquisa – reconhecer práticas pedagógicas existentes e possíveis nos cotidianos escolares da educação de jovens e adultos como base da formação —, as *entrevistas recursivas* valeram-se de características de entrevistas semiestruturadas, seguidas de uma conversa pelos interlocutores sobre algumas questões desenvolvidas, podendo alterar esse *status* sempre que um dos envolvidos percebesse não correspondência entre o proposto como temática da entrevista e a discussão efetivamente travada.

Recursividade (do latim *recurrere* – tornar a correr, percorrer de novo) significa, de acordo com Morin (2011, p. 87), que "os efeitos e produtos são necessários para o processo que os gera. O produto é produtor do que o produz". Enquanto princípio da complexidade, a recursividade rompe com a ideia de separação entre produto/produtor, causa/efeito e passa a perceber esses elementos e situações em espiral, ou seja, se auto-organizando e autoproduzindo-se.

Pode-se afirmar, a partir desse conceito de Morin (2011), que *recursividade* é uma causalidade complexa, porque reúne, reorganiza e coloca em interação o antagônico, o paradoxal e o contraditório, confrontando, superando, sem negar as individualidades e/ou até mesmo reduzi-las. Seu objetivo é imobilizar e inibir a racionalidade linear, por entender que o produto produz o produtor que por sua vez produz o produto e, assim como no redemoinho, a complexidade vai sendo tecida.

> *A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. (MORIN, 2011, p. 74).*

A denominação de *entrevistas recursivas* foi, nesse entendimento, e consoante o paradigma da complexidade, uma aposta, no sentido de que todas as coisas são, ao mesmo tempo, causa, causante e consequência, sistemas que se auto-organizam em função dos modos como se percebem e tecem a realidade. A entrevista, portanto, se efetivou para o entrevistador e entrevistados de modo recursivo, visto que a rememoração exigiu reiteradas compreensões sobre os sistemas de interesse[55], tanto do pesquisador implicado na trajetória da EJA, como dos sujeitos parceiros entrevistados, implicados com a modalidade de ensino.

Para ilustrar o trabalho realizado com entrevistas recursivas, apresento o tratamento dispensado a uma das professoras, a quem atribuí um nome fictício, de modo a apresentar o uso do instrumento que me possibilitou desenvolver uma hipótese de investigação e chegar a algumas conclusões.

---

55 Por sistema de interesse, estou denominando a realidade estudada – Práticas pedagógicas cotidianas na EJA, substituindo o corrente uso do termo objeto de estudo, que se traduz para este contexto cientificidade, instrumentalização e fragmentação.

ENTREVISTA RECURSIVA

Praticantepensante da pesquisa: Dalvanete Pereira — desafios políticos de uma prática pedagógica cotidiana

Dalvanete Pereira – Professora da rede municipal há 23 anos, licenciada em Letras, especialista em Linguística e Gestão e Coordenação Escolar. Como a maioria das professoras brasileiras da educação básica, também exerce duas jornadas de trabalho. Do tempo total de serviço, três anos foram de experiência com a educação de jovens – período que, segundo ela, representou um significativo e diferenciado aprendizado docente. Engajada em movimentos sindicais da educação, Dalvanete move-se em busca de coerência político-pedagógica do discurso com a prática.

Embora o tempo de experiência com educação de jovens e adultos tenha sido muito curto, a professora apresenta, em suas rememorações, *rastros* e *reservas* de práticas pedagógicas cingidas pela responsabilidade ética com a profissão e com a modalidade de ensino – EJA. Seus relatos demonstram, como característica principal, engajamento político-social, o que se revela potencializado no relato das práticas didático-pedagógicas cotidianas.

Entrevistador: Profª. Dalvanete, pode me contar um pouco de sua experiência com educação de jovens e adultos?

Profª. Dalvanete Pereira: Trabalhar na modalidade de ensino EJA, turno noturno de 2010 a 2012 como professora de Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal foi um grande desafio: me proporcionou crescimento profissional e pessoal. Uma lição de perseverança dada pelos educandos, apesar de todas as dificuldades sociais enfrentadas, especificamente por eles. Percebia que estavam em busca de uma melhor oportunidade de se qualificar para o mundo do trabalho. Lógico, esse era um desejo da maioria, mas não de todos. Muitos estavam por lá por não terem conseguido realizar os estudos no tempo regular, e sem o domínio da leitura e escrita ficava muito difícil "fichar" nas firmas e ter um lugar ao sol! Algumas [pessoas], em conversas informais, diziam ter abandonado ou nem começado processos de escolarização, por terem sido praticamente obrigadas a trabalhar desde cedo. As pessoas com quem trabalhei têm muitas histórias, algumas engraçadas, outras bem dramáticas, mas cada uma delas cheia de novidades, especialmente para mim que não havia ainda trabalhado com esse público da EJA. Sempre trabalhei com alunos de sexto ao nono ano e ensino médio. Confesso que com eles aprendi muito, mesmo!

Entrevistador: Como você se sentiu ao ser convocada para trabalhar com educação de jovens e adultos?

Profª. Dalvanete Pereira: Nunca me senti preparada para lecionar nas turmas de EJA, são muitos os problemas e desafios a enfrentar, sem falar que minha formação inicial em Letras não tem essa especificidade. Um outro desafio, a responsabilidade de formar outros adultos, com personalidades bem definidas, todas aquelas histórias de vida. Mas, tentei e me comprometi numa luta constante junto a todos eles, fazendo-os permanecerem na escola em busca da cidadania.

Entrevistador: Poderia me falar um pouco sobre seus alunos da educação de jovens e adultos? Quem eram? De onde vinham? O que desejavam estando na escola?

Profª. Dalvanete Pereira: Nossos alunos são oriundos de camadas sociais economicamente desfavorecidas, vivem em bairros periféricos de nossa cidade, [vêm] de muitas privações; uma boa parte vem da zona rural do município, também com situações de privação social. Em geral, quando perguntados, respondem que vieram em busca de qualificação profissional, mas, talvez por essas ausências, especialmente os mais jovens, chegam à escola com comportamentos rebeldes (agressivos, portam drogas, e às vezes, sem sabermos, portam armas brancas e de fogo), significando para mim um conjunto de coisas, mas necessariamente refletindo a falta de políticas públicas que priorizem educação, segurança, saúde e justiça social. Com isso, acabávamos por enfrentar problemas como: falta de atenção, baixa autoestima, conflitos psicológicos, agressões verbais, uso de drogas, desrespeito aos colegas e a funcionários da escola.

Entrevistador: o que você pensou/praticou para ir convivendo com essas situações e na medida do possível ajudar esses estudantes?

Profª. Dalvanete Pereira: Em longo prazo, estabelecemos metas: a do professor, do estudante e da família. Promovemos encontros com a família; dia de Cidadania, palestras, convidamos a promotoria de justiça para ser nossa parceira, o conselho tutelar, a associação de moradores do bairro, projeto de capoeira. Como professora de Língua Portuguesa utilizei diferentes leituras para desenvolver, na medida do possível, a competência discursiva, considerando a variedade da língua, gerando dúvidas, debates em sala de aula; enfim, usamos as ferramentas que estavam a nosso dispor na tentativa de cativar e motivá-los ao aprendizado. Não foi uma experiência penosa, mas conflitante, pois nem sempre as mudanças têm resultado da noite para o dia, de imediato. Atualmente, a modalidade EJA não é mais oferecida por esta escola, pois é vista pelos nossos dirigentes como despesa e não investimento.

Entrevistador: essas questões foram pensadas por você, ou o coletivo da escola (equipe pedagógica) esteve presente? Poderia falar um pouco sobre isso?

Profª. Dalvanete Pereira: Participamos de algumas reuniões com os demais colegas professores e com o apoio pedagógico da/na escola. Geralmente essas reuniões se pautavam por propostas de trabalho que pudessem diminuir as

problemáticas existentes. Mas, não eram reuniões com foco na EJA, e sim de toda a escola. Participamos de formação continuada, com a finalidade de conhecer o que recomendava o projeto político pedagógico; realizávamos encontros de planejamento, elaborávamos estratégias que motivassem os estudantes a construir o conhecimento. Muitas dessas estratégias pensadas, e mesmo com todo esforço empreendido, não conseguimos evitar a significante evasão das salas de aula.

Entrevistador: Poderia falar mais um pouco dessa problemática sentida em sua experiência com a EJA – a evasão escolar?

Profª. Dalvanete Pereira: Em nosso discurso, sempre defendemos que a educação é de todos e para todos, que se respeitam a diversidade e as reais necessidades dos estudantes, que se valorizam os diferentes saberes adquiridos na escola da vida. Mas, me parece que boa parte desse discurso é somente discurso. Não conseguimos articular saberes escolares com conhecimento de mundo, e isso dificulta a formação integral dos educandos. Confesso que somos muito presos à seriação. Na verdade, realizamos já alguns projetos que articulam esses dois lados da coisa, mas não é suficiente. Essa forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem contribui intensamente para que os alunos desistam. Claro! Tem muitos outros problemas sociais, culturais e econômicos que definem a evasão.

Entrevistador: Como você se percebe nesse contexto de docência na educação de jovens e adultos?

Profª. Dalvanete Pereira: Guardo um sentimento de culpa, por não ter contribuído a contento com as necessidades básicas de aprendizagem dos educandos; das dúvidas que tive sobre o quê e como ensinar, talvez tenha faltado uma postura de professor investigador; pois nem sempre o mundo pode ser da forma que a gente sonha.

Entrevistador: O que você considera positivo na experiência vivenciada?

Profª. Dalvanete Pereira: recordo-me de alguns momentos de satisfação, momentos ricos e proveitosos para a aprendizagem dos alunos. Vou contar um trabalho com o jornal em sala de aula. Iniciamos ouvindo as narrativas dos estudantes sobre acontecimentos passados na imprensa local falada, reconstruídas por eles com sabedoria, criticidade e um toque de ludicidade. Eufóricos e alertas aos fatos que ocorriam no próprio bairro da escola e/ou comunidades da região, os alunos se envolviam intensamente com a atividade. Desenvolvemos atividades associadas à leitura e à escrita através do jornal impresso; realizamos pesquisas acerca de assuntos relacionados; visitamos alguns locais no bairro onde o fato havia ocorrido. No final da atividade, apresentávamos e discutíamos sobre os recursos da língua utilizados no gênero textual jornal. Alcançamos, como resultado da atividade, a redação de um jornalzinho escolar e a criação temporária de uma rádio escolar. E o mais importante foi a capacidade criativa demonstrada pelos alunos ao trabalharem em grupo, na parceria

com colegas de outras salas, e o envolvimento de professores de outras disciplinas. A culminância do trabalho deu-se na quadra de esporte, recém construída. É claro que foi necessário trabalhar as dificuldades apresentadas no decorrer da produção, como esquematizar, planejar e organizar as ideias; logo, precisávamos intensificar a prática da leitura e da escrita de diferentes gêneros, oportunizando-os a expressarem-se melhor e de modo reflexivo, crítico, a respeito dos diversos acontecimentos sociais.

Entrevistador: Algum outro momento significativo que pudesse ser relatado?

Profª. Dalvanete Pereira: Outro momento que nos proporcionou grandes reflexões foi, inicialmente, quando começamos a trabalhar, timidamente, o poema de Carlos Drummond — Cidadezinha qualquer; além de conversamos sobre a estrutura textual, a descrição poética, promovemos um longo debate sobre a naturalidade de cada um, sobre a cidade que tínhamos e a que sonhávamos. E como se tratava de uma época de eleição, percebemos a necessidade de lermos outros textos ("As razões do voto avoado" - Roberto Pompeu; "O analfabeto político - antologia poética de Bertolt Brecht"; Ser cidadão é... Romeu Diniz Gonçalves – acadêmico de direito; Hino Nacional Joaquim Osório Duque Estrada; cartilha do eleitor; regimento de uma eleição...) que proporcionaram reflexões sobre as questões sociais, sobre a importância de participarmos dos acontecimentos políticos; o objetivo era conscientizá-los de seu verdadeiro papel de cidadão. Produzimos paródia, propaganda eleitoral, escolha e propostas dos supostos candidatos para uma escola melhor, simulamos um processo eleitoral, testamos o uso da urna eletrônica, tivemos entrega de comendas para o candidato eleito, tudo foi possível, graças ao envolvimento de todos. O que me chamou atenção foi a nova expressão dada a um dos textos "O analfabeto político", recriando-o em desenhos, oralizando de diferentes formas. Os desenhos expressavam choro, raiva, alegrias e tantas outras mensagens.

Entrevistador: Você percebeu mudanças a partir dessas experiências pedagógicas mais criativas? Nos alunos, escola e nos próprios professores?

Profª. Dalvanete Pereira: das experiências vivenciadas e discutidas, a escola pouco se transformou; muitos alunos se marginalizaram por viverem numa sociedade complexa. Sou ciente de que muita coisa ainda é possível e preciso fazer: flexibilização na organização escolar; a boa comunicação entre alunos, professores, gestor e demais segmentos da escola; saber ouvi-los; trabalhar melhor a afetividade, autoestima, resgatar a dignidade de muitos. Para isso é preciso capacitar e valorizar o profissional da EJA para que ele possa desenvolver uma prática significativa de reflexão e ação.

Entrevistador: Considerando essas experiências, o que poderia representar uma síntese do trabalho desenvolvido com educação de jovens e adultos?

Profª. Dalvanete Pereira: A LDB tenta reordenar o processo de ensino e de aprendizagem propondo caminhos com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sugerindo uma educação voltada para a formação

dos sujeitos trabalhadores e de espírito crítico; questionadores sobre as realidades que os cercam, possibilitando algumas mudanças, dado o novo contexto político e social. Importante é que, neste momento, sentimos uma força coletiva, que deseja outra trajetória para o Brasil, e que este deva ser nosso, apesar da tradição autoritária presente neste país. E a nossa preocupação ainda é: qual é o real papel da escola para jovens e adultos? Parafraseando a psicopedagoga Roseli Brito, precisamos buscar estratégias para garantir a eficiência do processo de ensino e de aprendizagem; e isso só será alcançado com a educação continuada na e fora da escola.

Traduções

O relato da Profª. Dalvanete Pereira, molhado de sentimento ético-político, é um daqueles bons exemplos docentes facilmente possíveis de traduzir, pois faz emergir, em sua tessitura, de ausências e emergências (SANTOS, 2002) que ajudam a imaginação epistemológica docente. Seus saberes/fazeres pedagógicos cotidianos relatados anunciam performances inventivas de uma professora que, mesmo não dispondo de formação específica para o trabalho com jovens e adultos, se aventurou *na* prática *com* os alunos, (re)aprendendo o ofício e, ao mesmo tempo em que aprendia/ensinava, ajudava jovens e adultos a se reconhecerem sujeitos de sua história.

Destaco do relato, para esse contexto de compreensão, *ausências, emergências e percebidos-destacados e inéditos-viáveis* que considero fundamentais para um diálogo formativo continuado docente na educação de jovens e adultos.

Relacionar diferentes saberes sociais a partir do componente curricular Língua Portuguesa demonstra, para esse entendimento, uma primeira *ausência*, ou um primeiro *mergulho* que a professora faz no cotidiano escolar e social dos alunos jovens e adultos, visto que comumente as regras estabelecidas para o processo ensino-aprendizagem escolar, como socialmente se instituiu, considera precipuamente a aquisição do conteúdo da matéria, tornando irrelevantes *táticas* que atravessam esse mecanismo. A Profª. Dalvanete, ao convocar outros segmentos sociais para colaborar com a educação dos jovens e adultos, não somente dribla a hierarquia instituída, mas também enlaça diferentes saberes/fazeres da vida cotidiana a saberes escolares.

Nesse contexto político-pedagógico, a Profª. Dalvanete fornece como alternativa credível a um possível trabalho de formação continuada docente, a coragem epistemológica de ampliar o currículo prescritivo; de alterar rotinas sedimentadas; de aumentar o campo das experiências pela valorização de diferentes saberes; de criar justiça cognitiva evitando desperdício de experiências (SANTOS, 2002).

Perceber sua condição de inacabamento nas relações de aprendizagens com os adultos é, nesta tentativa de traduzir ausências em emergências, um segundo ponto que destaco a partir do relato da Profª. Dalvanete. Não é de praxe ouvirmos professores

admitirem suas inconclusões; não que esse fato os impeça de desenvolver práticas pedagógicas cotidianas criativas, mas em função da tradição que vem constituindo a atividade profissional, e até mesmo pelo medo da perda de *status* intelectual e social na escola, dificilmente confessam suas inseguranças e incertezas, especialmente na posição de sujeito participante de pesquisa.

O *inacabamento*, visto como invisibilidade, favorece a produção de novos sentidos à prática docente e ao processo de formação continuada de professores – atualmente carente de reflexões mais dialógicas. São muitos os modelos de formação que transitam como propostas "salvadoras" nas escolas, na maioria das vezes atendendo a princípios colonialistas reforçados pelo renovado movimento de globalização neoliberal.

Criar processos formativos inteligíveis *com* e *para* docentes da educação de jovens e adultos significa, por este procedimento metodológico, dar voz, vez e vida aos *praticantespensantes* via emergências deslizantes de seus discursos. Esse proceder é, segundo Alves, Garcia (2008) a necessidade urgente de trabalhar coletivamente, pois é no coletivo que o conhecimento se produz, se cria, se tece pelos diferentes sujeitos.

Uma terceira *ausência* relatada — um *percebido-destacado* — na fala da Profª. Dalvanete, e que chamou atenção nesse processo de tradução, refere-se ao *procedimento utilizado para que seus alunos contassem sobre acontecimentos passados na imprensa local*: "Iniciamos ouvindo as narrativas [...]". Evidencia-se, nesse caso, uma prática pedagógica intercultural, porque se quer pluralizada pelos diferentes sentidos dos *praticantespensantes* dos cotidianos. A opção pelas narrativas tem sido para estudiosos cotidianistas pressuposto fundamental de trabalho, porque se acredita que a pesquisa com o cotidiano é feita de histórias (PEREZ, AZEVEDO, 2008), e narrá-las implica o desenvolvimento de um discurso individual de uma inteligência coletiva.

A professora, ao decidir-se pelas narrativas, fez opção pela trilha sonora de cada aluno, e rompeu com músicas de uma nota só, como se diz popularmente na vida cotidiana. Os conteúdos da vida foram, agora, postos ao debate e à reconstrução, em confronto com outros saberes, por vezes assimétricos, mas que podem traduzir uma determinada linha de ação (SANTOS, 2003).

A Profª. Dalvanete, referindo-se aos problemas e desafios postos pelas diferentes realidades em sua prática pedagógica cotidiana, deixa-nos como pista (a *emergência* – o ainda-não), a partir da denúncia/lamento do fechamento das salas de aula na escola em que trabalhou, outras possibilidades de reflexão e, consequentemente, de necessidade de novos movimentos: de luta, certamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre o uso de entrevistas recursivas como possibilidade de resgate de práticas pedagógicas cotidianas na educação de jovens e adultos como processo de formação continuada de professores permitiram, com base nos pressupostos utilizados, multirreferenciar alguns *percebidos-destacados* e, talvez, *inéditos-viáveis* indispensáveis à formação continuada nesta modalidade. *Inéditos-viáveis* relacionados, especificamente, àqueles saberes praticados-pensados não presentes no registro da prescrição e da normatividade que rege a vida escolar.

A capacidade de enfrentar situações sociais historicamente impostas; a luta pela desinvisibilização da EJA; o reconhecimento de seu inacabamento profissional docente; a capacidade de integrar ao processo educativo escolar outras instituições educativas; de interdisciplinarizar um componente curricular; e tantas outras situações podem ser considerados, neste percurso metodológico, evidências de desinvisibilização de práticas pedagógicas cotidianas, de *percebidos-destacados* e de *inéditos-viáveis* cujo reconhecimento como tal fertiliza processos de formação continuada de professores de EJA.

Esses e outros aspectos presentes no relato da entrevistada, nos limites deste texto, demonstram que as práticas pedagógicas cotidianas oferecem, por seus inusitamentos e complexidades, um conjunto infinito de possibilidades para o trabalho de formação continuada de professores, especificamente quando essas complexidades revelam tessituras feitas entre pessoas jovens e adultas envolvidas em processos de alfabetização e de escolarização inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP *et Alii*, 2008.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano.* Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A.; GERALDI, João Wanderley. *Educação continuada*: a política da descontinuidade. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf. Acesso em 10 jun. 2014.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Introdução ao pensamento complexo.* Trad. Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORIN, Edgar, VIVERET, Patrick. *Como viver em tempo de crise?* Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PAIVA, Jane. Formação docente para educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. *Revista da FAEEBA*: Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I. v. 21. n. 37. jan./jun. 2012.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa*: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP *et Alii*, 2008. (Coleção Cotidiano e Pesquisa em Educação).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais.* p. 237-280. n. 63, out. 2002. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt. Acesso em 23 mar. 2014.

_____. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Para um novo senso comum, v. 4).

GESTÃO E PRÁXIS DOCENTE: FATORES ESSENCIAIS NA ARTICULAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DA EJA

Antonio Amorim (UNEB)
antonioamorim52@gmail.com
Maria Helena de B. M. Amorim (UNEB)
lenabma@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Neste artigo procuramos refletir a questão da integração entre gestão e práxis docente, no desenvolvimento da escola pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) atual, considerando o enfretamento dos desafios formativos, na construção de um processo gestor dos saberes contemporâneos, que contribuam para efetivar a promoção da igualdade e da emancipação na escola da EJA. Por isso, adotamos como objetivo central o estudo da gestão e da práxis docente na escola pública que oferta a Educação de Jovens e Adultos. O aprofundamento da reflexão ocorrerá em torno da análise da escola da EJA, da gestão democrática e da práxis docente, considerando a inovação dos diferentes saberes desta modalidade de ensino, como sendo importante, para fortalecer a vivência docente e promover o educando da EJA.

É necessário demonstrar que é significativo construir uma gestão que veja na práxis docente da EJA, como sendo necessária e humanizadora, que precisa unir, mesmo que na diversidade, a teoria e a prática docente, através da ação do professor pesquisador, à procura de sua verdadeira identidade. Isto porque entendemos que a verdadeira identidade de um professor deve ser construída, pela práxis docente, sendo esta desenvolvida na maneira prevista por Pimenta e Lima (2009, p.112): “[...] no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade”.

Dessa forma, este artigo está organizado por esta introdução, pelo percurso metodológico da investigação, pela análise em torno da articulação entre a gestão e a práxis docente, pela reflexão atual que trata da necessidade da formação do professor-pesquisador no contexto da escola, pelas considerações finais onde destacamos a culminância do estudo, corroborado pelas referências adotadas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Como percurso metodológico da investigação, optamos pela uma pesquisa qualitativa, que, na concepção de Demo (2000) e de Minayo (2007) é uma maneira de investigação que estuda a temática em sua especificidade e em sua profundidade, observando as descrições necessárias, as comparações fundamentais e a efetivação da interpretação da realidade.

Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994), a utilização da pesquisa de abordagem qualitativa, permite ao pesquisador fazer o uso de mais de uma fonte de dados, valorizando o processo de ocorrência dos fatos e as informações que devem ser processadas de maneira descritiva.

Como instrumentalização do processo foi possível realizar um estudo bibliográfico e documental, com a efetivação de um trabalho reflexivo em torno da problemática colocada pela temática, expandir a compreensão dos objetivos, trazendo autores atuais para o esclarecimento das questões sobre gestão e práxis docente e finalizar o estudo apontando indicadores seguros para a concretização de uma gestão escolar integrada à práxis docente na escola da EJA.

GESTÃO E PRÁXIS DOCENTE: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA CONSOLIDAR O DIÁLOGO NA ESCOLA DA EJA.

A articulação da gestão escolar com a práxis docente é uma atividade dinâmica que precisa ocorrer na escola pública atual, principalmente, por se tratar de uma instituição que oferta a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entendemos que essa articulação deve ser bem integrada para garantir a construção de um espaço reflexivo, onde a teoria e a prática pedagógica atuem de maneira inovadora, como sendo um processo construtivo da vida formativa dos educados da EJA.

Há que se perceber que se trata de uma dinâmica integradora da escola, dos profissionais que ali atuam e dos educandos, sendo parte das atividades cotidianas, do conhecimento que já está sistematizado, dos saberes contemporâneos que são trabalhados no ambiente institucional, num processo dialético que envolve a efetiva participação dos educandos, dos demais membros da escola, para concretizar a análise dos saberes e a dinâmica educacional adotada (AMORIM, 2012).

Observamos que essa deve ser uma dinâmica processual, que envolve a efetiva participação dos gestores da escola (direção, vice-direção e coordenação pedagógica), dos professores, dos educandos, no sentido de fazer com que os saberes trabalhados pelos alunos e pelos professores na escola da EJA devam ser revelados, adaptados e fortalecidos, levando-se em conta as experiências, os saberes contraditórios, que são trazidos pelos alunos da EJA, para torná-los dinâmicos e interativos.

Entendemos que seja exatamente isso que precisa ocorrer no trabalho que envolve a gestão e a práxis docente, no contexto escolar e educacional. É uma ação conjunta que envolve a consolidação de uma dinâmica significativa, na qual, diferentes saberes passam por mudanças qualificadas, por etapas transformadoras, revelando o potencial educacional e humano da escola. Revela-se, assim, que se trata de uma construção pedagógica criativa e dialógica, com a efetivação de etapas de planejamento, de desenvolvimento, de avaliação e de auto-avaliação do trabalho do gestor e do docente. (LUCK, 2008).

Em cada uma dessas etapas, o gestor e o docente precisam revelar o sentido da identidade da escola e do potencial formativo que envolve a participação de todos, colocando em andamento um conjunto de teorias e de práticas educacionais, que devem fortalecer a atuação comunitária na escola. Essas teorias são a prova de que os conhecimentos não nascem de forma espontânea. Elas revelam um conjunto de representações e de práticas que o gestor e o docente, em sua práxis cotidiana, devem aprimorar com a utilização de conhecimentos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, didáticos, metodológicos e instrumentais, para que o educando da EJA construa o seu caminhar histórico (FREIRE, 1987).

É por isso que devemos afirmar que o professor e o gestor da escola da EJA precisam estar preparados para enfrentar os desafios que são postos no cotidiano da práxis pedagógica, exigindo um reposicionamento de todos, diante da vida social e escolar, para que haja um processo de tomada de decisão, que seja abrangente e que legitime a atuação de todos.

Percebemos o quanto é necessário destacar a importância que a gestão escolar precisa oferecer, para reconhecer as especificidades da EJA, dentro do ambiente natural de cada escola. Isso deve contribuir para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem, para a formação de uma cultura educacional, em torno das classes da EJA, com o regate da cidadania dos jovens e adultos, não alfabetizados, com a devolução e a afirmação da verdadeira cidadania de todos, colocando-se a importância do valor da leitura e da escrita, como sendo a ferramenta potencializadora da própria existência humana, do desenvolvimento social e cultural que a escola ajuda a promover. (FORQUIN, 1993).

O gestor escolar precisa ficar atento para que: “Desde o ingresso dos alunos no curso é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria” (LIBÂNEO, 2002, p.95). É uma dinâmica construtiva onde, segundo o autor, a teoria e a prática docente se misturam ao processo criativo, exigindo uma tomada de posição do futuro professor para encontrar as soluções pedagógicas adequadas aos desafios postos, no dia a dia de seu trabalho.

Outro alerta aos professores e aos gestores da EJA vem de Freire (1997), quando chama a nossa atenção para a questão da formação permanente dentro das instituições de ensino, deixando explícito que a prática docente de hoje, ajuda a fortalecer a prática de amanhã e do futuro docente, em sala de aula. Nesse sentido, é preciso cuidar bem da prática docente, pois segundo ele, uma prática gera a outra, que passa a ser melhor do que a outra e assim sucessivamente. É uma práxis docente porque há etapas fundamentais de reflexão crítica a respeito do que é planejado, para ser aprimorado e praticado junto aos alunos. Por isso, o gestor escolar sempre atuará para proporcionar a modalidade de ensino da EJA, uma diferenciação, uma etapa de sensibilização diante do jovem e do adulto em processo formativo.

Percebemos assim que se trata de um modelo de educação formal, que requer a atenção docente para o desenvolvimento e para o aprimoramento de suas variáveis, comportando uma visão multicultural de sua dinâmica, para fortalecer a visão de mundo dos alunos, em processo de formação. Há que se acabar com a dicotomia e a dualidade existente na educação brasileira, que, segundo Santos (2003) acompanha a formação de professores, ao longo do tempo, reproduzindo a mecânica da divisão social do trabalho existente, no meio social e profissional.

O gestor escolar e o professor, em sua práxis de trabalho, precisam defender que o ambiente democrático da escola tem a ver com o exercício solidário e participativo de atuação dos membros da comunidade escolar. Assim, é preciso resgatar as demandas existentes por uma formação profissional dos docentes; por uma atuação democrática dos gestores, assegurando os recursos financeiros, materiais e humanos necessários, para que a escola promova a formação cidadã. (SANTOS, 2003).

Por isso, há que se pensar na formação do gestor e do docente pensando na definição de um perfil profissional, que seja atualizado e voltado para as reais necessidades da melhoria da prática docente, no âmbito da escola básica. Pensar e praticar ainda a formação docente e gestora, trabalhando para a definição de um conjunto de estratégias dinâmicas, que iluminem o caminho formativo e de atuação de ambos.

É necessário afirmar que se torna muito relevante a prática reflexiva do gestor da escola e do professor da EJA, para garantir a atuação crítica, planejada e bem articulada, no sentido de fazer a diferença junto aos alunos da EJA. É preciso observar que se trata de uma experiência inovadora, que precisa ser vista como sendo um processo de reconstrução coletiva do conhecimento, com o fortalecimento do processo de escolarização.

Não podemos esquecer que a relação entre o professor e os educandos da EJA, entre o professor e a efetivação de sua práxis educacional, entre o professor e o gestor da escola de EJA, é algo dinâmico, que deve se renovar, constantemente, por ser o resultado de um conjunto de atividades, no qual, o professor e o gestor

estão envolvidos e que precisam, também, engajar os seus alunos; que, no processo formativo há dimensões importantes que devem ser consideradas: a dimensão epistemológica, que trata das questões que envolvem a construção e a consolidação da formação do professor-reflexivo; a dimensão política, tão defendida por Paulo Freire, onde o professor é convocado para refletir as questões da formação cidadã, do poder; finalmente, a dimensão profissional, que se refere à construção e o exercício da profissão docente (ALVES, 2007).

É nessa perspectiva de formação que os saberes docentes são enfatizados no momento de serem praticados, pois, segundo Vieira Pinto (2007), a educação é a ferramenta significativa para promover a transformação do homem e da sociedade, interferindo de maneira objetiva em sua condição humana, pois a ferramenta do saber torna-se poderosa diante das desigualdades sociais, econômicas e geográficas. Eles atuam na construção e na consolidação do conhecimento e da formação, efetivando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo.

A formação docente e a construção dos saberes passa pela compreensão de que esta ação exige uma complexidade de entendimento. Segundo Pimenta (1999, p. 30) é um processo formativo que passa pela mobilização de vários saberes:

> *[...] saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.*

Isto quer dizer que a formação docente é algo sempre complexo, exige uma série de saberes, de cunho específico e geral, que atuam de maneira dinâmica para o aprimoramento formativo do docente. Por isso mesmo, é necessário considerar que um momento singular e carregado de conflitos filosóficos, sociológicos e pedagógicos. Esses conflitos levam o docente a questionar sempre sobre a sua postura teórica, a problematização de seu trabalho, a sistematização de suas atividades, a maneira correta de dinamizar as suas aulas e envolver, de perto, os seus alunos, na busca pelo conhecimento, à procura por saberes diferentes e inovadores.

Percebemos que é nessa busca, permanente, por saberes contemporâneos e inovadores que deve estar à preocupação da gestão da escola e de seu corpo docente. Por isso, cabe ao professor não esquecer que o processo de construção dos saberes exige implicações metodológicas, escolha de recursos didáticos e tecnológicos adequados, a realização de atividades compartidas e a efetivação de um sistema de comunicação e de valores atualizados e democráticos.

Por isso, entendemos que a gestão e a práxis formativa do docente se revelam no protagonismo da vida institucional da escola, na construção dos diferentes saberes educacionais e escolares. É por isso que Guarnieri (2000) destaca a formação do professor como sendo algo no qual o sujeito pode atuar e reconstruir as suas vivências cotidianas, trazendo-as para o cenário formativo, para serem ampliadas, complementadas e consolidadas. Nesse sentido, o autor ainda enfatiza que:

> *Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza pragmática, até as que envolvem aspectos morais. (GUARNIERE, 2000, p.10).*

Esses conhecimentos vêm da práxis formativa do docente, que permitem ser acompanhadas, avaliadas e transformadas. Assim, cabe ao docente tomar as decisões que são necessárias para que, de fato, a inovação formativa ocorra de maneira crítica e participativa.

Nesse sentido, entendemos que seja necessário que todas as barreiras colocadas no caminho formativo do professor, sejam vencidas, para garantir a construção de conhecimentos abertos, inovadores e repletos de possibilidades metodológicas e instrumentais, consolidando o pensamento sempre atualizado de Saviani (1996), quando nos alerta para o fato de que o educador é aquele profissional que sempre atua, de maneira alegre e feliz, que educa e desenvolve a práxis educacional criativa. O educador é sempre aquele profissional que pratica a educação, alguém que atua com compromisso, com afetividade, pois tem como compromisso permanente: a perspectiva do saber-educar.

GESTÃO DA ESCOLA DA EJA E O TRABALHO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES FORMATIVOS INOVADORES

Até aqui analisamos a necessidade de articulação do trabalho do professor com as atividades de gestão da escola, destacando a essência da ação coletiva dentro do ambiente institucional, para garantir a construção de processos reflexivos, na escola. A partir de agora, vamos destacar o papel da gestão para garantir a possibilidade de transformação do cotidiano da escola da EJA, tendo como ponto básico, o desenvolvimento do trabalho do professor-pesquisador, que deve atuar para garantir a construção e a consolidação de saberes formativos que inovem o ambiente da escola e das classes da modalidade de ensino da EJA.

As premissas de atuação do professor-pesquisador estão consolidadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Pedagogo, Resolução CNE n. 01/2006. Pelos termos das Diretrizes é imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e os professores realizem pesquisa, procurem refletir sobre as questões fundamentais da história, da política e da vida educacional. E no caso da Educação de Jovens e Adultos que promovam diferentes investigações para analisar a identidade, a cultura, os saberes e os conhecimentos trazidos pelos educandos da EJA.

Nessa perspectiva, considera-se que seja necessário que alunos, professores e gestores da escola e do sistema de ensino percebam a importância para trabalhar a organização didática e metodológica dos assuntos, dos temas e dos conteúdos que devem ser refletidos, destacando a prioridade, a seqüência didática, a promoção do diálogo no desenvolvimento dos mesmos. Além disso, é preciso que o gestor da escola perceba a significância da práxis docente, para contribuir com a preparação de um ambiente escolar que considere o universo e as especificidades formativas dos alunos da EJA.

É por isso que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, em seu artigo 3º, deixa explícita a necessidade da formação do pedagogo acontecer num ambiente que valorize: "[...] II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional" (BRASIL, 2006, p. 1). Da mesma forma, o art. 5º define que o pedagogo é um profissional que está apito a:

> *[...] IV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (BRASIL, 2006, p. 2-3).*

Nesse contexto, é importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares esclarecem, de fato, qual precisa ser o verdadeiro papel do professor-pesquisador, devendo no seu caminho de estudo: ser um profissional que além da docência, seja também um pesquisador; um pesquisador da realidade vivida em sua profissão, no ambiente cotidiano de seus alunos, para refletir a respeito da realidade social e cultural, em que todos vivem, operando conhecimentos criativos, que proporcionem o desenvolvimento educacional reflexivo, em todo o processo de construção do saber.

Para tanto, é muito importante que o professor-pesquisador, que trabalha com as classes de EJA, entenda o significado e a importância do estudo da realidade, para produzir saberes inovadores que irão interferir de maneira determinada, no pensar e no agir de cada um, no ambiente formativo e gestor das instituições que ministram o

ensino de EJA. Por isso, há que seguir o ideário traçado por Demo (2003, p.7) quando nos alerta para o fato de que: “[...] a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino”.

Isto quer dizer que o professor-pesquisador será sempre aquele docente que utiliza a linguagem da pesquisa, para ampliar a visão de mundo do educando, contribuindo com a formação autônoma do mesmo, sendo a atividade de pesquisar uma ação investigativa, um processo aberto, sistemático e fortalecedor da inteligência do educando da EJA.

A atividade docente é por natureza uma atividade onde o pesquisar se faz presente com profunda revelação do pensar e do agir. É através da investigação didático-pedagógica que a práxis docente apresenta as soluções para os problemas detectados, em sala de aula, para poder refletir as soluções para o processo de ensino-aprendizagem, com mais efetividade. O professor-pesquisador tem na atividade de pesquisa, a possibilidade de entender que este processo formativo visa levar o cidadão a construir e a reviver rápidas transformações socioeconômicas e culturais em sua vida, respondendo aos anseios de crescimento pessoal e social no contexto contemporâneo. (AMORIM, 2012).

Essa é uma tarefa educativa que também visa conduzir o jovem e o adulto para o desenvolvimento do raciocínio crítico, do pensar sobre os problemas humanos atuais e futuros, para que ele possa repensar a sua condição de vida e projetar melhores dias, em sua caminhada histórica, criando oportunidades para que consiga entrar e permanecer no ambiente social e no mundo do trabalho, com uma qualificação profissional permanente. (BRASIL, 2000).

Entendemos que o gestor e o professor-pesquisador devem atuar no sentido de garantir que o ambiente da escola seja o lugar propício para despertar a ação criativa, entendendo que esta ação educacional deve ser caracterizada como sendo um momento para pensar e para pesquisar o mundo e promover a construção de competências e de habilidades, que são fundamentais para garantir o sucesso dos educandos da EJA.

Nesse caminhar histórico entendemos que a formação teórica e a prática docente devem constituir um processo interdisciplinar, que vise integrar, interagir e refletir a idéia defendida por Demo (2003, p. 2), de que: “[...] educar pela pesquisa tem como condição primeira, que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana”. Isto quer dizer que a pesquisa faz parte da formação docente, pois ela vai tomando corpo na escola, ocorrendo de maneira natural, com a epistemologia ocupando o seu lugar também no processo de formação dos alunos.

Precisamos entender que: “[...] não se trata de transformar o professor no pesquisador especializado, como se fosse membro de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar a docência mediante uma postura investigativa. (SEVERINO, 2008, p.13). Ou seja, na verdade, o que se busca na atuação do professor-pesquisador da EJA é a abertura para o diálogo em seu trabalhado, em suas atividades institucionais, para colocar o ato e a capacidade de poder investigar na docência, como sendo algum natural e necessário, para ter a oportunidade de interagir, cientificamente, com uma determinada realidade.

Assim, a gestão da escola precisa acompanhar o desempenho de seus professores-pesquisadores, para tornar a práxis educacional em algo vivido, dinâmico, com qualidade pedagógica, na busca de fortalecer a construção de saberes que sejam populares, científicos, pessoais, profissionais e sociais, no âmbito formativo da EJA.

CONCLUSÃO

Este artigo chega ao seu final destacando que a temática da gestão e da práxis docente nas escolas que ofertam o ensino de EJA foi analisada com profundidade, destacando que se trata de uma possibilidade educadora, que é complexa, mas, que a escola pública precisa desenvolver dentro de suas possibilidades históricas.

Da mesma forma, os objetivos principais propostos para serem refletidos foram atendidos, pois tivemos a possibilidade de discorrer sobre o papel da escola que oferta a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos; demonstrar a importância da integração entre a gestão escolar e a práxis docente; analisamos a questão da qualidade da oferta do ensino nas classes da EJA; debatemos a necessidade de que seja estabelecido um diálogo permanente, no âmbito de uma gestão que deseja ser democrática para entender o verdadeiro sentido de democracia no ensino da EJA; ampliamos a nossa análise em trono da necessidade de fortalecer a inovação dos diferentes saberes e da vivência docente, como sendo algo urgente para promover a cidadania do educando.

Os resultados deste estudo destacaram, ainda, que a escola da EJA, na contemporaneidade, precisa de um trabalho gestor que esteja muito bem articulado com o trabalho formador. Ou seja, é preciso tornar o espaço da escola da EJA, como sendo um lugar da criatividade, da participação entre pessoas iguais, pois, há que se considerar que a gestão escolar e a práxis docente é uma atividade dinâmica e integrada, que amplia e fortalece o espaço reflexivo e formativo da EJA, com a construção de uma unidade, mesmo que seja na diversidade, da teoria com a prática pedagógica.

Outro ponto que mereceu destaque nesta reflexão foi à idéia de que seja papel institucional do gestor escolar e do professor, em sua práxis educacional cotidiana, defender o ambiente dialético da escola, considerando que este é o lugar povoado pelas contradições da vida, pela esperança, pela consolidação do exercício solidário e da participação, que possibilitará a construção da cidadania dos educandos da EJA.

Enfim, podemos concluir que a inovação do trabalho pedagógico na escola da EJA ocorrerá, também, pelo fortalecimento da atuação do professor-pesquisador, aquele docente que dará maior atenção a organização didática e metodológica da temática a ser planejada e estudada, observando o quanto é importante realizar uma ação pedagógica que seja duradoura, para garantir a promoção do diálogo, a efetivação da experiência do outro, nesse processo, para criar a possibilidade histórica de implantação de uma cultura escolar sólida, na oferta da modalidade do ensino da EJA, em nossa escola pública.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. A formação de Professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

AMORIM, Antonio. **Escola uma instituição social complexa e plural**. São Paulo: Editora Viena, 2007.

AMORIM, Maria Helena de B. M.. **O estágio supervisionado na formação do Pedagogo**: relato de experiências. In: SOARES, Sandra R. (Org.). Salvador: EDUNEB, 2012.

AQUINO. Maria Sacramento. Memórias da aprendizagem: a investigação de conteúdos significativos na organização curricular. In: FERREIRA, Adir Luiz. **A escola socializadora – além do currículo tradicional.** Natal: EDUFRN, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL/MEC/FNUAP**.** ***Diretrizes para uma Política Nacional de Educação para Jovens e Adultos*****.** Brasília: 1994.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

_____. **Proposta curricular para a Educação para Jovens e Adultos (1º e 2º segmentos do ensino fundamental)**. Brasília: MEC; São Paulo: Ação Educativa, MEC/SEF, 2006.

_____. Ministério da Educação Resolução n. 01/2006 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, 2006.

CAMPOS, C. M. **Saberes Docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

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

_____, **Educação e mudança**, Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUARNIERI, Regina (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, Carlos José. Produção de Saberes na escola: Suspeitas e apostas. IN: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

MARQUES, M. O. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: UNIJUI, 1999.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, G. F. Estágio na Formação Inicial de Professor4es: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In.: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: Desafios e Possibilidades.** Araraquara, SP: Junqueira & Martin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, p.85-113, 2006.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. L. **Por que planejar?** Como planejar? Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
SANTOS, H. Formação dos profissionais da educação profissional. In: MEC. **Educação Profissional:** concepções, experiências, problemas e propostas – Anais. Brasília: MEC, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho apresentado na mesa redonda "A formação do educador e os saberes que a determinam". **IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de São Pedro – SP, 30.05.1996.

SEVERINO, Antonio J. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2008.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 2002.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Cortez, 2007.

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM URBANO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA(BA).

Flávia Cristina Batista Caires (UESB)
Flaviacaires5@gmail.com
Sheila Cristina Furtado Sales (UESB)
scfsales@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nas sociedades modernas contemporâneas, o Estado[56] é a agência dominante de produção, financiamento e regulação das políticas públicas. Reconhecemos, também, a autonomia relativa discutida por Carnoy (1994), pois sabemos que existe um tensionamento entre Estado, sociedade civil organizada e as massas. Diante disso, entendemos que na contemporaneidade o Estado tem seu poder respaldado tanto pelo capital como pelas massas, por isso as políticas públicas são vistas como a ação do Estado na tentativa de solucionar demandas solicitadas pelas classes sociais.

Bobbio (1998) argumenta que para que exista política pública é necessário que um determinado problema requeira solução por meio dos instrumentos de ação política, ou seja, qualquer situação que se queira resolver necessitará ser expressa como *problema político* capaz de exercer pressão sobre a agenda governamental.

Para que essa demanda ou conflito se torne um problema político é necessário que exista uma mobilização de recursos de poder por parte de grandes ou pequenos grupos, é preciso, também, que o estado de conflito ou demanda se constitua em uma *situação de crise* (ABAD, 2003). Ainda segundo Abad (2003), a escolha geracional, ou seja, do jovem como sujeito de políticas sociais, deu-se por sua influência demográfica, por sua dinâmica de modernização nas sociedades latino-americanas e por suas realidades de exclusão e marginalização (*caráter de crise*).

O *caráter de crise* é o impulsionador da ação e reação do Estado capitalista, que tem como função a acumulação do capital e a manutenção do poder hegemônico, que intimidado pelas demandas e conflitos, neste caso ameaçado pela exclusão dos jovens, pelo não cumprimento de seus direitos sociais básicos, como moradia, saúde, educação e emprego, torna-se propulsor de tensão entre a classe dominante e as massas. Este *caráter de crise* impulsiona o Estado a formular soluções capazes de atender às demandas e conflitos estabelecidos pelas relações capitalistas entre dominantes e dominados.

---

56 O foco deste estudo foi a concepção de Estado Ampliado, de Gramsci, na qual “o Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ele governa” (GRAMSCI, 1971, p. 244).

Dessa maneira, no final do século XX, a juventude, como segmento etário específico caracterizado pela sua transitoriedade, ainda estava sem visibilidade no âmbito das políticas públicas, sejam as de proteção social ou as de transferência de renda. Assim, "reinserção escolar e capacitação para trabalho eram vistos como antídotos à violência e à fragmentação social, e não como direitos dos jovens" (NOVAES, 2009, p. 16).

No Brasil, na década de 1990, ocorreram transformações significativas no país, sobretudo em virtude da política neoliberal. Nesse momento, a preocupação com a juventude tornou-se uma questão social, não somente pelo seu quantitativo populacional, mas, acima de tudo, por ser um segmento estratégico para o desenvolvimento, considerando-se a juventude uma nova sociedade pós-industrial, que tem no conhecimento o princípio ativo para seu desenvolvimento. Essas mudanças impactam no mercado de trabalho. Nesse novo contexto, o jovem é considerado como sujeito de direitos, entra na agenda política governamental e passa a ser visto como representação de uma parcela da população vulnerável ao desemprego, às desigualdades e à violência social. Para Ferreira e Pochmann (2011, p. 248), "esta condição de vulnerabilidade acentuou a necessidade de formulação de políticas públicas que atendessem à diversidade desse segmento".

Porém, somente a partir de 2005 o Brasil construiu uma experiência no campo das políticas públicas de juventude. Destacam-se, no período: a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Outro aspecto importante para o fortalecimento da institucionalidade das políticas públicas de juventude foi a promulgação, em julho de 2010, da Proposta de Emenda à Constituição 42/2008, a chamada "PEC da Juventude", que insere o termo "juventude" e estabelece a faixa etária de 15 a 29 anos para essa população (CARRANO, 2011), e a aprovação do Estatuto dos Direitos da Juventude, em 05 de outubro de 2011 (PAPA; FREITAS, 2011).

Em 2007, após uma avaliação do Projovem Original, o Governo Federal reorganizou os programas e projetos e lançou em 2008 o Projovem Integrado. Sua finalidade primordial é proporcionar a inclusão social e educacional de jovens considerados em vulnerabilidade social, amplia a faixa etária para 18 a 29 anos e apresenta como exigência para o ingresso no programa que o jovem saiba ler e escrever e não tenha concluído o ensino fundamental.

O Projovem Urbano, uma das modalidades do Projovem Integrado, caracterizou-se como o carro-chefe das políticas públicas de juventude, o que, segundo a Secretaria Nacional de Juventude (BRASIL, 2011), ampliou a visão do governo federal sobre a importância da juventude na construção da democracia, e permitiu ao Estado avançar na superação da visão de "jovem problema" para o reconhecimento dos "jovens como sujeitos de direitos".

Conforme apontado no Projeto Pedagógico Integrado (PPI), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Integrado foi concebido como uma intervenção de caráter emergencial destinada a atender uma parcela significativa dos jovens com o perfil socioeconômico tipificado, cuja necessidade consiste em retomar a trajetória escolar e prosseguir nos estudos, possibilitando, assim, oportunidades de inserção no mercado de trabalho e formação cidadã.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, pois, segundo Gil (2008, p. 47), esse tipo de pesquisa vai "além da simples identificação da existência de relação entre variáveis, pretendendo determinar a natureza destas relações", ou seja, tem como objetivo, além de descrever as características de determinada população ou fenômeno, levantar as opiniões, as atitudes, as crenças e as práticas desse grupo.

Fizeram parte da pesquisa as seguintes sujeitos: 01 (um) membro do comitê gestor local, 02 (dois) membros da coordenação local e 06 (seis) educadores do programa. Todos os sujeitos foram escolhidos por terem participado das duas entradas[57] do programa. De acordo com a natureza da nossa investigação, utilizamos as seguintes técnicas de coleta de materiais: o grupo focal e a entrevista guiada e análise documental.

Especificamente, as entrevistas guiadas foram realizadas: com um membro do comitê gestor local, o secretário da Agência de Desenvolvimento, Trabalho e Renda (ADTR), pois, além de ser o coordenador do comitê gestor, estava à frente da Secretaria e tinha uma articulação mais próxima com a coordenação local do programa; e com os membros da coordenação local – coordenador pedagógico e coordenador executivo.

O grupo focal foi escolhido como técnica a ser aplicada com os educadores do programa por dois motivos: primeiro, para que esses agentes implementadores pudessem interagir, trocar experiências, compartilhar a sua atuação no programa, além de deixarem transparecer suas inquietações, frustrações e expectativas; o segundo, pela possibilidade de criar um clima de descontração e troca de experiências.

Para a análise dos materiais coletados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo referenciada por Laurence Bardin. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977, p. 42), "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

---

57 Cabe esclarecer, o termo "Entrada" é utilizado, pela coordenação nacional, para definir o grupo de turmas que iniciou as atividades do programa em determinado momento. Por exemplo, a entrada referência para este estudo é a 1ª Entrada e a 2ª entrada, ou seja, trata-se do primeiro grupo de municípios/ turmas do Projovem Urbano, que começou a funcionar em Setembro de 2008 e terminou em abril de 2010 e o segunda turma que teve início em maio de 2010 e terminou em novembro de 2011. Salientamos, porém, que no município convencionou-se chamar de **primeira etapa (2008/2010)** e **segunda etapa (2010/2011)** respectivamente.

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Freire (1979) assegura que não é possível fazer uma reflexão sobre a educação sem antes refletir sobre o próprio homem e sobre a sociedade na qual ele vive. Para esse autor, a educação é possível porque o homem é um ser inacabado, inconcluso, e, por ser inacabado e inconcluso, está em constante busca, em constante transformação. A educação, portanto, implica essa busca empreendida pelo homem. Porém, essa busca não é e não pode ser solitária, já que o homem é essencialmente um ser de relação, portanto precisa do outro, e constitui-se na comunhão dele com a natureza e com o próprio homem.

Se o homem é um ser em constante busca, transformação, a sociedade também deve estar em constante movimento, em constante transformação. Bem, se o homem e o mundo estão em constante transformação, a educação é o processo de humanização do homem pelo qual este conhece, toma consciência do mundo, da sua realidade e luta pela sua transformação. Ainda de acordo com Freire (1979), a educação deve ser prática de liberdade, pela qual o homem toma consciência de si e do mundo, para transformá-lo.

Na educação libertadora defendida por Freire (1987), o diálogo é o princípio norteador. O diálogo, aqui, é entendido como manifestação recíproca entre duas ou mais pessoas por meio da palavra; o diálogo revela o oculto, anuncia posicionamento, deve ser uma relação epistémica entre os homens na produção de si e do conhecimento (BENINCÁ, 1985). Nesse sentido, para que haja o diálogo é necessário que a relação homem-homem, aluno-professor seja horizontal, de igual para igual. Assim, o professor não é aquele que sabe tudo e o aluno é aquele que não sabe nada. Ambos são sujeitos ativos no processo ensino e aprendizagem. Para Freire (1996, p. 23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nesta relação, ambos se humanizam e se educam em comunhão.

A educação, na perspectiva de Freire (1987), é um ato político, portanto intencional. O ato de educar deve ser visto como um ato de desvelamento da realidade do educando, um ato que deve levar o educando a ver, compreender e vivenciar sua realidade e, por fim, leva-lo à atitude transformadora de descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança, de transformação da realidade.

Reconhecido o direito ao saber, é necessário que a juventude[58] tenha acesso a uma escola de qualidade que garanta seu direito ao conhecimento sistematizado,

58 Na discussão aqui proposta assumimos a noção de jovem como *sujeito social* (DAYRELL, 2003). Nessa concepção, o jovem é visto como um sujeito que age no e sobre o mundo, que pensa, sente, deseja. É singular na medida em que vive e interpreta o mundo e dá sentido a ele, se posiciona e participa da construção do mundo e de si mesmo. Logo, é construtor de história e se constitui como sujeito na interação com o outro e por isso é um ser social, que tem uma origem familiar, pertence a uma classe social e estabelece relações sociais. Com esse novo olhar, os problemas sociais que afligem os jovens são vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Assim sendo, os jovens são reconhecidos como *sujeitos de direitos*.

que precisa ser por ela democratizado. Para isso, deve ser possibilitado ao jovem um percurso escolar capaz de instrumentalizá-lo a fim de conhecer a sua realidade, além de compreendê-la e transformá-la.

Porém, na análise feita por Frigotto (2004) sobre juventude, trabalho e educação no Brasil, o autor aponta dois aspectos como cruciais para se penalizar o jovem em relação a sua trajetória escolar: a histórica dualidade da escolarização no Brasil, uma escola para as elites e outra escola para as classes populares; e a crescente desqualificação da escola básica pública mediante a adoção do ideário da pedagogia de mercado.

De fato, quando se reflete sobre o sistema educacional brasileiro, percebe-se que este assume uma histórica configuração dual. De um lado, a formação para mão de obra qualificada, destinada às classes populares, e de outro a formação das elites políticas e profissionais destinada às classes altas. Portanto, na educação dual, vista no Brasil, a questão central "não é de caráter individual, nem primeiramente de gênero, de cor ou de raça, mas de classe social" (FRIGOTTO, 2004, p. 193).

A valorização da educação como um processo de formação cidadã ganhou força na década de 1960, período fértil para o questionamento dessa educação dual, abafada pela ditadura militar e reascendida na década de 1980 com a luta pelo processo de redemocratização do país, e consequentemente do seu sistema educacional. Como fruto dessa luta, temos garantidos os direitos sociais pela Constituição de 1988. Já a década de 1990, momento em que pensávamos que esses direitos conquistados se efetivariam de fato, isso infelizmente não ocorreu, contudo eles foram reconfigurados mediante a Reforma do Estado brasileiro, iniciada pelo o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, realizada na década de 1990.

Nesse contexto, baseado no ideário neoliberal, a escola assumiu a função de controle social. Mais uma vez prevaleceu a dualidade da educação: uma educação para as classes trabalhadoras, pautada na inclusão dos jovens excluídos socialmente com a difícil missão de qualificar a juventude pobre para sua inserção ou reinserção na escola e no mercado de trabalho; e uma educação para as classes altas, pautada na preparação das elites pensantes para ocuparem os altos cargos decisórios do país.

A partir da década de 1990, as políticas públicas sociais, em especial as voltadas para a educação da juventude, tiveram uma preocupação com a inclusão de jovens pobres no processo de escolarização e qualificação para o mundo do trabalho.

Desse modo, a juventude em sua relação com a escola passou a ser tema de vários debates e todos recaem sobre o fracasso escolar, e sua culpabilização recai sobre os professores, sobre os alunos e suas famílias e todos se culpam mutuamente. Contudo, Dayrell (2007) argumenta que a relação da escola com a juventude não se encontra ancorada nos problemas entre professores e jovens, ele diz que a crise na relação da escola com a juventude tem relação direta com mudanças profundas que

vêm ocorrendo nas sociedades ocidentais e que afetam as instituições e as relações das novas gerações, provocando mudanças nas novas formas de ver e viver dos indivíduos na sociedade.

Dayrell (2007, p. 1115) nos apresenta uma nova faceta da realidade, vista nas sociedades ocidentais que é a “desinstitucionalização do social”, não porque as instituições estejam em declínio ou acabando, mas porque estão se reconfigurando, se reconstruindo. Esse processo de “reinstitucionalização” caracteriza-se pelo desmoronamento dos muros que garantiam a autonomia das instituições e que agora precisam permear todo o campo social.

A escola também tem passado por essa reinstitucionalização e tem visto seus muros serem ultrapassados, tornando-se mais permeável ao contexto social e suas influências. A escola se abriu para receber, a partir da década de 1990, as camadas populares da sociedade brasileira. Contudo esse acesso não representou nem a qualidade nem a permanência desse segmento na escola pública brasileira. Porém se a escola se abriu para receber esse público, ela não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo entre os sujeitos e a sua realidade. A juventude que penetrou os muros escolares trouxe com ela as suas crenças, valores e modos de vida diferentes e, com isso, geraram-se conflitos em uma escola pensada para somente para a elite e que não se preparou, não de adequou ao seu novo público.

Além do mais, predomina uma representação negativa e preconceituosa da escola em relação à juventude, esta que é vista como etapa da vida de preparação, um “vir a ser”, e que não consegue identificar a juventude como um conjunto de atores capazes de definir sua trajetória social. E, quando se trata de jovem pobre, negro e homem, há uma vinculação ao risco social e violência. Esse estigma tende a representar o jovem como um ser em construção, incompleto, incapaz, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem este jovem de fato é, o que pensa e o que é capaz de fazer.

Quando a escola vê o jovem como aprendiz e incompleto, tudo se torna uma necessidade educacional, de formação, de aprendizagem e de conhecimento. Nesse sentido, a educação transcende os muros da escola, o que paradoxalmente não favorece o fortalecimento da instituição escolar. Pelo contrário, a escola perde o monopólio cultural para as mídias que agora são responsáveis pela circulação social das informações.

A escola, como espaço de socialização institucional que é, ordenada por normas e regras que buscam unificar as ações dos seus sujeitos, no seu cotidiano, paradoxalmente convive com a trama de relações sociais desses sujeitos. E essa relação coloca em cheque velhos modelos, com novas tensões e conflitos. Os jovens pobres cada vez mais transpõem seus muros, trazendo suas experiências e novos desafios. Porém a escola procura um modelo ideal de aluno e apenas reconhece suas

individualidades cognitivas classificando-os em bons e maus alunos. Desse modelo ideal de aluno, espera-se que sejam dóceis, disciplinados, obedientes, pontuais e que se envolvam em seus estudos com eficiência e eficácia. Nessa ótica homogeneizante, a escola que tem a função de incluir, exclui. Cabe ao jovem que não se enquadra nessa lógica de aluno ideal retirar-se da escola.

Para Dayrell (2007), a relação entre os jovens pobres e a escola "expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação" (DAYRELL, 2007, p. 1122). Assim, a sociedade lança sobre o jovem a responsabilidade pela sua inserção na vida ativa, tornando-o mestre de si mesmo, ou seja, a escola que poderia ser um espaço de formação humana e laboral acaba se tornando um espaço de fracasso escolar e pessoal.

Outra questão central trata das transformações que vêm ocorrendo nas formas desses jovens se constituírem como alunos. Como os apresenta Dayrell (2007, p. 1119): "aluno é uma construção histórica, construída no contexto de uma determinada forma escolar", desmistificando, assim, a naturalização da categoria aluno como se fosse uma realidade dada, universal, assimétrica com o mundo do adulto. Para Dayrell (2007), o grande desafio da escola hoje é acompanhar a forma como esses jovens vêm se constituindo na condição de alunos, trazendo para dentro dos muros da escola suas formas de vestir, suas linguagens, comportamentos.

No âmbito escolar, vale ainda ressaltar as relações sociais, principalmente entre o jovem/aluno e o professor. Se antes o professor era reconhecido como autoridade pelo papel central que exercia na sala de aula, hoje é o professor que precisa construir sua própria legitimidade entre os jovens (DAYRELL, 2007). Com isso, a relação entre professor e aluno não pode mais ser verticalizada, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é uma tábula rasa, que deve ser preenchida, mas necessita ser uma relação dialógica, baseada na negociação e na solidariedade (FREIRE, 1987).

Além disso, outro ponto de tensão entre ser aluno e ser jovem na escola se manifesta nos currículos, muito distantes da realidade juvenil, pois não relacionam o cotidiano do jovem com o conhecimento nem o ensino com a aprendizagem. Então entre a ação de ensinar e aprender existe um sujeito que reivindica, que questiona e está envolvido na construção da escola pública na sua condição de aluno.

Tais tensões, aqui apresentadas, manifestam diferentes percursos escolares dos jovens, alguns pela sua participação ou passividade, resistência ou aceitação, pelo interesse ou desinteresse entre ser jovem e ser aluno. O certo é que não podemos fazer generalizações, mas configura-se no imaginário juvenil que a escola e o estudo são uma promessa de futuro melhor, uma forma de garantir minimamente uma credencial para pleitear uma vaga no mercado de trabalho, embora haja uma falta de sentido que se apresenta à escola no presente.

Dessa forma, a relação entre o jovem pobre e a escola é uma relação de exclusão, de desigualdade social. Isso pode ser percebido pelo alto contingente de jovens que não concluíram o ensino básico e que sentem a necessidade de voltar para a escola para concluírem sua trajetória escolar com uma defasem de idade/série, a fim de obterem condições mínimas de concorrerem a uma vaga, a propósito tão escassa, no tão concorrido mercado de trabalho.

A escola, segundo Dayrell (2007, p. 1123), "não é uma instituição estática, sendo palco de tensões entre propostas inovadoras e tendências imobilistas". Nota-se que no Brasil, atualmente, temos algumas propostas político-pedagógicas nos sistemas oficiais de ensino, em especial nos municípios, patrocinadas por gestões de cunho progressista. Muitas dessas propostas buscam estabelecer diálogo com os jovens e parte do discurso de democratização e elevação da qualidade do ensino com base no respeito à diversidade sociocultural dos alunos.

Outra tendência encontrada nessas propostas progressistas é a ampliação excessiva das funções da escola, como, por exemplo, a inclusão de disciplina de "educação para a cidadania", na criação de projetos e oficinas das mais diversas, incluindo as de cooperativismo. Para Dayrell (2007, p. 1124), "mesmo tendo objetivos louváveis, terminam reforçando a concepção hegemônica da educação restrita à escola" e apostam na escola como salvacionista, capaz de por si só superar as desigualdades sociais.

Dayrell (2007) afirma que,

> *Muitas vezes, tais propostas baseiam-se em uma leitura própria que os professores fazem da realidade e dos problemas vividos pelos jovens alunos, mas sem considerá-los, eles que seriam os principais beneficiários, como interlocutores válidos no processo de sua elaboração. (DAYRELL, 2007, p. 1124).*

Isso nos confirma que a escola não percebe o jovem como sujeito social, histórico, responsável pela construção da sua trajetória social, capaz de pensar, sentir e criar novos modos de ver e viver a sua condição juvenil. Ao invisibilizar o jovem, a escola o exclui da elaboração, execução e avaliação do seu projeto político-pedagógico.

Portanto, acreditamos que a escola, apesar de significar a oportunidade de crescimento em diversos aspectos para crianças, jovens e adultos, no tocante à condição juvenil pouco contribuiu e contribui para sua condição juvenil, a não ser pelas marcas negativas, a sensação de fracasso escolar e pessoal que minam a sua autoestima. Apontamos também que a escola é o espaço de tensão entre ser jovem e constituir-se aluno, tornando-se, desse modo, um espaço muitas vezes de resistência e de não aceitação das normas e valores impostos pela cultura da escola.

O que consta é que a escola necessita se questionar sobre a validade dessa educação de massa, homogeneizante, que considera os jovens todos iguais e que é incapaz de reconhecer suas singularidades, suas diversidades socioculturais num momento privilegiado de construção de sua identidade, de elaboração de seus projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Nesse sentido, necessitam que professores tenham uma postura de escuta, que sejam interlocutores de suas demandas, necessidades, angústias e dúvidas diante da sua construção de sua trajetória de vida.

Portanto, entendemos que historicamente a escola pública brasileira adquiriu uma dívida social com seu público, especialmente com os jovens, e que o Estado brasileiro necessita com urgência pensar e implementar políticas públicas capazes de compensar e assistir esse segmento que se encontra marginalizado, excluído e que é o mais atingido pelas mazelas sociais, mas, sobretudo que sejam políticas públicas sérias, capazes de contribuir para a transformação da realidade social desses jovens, possibilitando, então, sua verdadeira inclusão.

TRAJETÓRIA PPJ NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Situado no Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista tem uma população de 306.866 habitantes, e é o terceiro município mais populoso da Bahia (IBGE, 2010). No “Mapa da Violência 2013 – Homicídios e Juventude no Brasil”, no ranqueamento Vitória da Conquista aparece na 13ª posição referente ao número de homicídios de jovens na Bahia e na 54ª a nível nacional. O documento apresentou os seguintes dados, em 2011: a população total do município era de 310.129 habitantes, desse número 57.879 era de jovens na faixa etária de 14 a 25 anos, o que representa 18,66% da população do município (WAISELFISZ, 2013).

A trajetória da institucionalização das políticas públicas de Juventude (PPJ) no município se deu a partir da promulgação da Lei Municipal nº 1461/2007 que dispõe sobre a criação do *Conselho Municipal de Juventude*, vinculado à Agência de Desenvolvimento, Trabalho e Renda (ADTR). Essa Lei foi alterada em outubro de 2013 pela Lei nº 1942/2013 e desde então o Conselho Municipal de Juventude passou a ser vinculado à estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Trabalho, Renda e Desenvolvimento Econômico de Vitória da Conquista (SEMTRE) no âmbito da Coordenação Municipal de Juventude; da realização da I *Conferência de Políticas Públicas de Juventude n*o ano de 2007; da execução em 2008 do *Projovem Urbano*, uma das modalidades do Projovem Integrado; e da criação da *Coordenação Municipal de Juventude* pela Lei Municipal nº 1873/2013 que dispõe da criação da Secretaria Municipal de Trabalho, Renda e Desenvolvimento Econômico de Vitória da Conquista (SEMTRE) em substituição a ADTR e cria também essa coordenação.

A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS/ATORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM URBANO EM VITÓRIA DA CONQUISTA.

A concepção de juventude e educação é um ponto crucial para a implementação do Projovem Urbano. Segundo o PPI, o Projovem Urbano foi concebido como instrumento de inclusão social e para responder efetivamente a esse desafio, por isso "é necessário ter clareza quanto às concepções que fundamentam essencialmente um Projeto Pedagógico como o requerido pelo Projovem Urbano" (BRASIL, 2008a, p. 55). Desse modo, todos os atores envolvidos na execução do Programa devem conhecer a Proposta Pedagógica do mesmo e, além de conhecê-la, devem comungar de tal concepção. Entendemos que para uma proposta de política pública se concretizar seja necessário que os atores implementadores primeiro conheçam a proposta, segundo acreditem em tal proposta e finalmente reconheçam nessa proposta seus referencias de vida, seus valores e crenças, caso contrário, como coerentemente afirma BALL (2011) no contexto da prática, os sujeitos implementadores exercem um papel ativo na implementação e dessa forma o que eles pensam, suas crenças e valores produzem implicações para o processo de execução da política. Diante disso, entendemos ser necessário o conhecimento da concepção de juventude e educação que os educadores, coordenadores e gestores têm. Vejamos o que disse a educadora Lírio sobre a concepção de juventude:

> *Então isso já faz com que eles sejam vítimas. E nós somos vítimas da sociedade também, por que nós precisamos ter, a sociedade é capitalista. Todo mundo é vítima na verdade, e eles são. A realidade deles é um pouco pior, porque nós temos conhecimento e, às vezes, eles não têm. A criança nasce num âmbito familiar que é de tráfico de drogas, essa criança vai ser o que futuramente? A tendência é ir pela mesma linha. (Educadora Lírio).*

As respostas dos educadores coadunam com a concepção de jovem como vítima e *problema social.* Por outro lado, os educadores reconhecem que esses jovens são vítimas do sistema. Todos reconhecem a situação de exclusão em que esses jovens se encontram, falam inclusive do preconceito praticado por eles, em especial no início do Programa quando não conhecem os jovens, demonstrando assim que o estereótipo dos jovens estigmatizados pela sociedade como jovens-problema penetra no Programa, o que necessita ser combatido, já que o Projovem é um programa de inclusão.

Em nossa análise, os educadores mesclaram uma concepção de jovem como problema social, mas também reconhecem que são excluídos e lhe são negados direitos como educação, emprego, cultura, lazer, entre outros. Esse reconhecimento os aproxima da concepção de jovens como sujeitos de direito. Como nos informa Sposito (2006), ao analisar a implementação de políticas públicas em algumas regiões

metropolitas do país, apesar das propostas das políticas públicas de juventude apresentarem a concepção de jovem como sujeito de direitos, encontra-se na prática a concepção de jovem como problema social, concepção estigmatizada historicamente na formulação e implementação das PPJ. Também encontramos a mesma constatação feita por Papas e Freitas (2011) quando afirmam que mesmo que os formuladores, em âmbito federal, tomem a concepção de jovem como sujeito de direitos, a concepção de jovem como problema social ainda estará presente nas práticas desenvolvidas pelos seus entes federados. Isso pode ser confirmado na experiência de Vitória da Conquista.

Outro ponto que mereceu destaque na dimensão da Formação Básica foi a relação entre professor e aluno no Projovem Urbano. Foi unânime entre todos os educadores e coordenação pedagógica que a relação professor-aluno é o ponto alto da dimensão da Formação Básica. Vejamos o depoimento do educador Cravo:

> *A interferência do profissional na vida desses sujeitos faz toda a diferença no contexto dessa escola, pois, assim como as colegas haviam comentado, em outras escolas esses meninos não são tão percebidos. [...] O que as meninas falaram, sobre como chega o aluno, chega desse jeito mesmo, fragilizado, carente, e a gente chega precisa acolher mesmo, ao invés de julgar a gente acolhe. Nós somos acolhedores, não é verdade? (Educador Cravo).*

Para Dayrell e Carrano (2014), na escola predomina a representação negativa e preconceituosa da juventude como um "vir a ser". Dessa forma, para estes autores, o grande desafio da escola é compreender como esses jovens vêm se constituindo como alunos. Por isso, é importante que a escola perceba esse jovem como sujeito social, que tem cultura e a expressa muitas vezes em seu modo de vestir, falar e viver a vida. Nesse sentido, a relação professor e aluno não pode mais ser pautada na concepção liberal de aluno ideal, em que apenas as suas diferenças cognitivas são valorizadas. Faz-se necessário, então, que educador e educando estabeleçam o diálogo intergeracional (PAIS, 1990). De acordo com o que esses sujeitos relataram, esse diálogo intergeracional ocorreu entre educador e educando na medida em que se estabeleceu uma relação de respeito e solidariedade entre eles.

Sobre a concepção de educação, vejamos o que a educadora Lótus argumenta:

> *Acho que o grande diferencial do Projovem também se refere aos professores envolvidos com a causa social. Não basta ter apenas o conhecimento de português, inglês, matemática, mas é preciso ter esse envolvimento, precisa gostar de estar na periferia, precisa estar pronto para ouvir o menino falar que não veio hoje por que o vizinho deu tiros, que a casa foi invadida pelos policiais, tem que ser um profissional que não tenha medo dessa realidade, tem que ser um profissional que realmente esteja envolvido, que abrace, para que o projeto aconteça. (Educadora Lótus).*

Na fala da educadora “Lótus” percebemos a preocupação com a dimensão política da educação. O que ela disse coaduna com aspectos da educação defendida por Freire (1979; 1987; 1996) que vê a educação como ato político, que tem como intencionalidade o desvelamento da realidade, como processo de conscientização, de libertação para transformação da realidade social em prol da construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, consideramos as transformações proporcionadas pela crise estrutural do Capitalismo como um dos fatores que contribuíram para que a categoria juventude entrasse na pauta da agenda das políticas públicas sociais. Desse modo, a educação tem como função qualificar o jovem, de acordo com o novo perfil exigido pelo mercado de trabalho, precário, para criar possibilidades de inserção profissional.

Apontamos também que a escola é o espaço de tensão entre ser jovem e constituir-se aluno, tornando-se, assim, um espaço, muitas vezes, de resistência e de não aceitação das normas e valores impostos pela cultura da escola. O que ocorre é que a escola necessita fazer um questionamento sobre ainda ser válida essa educação de massa, homogeneizante, que trata os jovens como indivíduos iguais, sendo incapaz de reconhecer suas singularidades, suas diversidades socioculturais num momento privilegiado de construção de sua identidade, de elaboração de seus projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.

No âmbito da execução do Projovem Urbano em Vitória da Conquista os problemas mais citados pelos educadores como impedidores do bom andamento da Formação Básica foram: a estrutura dos núcleos, inclusive falta de laboratórios de informática para as aulas de informática, a formação continuada, e o atraso na entrega do material didático. Porém, percebemos nas falas dos educadores que eles, mesmo relatando alguns problemas de estrutura e gestão, apontam essa dimensão como a mais bem sucedida do Programa e destacam como pontos positivos a relação entre professor e aluno, a elevação da autoestima do jovem, o protagonismo juvenil. De acordo com os educadores, o Projovem, na sua função social, contribuiu para a inclusão social e educacional dos jovens conquistenses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Virgínia de; PAPA, Fernanda de carvalho (org.). *Políticas Públicas*: juventude em pauta. São Paulo: Cortez: Ação Educativa. Fundação Friedrich Ebert, 2003.

BALL, Stephen J; MAINARDES Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen J; MAINARDES Jefferson (Org.). *Políticas educacionais*: questões e dilemas – São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 9-42, 1977. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/179042926/Analise-de-Conteudo-Bardin-Laurence-pdf#scribd>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BENINCÁ, Elli. *Prática pedagógica da sala de aula*: princípios e métodos de uma ação dialógica. 4. Ed. Passo Fundo: Gráfica e Editora da UPG, ano 1. Nº 4, 1985.

BOBBIO, N. Política. In: BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de Política. 11ª ed. Brasília: Editora da UNB, 1998.

BRASIL. *Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano.* Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008a. Disponível em: <www.projovemurbano.gov.br>. Acesso em: 27 mai. 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Balanço SNJ 2011*. Brasília, 2011. Disponível em: <www.juventude.gov.br/documentos/balanco-2011-snj**>.** *Acesso em: 03 jun. 2013.*

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política.* 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CARRANO, Paulo. Políticas públicas de juventude: desafios da prática. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. *Juventude em pauta*: políticas públicas no Brasil. – São Paulo: Peirópolis, 2011.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/out/nov/dez, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jan. 2015.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FERREIRA, Eliza B.; POCHMANN, Marcio. Educação e juventude na sociedade pós-industrial. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas Públicas e Educação:* regulação e conhecimento 1. Reimpressão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

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

_____, Paulo. *Educação e Mudança*, 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FRIGOTTO, Galdêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). *Juventude e Sociedade*: trabalho, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GIL. Antonio C. *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. 6 ed. – São Paulo: Atlas, 40 – 60, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro de 2015.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. 1971. Disponível em: <http://minhateca.com.br/alexandrapeixoto/Documentos/Antonio+Gramsci+-+Cadernos+do+c*c3*a1rcere+-+vol+I,6522842.pdf>. Acesso em: 04 de jan. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 jan. 2014.

NOVAES, Regina Celia Reyes. Prefácio. In: CASTRO, J. A. DE; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de (Org.). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. – Brasília: Ipea, 2009.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social,* vol. XXV (105-106), 1990 (1.°, 2.°), 139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. Introdução. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de. *Juventude em pauta*: políticas públicas no Brasil. – São Paulo: Peirópolis, 2011.

WAISELFISZ, Julio J. *Homicídios e Juventude no Brasil*: mapa da violência 2013. Secretaria- Geral da Presidência da República, 2013. Disponível em: <www.juventude.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CARACTERIZAÇÃO DA EVASÃO E REPETÊNCIA EM UM DISTRITO RURAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

Micksilane Teixeira Prado Chaves (UESB)
micksilanetc@gmail.com
Sheila Cristina Furtado Sales
scfsales@gmail.com

INTRODUÇÃO

A sociedade vive em um mundo que segmenta e exclui grupos. Uma enorme quantidade de indivíduos faz parte desse segmento fragmento, no qual o fator inclusão constitui uma evidência desafiadora para as mudanças deste cenário.

Um dos setores sociais que se percebe esta segmentação é a educação. A acentuação das desigualdades sociais é refletida nas condições de acesso à escola e extensão da escolaridade; crianças e jovens de famílias de baixa renda começam a trabalhar desde cedo para manter-se ou contribuir para a renda familiar, dificultando ou impedindo o acesso, permanência e progresso na escola (BRASIL, 2004).

O Plano Nacional de Educação (PNE)[59] , Lei n° 10.172/2001, apresenta a ligação entre as crianças que estão fora da escola e as taxas de analfabetismo, por haver a concentração destes problemas nos bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais; sendo os déficits do atendimento no ensino fundamental resultante de grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. O PNE, Lei nº 13.005/2014, nas metas 8, 9 e 10, vem falando especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), da necessidade de elevar a escolaridade, a taxa de alfabetização e do oferecimento de vagas integradas com a educação profissional.

Assim, por existir grande desigualdade social no Brasil e em especial, na região Nordeste tomará como campo de estudo o estado da Bahia em especifico o município de Vitória da Conquista, situado no Sudoeste da Bahia com uma população de aproximadamente 306.866 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do censo de 2010. Como forma de ter referência do universo da educação de jovens e adultos e em especifico a da zona rural no Brasil, o estudo será direcionado para a população do distrito rural de São Sebastião, localizado a 27 km do distrito sede do município.

---

59 O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira ficando vigente por 10 (dez) anos a contar da publicação da lei.

O Distrito de São Sebastião apresenta características muito próximas das regiões a serem assistidas por programas sociais e de resgate do ser humano como ser social dentro desse contexto surge à seguinte questão da pesquisa: Quais fatores ocasionam evasão e repetência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito rural de São Sebastião ?

Diante do exposto a pesquisa terá como objeto de estudo: a evasão e a repetência na Educação de jovens e Adultos (EJA) no Distrito de São Sebastião. Para tanto será utilizado o seguinte objetivo geral: analisar os aspectos que ocasionam evasão escolar e repetência na (EJA) no distrito de São Sebastião e os seguintes objetivos específicos a seguir:

- Caracterizar o estudante que evade e permanece na EJA;
- Traçar um paralelo do estudante que evade e permanece com relação à percepção sobre a EJA;
- Verificar as taxas de evasão e repetência nos anos de 2014 e 2015 na EJA segmento I no Distrito de São Sebastião;
- Identificar as implicações da evasão e da repetência para EJA no distrito rural de São Sebastião.

O estudo será de grande relevância para a sociedade na realização de políticas públicas para EJA, criação de alternativas que possibilitem as escolas rurais um melhor atendimento a esta educação a fim de que os indivíduos adquiram subsídios para atuar de maneira consciente e crítica na sociedade. Permitirá ainda que aos gestores promovam no espaço escolar trabalhos consistentes e dinâmicos que possibilitem condições de acesso e permanência do jovem e do adulto no processo educacional.

Este trabalho, qualificado como exploratório e descritivo, traz o resultado parcial de uma pesquisa de mestrado que está em fase inicial de coleta de dados; propondo-se a abrir discussões sobre evasão e repetência da EJA na zona rural do município de Vitória da Conquista especificamente no distrito de São Sebastião, a partir de revisão bibliográfica e de pesquisa com utilização de entrevistas e formulários. No primeiro momento, será apresentada a fundamentação teórica para o tema utilizando-se de autores como Bourdieu, Freire, Oliveira,

Saviani, Leite. Logo em seguida será descrita a metodologia de pesquisa que será adotada no decorrer do trabalho e por fim apresentado um relato da análise parcial dos dados coletados, que orientaram as conclusões sobre o estudo.

PROCESSO EDUCACIONAL DA EJA NA ZONA RURAL

A educação como instrumento de inclusão, valida um dos direitos humanos fundamentais na vida do individuo, o direito a educação. A possibilidade de freqüentar e dar continuidade aos estudos, a visualização de novas perspectivas, e a significação dos indivíduos enquanto cidadãos de direitos (BRASIL, 2001).

Entretanto, o processo educacional tem proporcionado à exclusão de jovens e adultos das turmas regulares de ensino impedindo a educação continuada desses indivíduos e ocasionando a marginalização na sociedade. Em 1990, 150 governos assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, assumindo o compromisso de garantir educação básica para crianças, jovens e adultos, independente de sexo, classe social, etnia, religião e ideologia. Mas, verifica-se que em pleno século XXI o tema exclusão e inclusão se propagam como um desafio, pois há adoção do processo classificatório no sistema educacional para medir o desempenho do indivíduo, expulsando-o da escola (BRASIL, 2004).

A escola reproduz por meio da violência simbólica as relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes; não procura resolver os problemas sociais, mas reforçá-los. A exclusão dos não privilegiados é atribuída à falta de habilidades, capacidades e ao mau desempenho (BOURDIEU, 2008). A escola deve, entretanto, contribuir para eliminar a seletividade e exclusão social; a fim de erradicar as gritantes disparidades de níveis escolares, evasão escolar e marginalização. Sendo promotora de uma educação para inclusão que possibilite ao individuo a atuação crítica na sociedade (SAVIANI, 2004).

Segundo Brasil (2004) a educação infantil e de adolescentes, contudo, é priorizada e os serviços da EJA marginalizados, além de passarem a ocupar cada vez mais o lugar secundário nas políticas educacionais e em particular na educação fundamental. Não tem prioridade no âmbito federal e nas demais esferas do governo e a sociedade não atribui valor a esta educação. A ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA; mostrando-se vulnerável à descontinuidade político-administrativa. Ainda para Brasil (2004, p.20),

> *Essa modalidade de ensino padece da falta de profissionais qualificados, de materiais didáticos específicos e de espaços físicos adequados, problemas estes agravados pela discriminação dos cursos e alunos por parte dos dirigentes das unidades educativas e pela ausência de um processo sistemático de acompanhamento, controle e avaliação das ações desenvolvidas.*

Verifica-se, portanto, que a articulação entre os entes federativos com relação à educação não pode depender de arranjos governamentais que oscilam de acordo com posições políticas, composições partidárias e outros fatores dessas relações. A redução das desigualdades sociais demanda políticas de estado e mecanismos de redistribuição econômica que permitam corrigir as desigualdades contrastantes entre estados, municípios e regiões do país (OLIVEIRA, 2011). É necessário promover um serviço público que garanta o pleno direito à educação de crianças e jovens em condições de igualdade de oportunidade e de justiça social (BARROSO, 2005).

A Educação deve proporcionar, portanto, condições para que o indivíduo permaneça na escola, tenha acesso aos materiais disponíveis, participe de forma efetiva dos acontecimentos, possibilite a socialização e a percepção do individuo, enquanto cidadão de direitos (FREIRE, 1999).

Conforme Bossa (2002) torna-se necessário buscar soluções para que a escola seja eficaz no sentido de promover o conhecimento e vencer problemas cruciais e crônicos do sistema educacional, como: evasão escolar, aumento crescente de alunos com problemas de aprendizagem, formação precaríssima dos que conseguem concluir o ensino fundamental e o desinteresse pelo trabalho escolar.

A escola deve permitir que o conhecimento de mundo e da realidade interfira na construção do aprendizado, fortaleça a identidade, cidadania, consciência crítica e estimule vivências e participação democrática e que o conteúdo reflita a situação presente, existencial e concreta. É necessário que haja o reconhecimento dos fatores sociais na formação do indivíduo (FREIRE, 1987; PIAGET, 1998). Para Klein (2000), entretanto, o fracasso escolar é acentuado nas séries iniciais e é definido como um fracasso no processo de alfabetização da clientela procedente das classes populares.

A educação como intervenção deve fazer referência às mudanças na sociedade, economia, relações humanas, propriedade, direito ao trabalho, terra, educação e saúde (FREIRE, 1996; LEITE 2002). Já para Bossa (2002) a escola que surge com o objetivo de promover a melhoria nas condições de vida da sociedade acaba produzindo a marginalização e o insucesso dos jovens.

Os professores, coordenação e direção devem possibilitar que a alfabetização e a pós-alfabetização contribuam para que os indivíduos refaçam a história, participem dos acontecimentos e não estejam apenas representados (BRANDÃO, 2002; FREIRE, 2006; LOURENÇO FILHO, 2007).

A EJA exige uma educação baseada na construção do conhecimento, uma educação para a vida, que permita o indivíduo resolver problemas, auto-aprendizagem, e reflexão permanente sobre a prática educacional. Os jovens e os adultos precisam adquirir a escolarização formal e dar continuidade aos estudos (GENTILI; MCCOMAN, 2003).

É preciso que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização contribuam para que o povo refaça a história, participem dos acontecimentos e não estejam apenas representados. Pois, o ser humano passa da consciência reflexa à reflexiva, porque sabe e aprende a criar saberes, além de ser gerador de teorias e das práticas da educação. A educação é um fato eixo social por onde passam à criação humana do novo na cultura e a cultura de destinos presentes e futuros do homem no seu mundo social (FREIRE, 2006; BRANDÃO, 2002).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) serve como alternativa para proporcionar as pessoas com idade avançada o acesso à escola. Entretanto, para Leite (2002) e Klein (2000), na correlação entre economia, produção/trabalho e escola, a educação rural recebe mais influências do que proporciona transformações. O fracasso escolar repete nas séries subseqüentes principalmente com a população de baixa renda da zona rural e de regiões pouco desenvolvidas e historicamente projetou-se uma situação negativa dos rurícolas por serem explorados como elemento produtivo. Os valores trabalhados e transmitidos pela escola rural estão em uma posição relativamente alta na hierarquia filosófico-moral desta população e o grau de significação desses valores não residem na escola em si, mas na maneira como é perpetuado, isto é como são experimentados concretamente no dia-a-dia.

A solidariedade social e política para construir uma sociedade em que os indivíduos possam ser eles mesmos, têm na formação democrática uma pratica de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito torna incompatível com o treinamento pragmático e o elitismo autoritário dos que pensa serem os donos da verdade e do saber articulado. O jovem e o adulto da zona rural que freqüentam a escola têm uma reflexão sobre sua cidadania, tornando-se agentes críticos e transformadores da realidade, estimulando vivências e participação democrática. A alfabetização de adultos é, portanto, um ato político e de conhecimento, logo um ato criador (FREIRE, 2006).

A aceleração e desenvolvimento histórico das comunidades humanas, bem como a complexização das estruturas e a diversificação de funções e tarefas da vida nas sociedades, que se tornam cada vez mais povoadas e complexas, acaba por ocasionar a insuficiência dos processos de socialização direta das novas gerações nas células primárias de convivência, como: a família, grupos de trabalho e produção. Nessas sociedades a preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas como à escola, cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de socialização. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998).

A escola nem sempre estabelece como força entre os moradores da zona rural, quando trata da sobrevivência da família, o trabalho é mais forte que a escolarização o que leva a família rural em direção oposta à escola. Produção/escolaridade/evasão é uma das conseqüências do calendário escolar, por não considerar a sazonalidade do sistema plantio/ colheita. Há um descompasso entre a escola e este sistema (LEITE, 2002).

Toda esta problemática dificulta a implantação de turmas de EJA, por haver sempre a expectativa de altos índices de evasão. Desta forma existe restrição na abertura de turmas, é necessário matricular um grande número de alunos já prevendo a evasão. Segundo Freire (1987) deve-se propor ao povo certas contradições de sua

situação existencial, concreta, presente, como problema, desafiando-o e exigindo-lhe resposta no nível intelectual e da ação. Nunca doando conteúdos que não tenham significação com seus anseios, dúvidas, esperanças e temores.

Não é possível separar a escola rural da realidade econômica co-produtiva, além de ser necessário considerar indiretamente os processos informais da educação, que atendam mais as questões econômicas, como formação da mão-de-obra, de lideranças locais, que atenda as necessidades dos campesinos (LEITE, 2002).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Os altos índices de analfabetismo e a necessidade de aumentar a escolarização do jovem e do adulto fizeram com que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Vitória da Conquista implantasse o programa Repensando a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (REAJA) no ano de 1997 em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases e o Conselho Municipal de Educação.

Verifica-se nas palavras de Sales (2008, p.78) que o programa REAJA:

> *tinha como principal referencial em sua proposta pedagógica as idéias do educador Paulo Freire e, por isso, uma ênfase muito grande na necessidade de uma prática e uma relação entre docente, jovens e adultos envolvidos no processo ensino-aprendizagem que priorizasse a questão da conscientização, tão enfatizada e discutida por Freire, inclusive título de uma de suas obras: Conscientização – Teoria e Prática da Libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, publicado em 1978, enquanto ele ainda se encontrava no exílio.*

Antes de 1997, o poder público municipal de Vitória da Conquista não chegou a promover programas para atender à modalidade de educação de jovens e adultos. Em 1993 o governo do estado da Bahia iniciou a implantação de programas, para o jovem e adulto com defasagem idade/série. No âmbito nacional programas como: PLANFOR, PAS e PRONERA estavam sendo implantados como conseqüência do Plano Nacional de Educação para Todos e da Conferência Nacional de Educação para Todos. Esses programas, como o de Suplência de Educação Básica, AJA Bahia, dentre outros, vinham atendendo à clientela do município de Vitória da Conquista, junto às iniciativas da Secretaria Municipal em instalar salas para alfabetizar jovens e adultos (SALES, 2008).

Ainda segundo Sales (2008) o REAJA passou por três fases, a fase de maior entusiasmo foi à primeira; a segunda fase foi marcada por dificuldades de outras naturezas, que não só pedagógicas e de reestruturação constante do Programa, uma vez que assume um novo Secretário com uma nova equipe de Coordenação Geral. A

terceira fase começa com a posse da nova equipe na Secretaria, assim como na fase anterior, o Programa não retoma seu status na Secretaria.

A aprovação da LDB 9394/96 e do FUNDEF houve a inserção da EJA enquanto modalidade de ensino e não mais um programa. Entretanto, apenas em 2007 essa educação passou a ser tratada como uma modalidade de ensino regida por uma Proposta Política Pedagógica do Município de Vitória da Conquista.

Em 2009 e 2010 ainda com a nomenclatura de EJA foi elaborada uma proposta preliminar para Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EJAI) pelos Coordenadores do Núcleo Pedagógico e os professores. Assim, a partir dessa proposta, do I Circulo de Debates sobre Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EPJAI), em 2009 de uma conferência realizada em setembro de 2014 e o Plano Municipal de Educação – PME, Lei Municipal n° 2042/2015 elaborou-se uma proposta com as orientações curriculares para EPJAI para o segmento I e II. Entretanto, até março de 2016 não tinha sido aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e até essa data não havia nenhum grupo de coordenação responsável pela EPJAI no município de Vitória da Conquista para o ano letivo de 2016.

METODOLOGIA

A pesquisa possuirá uma abordagem descritiva e exploratória e faz o uso de procedimentos qualitativos e quantitativos, com o objetivo de analisar os aspectos que ocasionam evasão escolar e repetência na (EJA) no distrito de São Sebastião. Para Gil (2002) esse tipo de pesquisa é utilizado por pesquisadores preocupados com a atuação prática da pesquisa.

Por aprofundar no mundo das ações e relações humanas e na utilização de dados quantificáveis foi utilizada à abordagem quali-quanti. Segundo Soares (2003), com a utilização de procedimentos qualitativos e quantitativos permite-se estudar os eventos de forma mais abrangente.

Quanto ao procedimento técnico é um estudo de caso, já que evidencia fenômenos contemporâneos inseridos no contexto da vida real e contribui com conhecimento de fenômenos individuais, sociais e outros relacionados (YIN, 2005). Permitindo amplo e detalhado conhecimento do objeto em estudo (GIL, 2002).

A pesquisa baseia-se em várias fontes, dados primários e secundários. Os primeiros foram analisados na pesquisa junto à amostra.

I - Para dados secundários: Registro dos alunos matriculados nos anos de 2014 e 2015 na Secretaria da Escola Municipal Euclides da Cunha, um total de 68 alunos; para averiguação dos permanentes e evadidos no segmento I da EJA. Sendo que nessa pesquisa foram obtidos apenas os dados referentes a 2014, com um total de 36 alunos. Estes dados foram obtidos e analisados em março de 2016, com o objetivo de

obter os dados iniciais que permitam caracterizar o estudante que evade e permanece na EJA.

II - Para dados primários: Ainda será realizada entrevista com aos alunos matriculados nos dois anos, amostra intencional com 70 % desta população, o que é equivalente a 48 alunos, a fim observar os fatores que possibilitam caracterizar o estudante que evade e permanece na EJA ; de traçar um paralelo do estudante que evade e permanece com relação à percepção sobre a EJA, verificar as taxas de evasão e repetência nos anos de 2014 e 2015 na EJA segmento I no Distrito de São Sebastião. Bem como, identificar as implicações da evasão e da repetência para EJA no distrito rural de São Sebastião. Os formulários serão aplicados com os alunos dos módulos I, II e III (equivalente 1º ao 5º do ensino fundamental). Bem como, entrevista com a diretora da Escola Municipal Euclides da Cunha e a professora da EJA segmento I, com o objetivo de identificar possíveis causas da evasão e da repetência dos alunos da EJA.

RESULTADO PARCIAL DA PESQUISA

A partir da analise parcial dos dados secundários- caderneta de 2014 foi possível verificar que dos 36 alunos matriculados, 44% são do sexo feminino e 56% do sexo masculino. Quanto á faixa etária, 28% têm de 15 a 20 anos, 21 a 25 anos (8%). A faixa de 26

a 30, 36 a 40 e 41 a 45 (14%) respectivamente; com 31 a 35 anos (17%); 46 a 50 e mais de 50 (3%) respectivamente. A maioria dos estudantes (67%) possui até 35 anos, com o predomínio da faixa de 15 a 20 anos.

O percentual de permanentes e evadidos da EJA Segmento I na Escola Municipal Euclides da Cunha pode ser observado no gráfico 1.

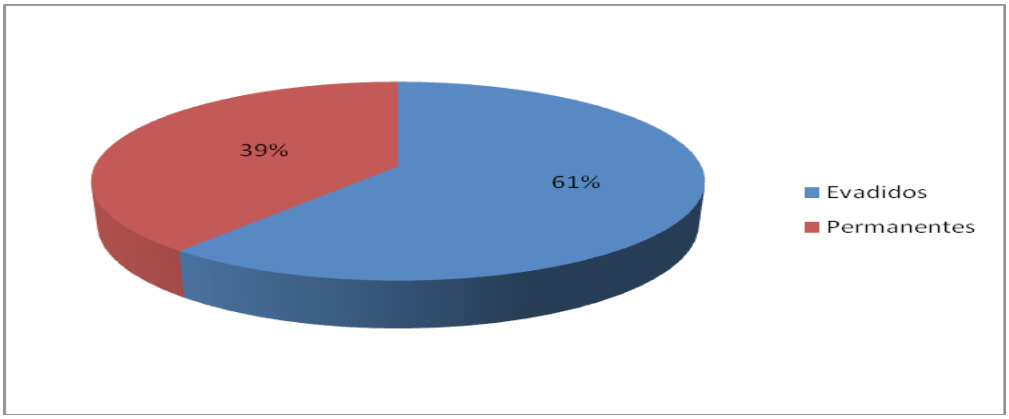


Gráfico. 1 O quadro da evasão no Distrito de São Sebastião

Verifica-se no gráfico, altos índices de evasão dos alunos matriculados, pois

61% evadiram e 39% permaneceram. Sendo que do total de evadidos 32% do sexo feminino e 68% do sexo masculino. Com relação aos permanentes 64% eram do sexo feminino e 36% masculino. Ocorrem altos índices de evasão, com predominância para o sexo masculino e dos permanentes ocorre o inverso, prevalece o sexo feminino.

Na faixa de 15 a 20 e 36 a 40 anos (80%) evadiram; 21 a 25 e mais de 50 anos (100%), 31 a 35 anos (50%), 41 a 45 anos (60%); apenas as faixas de 26 a 30 anos e 46 a 50 anos que não houve evasão. Observa-se a evasão sobressai na faixa de 21 a 25 anos e mais de 50 anos.

Em contrapartida foram faixas etárias que não obtiveram quantitativo expressivo de matriculas; quando se leva em consideração a faixa de 15 a 20 anos que também obteve altos índices de evasão. A meta 9 do PNE (2014) vem falando da necessidade de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais. Os dados vêm, portanto, de encontro com a meta proposta. Segundo Freire (2006) a EJA deve fortalecer a identidade, cidadania, consciência crítica e ser um estímulo a vivências e participação democrática.

A turma da EJA segmento I no ano de 2014 estava dividida em três módulos (I, II e III). O módulo I equivale ao 1º ano, o II ao 2º e 3º anos e o III ao 4º e 5º anos. Dos matriculados 28% estão no módulo I, 11% módulo II e 61% no módulo III. Dos matriculados no módulo III apenas (1%) foi aprovado para o segmento II, os demais evadiram ou foram conservados. Dessa forma, é evidenciado um pequeno índice de alunos que dão continuidade aos estudos nesse módulo; contrariando assim a meta 8 do PNE (2014) que pretende elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo para a população do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidenciado na analise parcial dos dados que a EJA segmento I na zona rural precisa mudar, pois os altos índices de evasão e a repetência impedem a educação continuada do individuo. A partir da analise parcial do perfil do aluno da EJA, foi possível verificar a necessidade de atenção para os educandos do sexo masculino; bem como para o modulo III desta educação. Dessa forma, reafirma a relevância do trabalho e a necessidade da continuidade da pesquisa a fim analisar os aspectos que ocasionam evasão escolar e repetência na EJA.

No referencial teórico é possível verificar a necessidade de realização de políticas públicas de Estado para EJA, bem como da necessidade da inter-relação entre a educação formal e realidade. Verifica-se, ainda que a EJA na zona rural deva proporcionar condições para que o educando permaneça na escola, não seja excluído do processo educacional e possa atuar de maneira consciente e crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas.** Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, Out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf. Acesso em: 27 dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar:** um olhar psicopedagógico. Artmed, 2002.

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

BRASIL. Educação de Jovens e adultos: Uma memória contemporânea, 1996-2004 – Brasília. 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859POR.pdf>. Acesso em 9 abr. 2007

_____. **Ministério da Educação** : Um tesouro a descobrir- 5.ed- São Paulo: Cortez, Brasília- DF, 2001.

GENTILI, Pablo e MCCOWAN, Tristan. **Reiventar a escola pública:** Política educacional para um novo Brasil. Editoras vozes, Petrópolis, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa-** 4. ed. Atlas, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam- 47 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática Libertadora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=293330&search=bahia|vitoria-da-conquista. Acesso : 06 de Nov. 2013

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização:** quem tem medo de ensinar? 4.ed- São Paulo: Cortez, Campo Grande: Editora da Universidade de Mato Grosso do Sul, 2002.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural:** Urbanização e políticas educacionais-2 ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Organização e Administração escolar**: curso básico. – 8 ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

OLIVIERA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo a política de estado:** reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323- 337, abr-jun. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf. Acesso em: 27 dez. 2013.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Tradução- Ivete Braga- 14. ed.- Rio de Janeiro: José Olimpio, 1998

PNE, **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 29 de março de 2016.

_____, **Lei nº. 10.172/2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 10 abr. 2007.

SACRISTÁN, j. Gimeno e GOMES A. I Perez. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa- 4. ed.- Art. Med , 1998

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de Jovens e Adultos no Interior da Bahia.** São Carlos: UFSCar/SP: Tese de Doutorado, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. Disponível em: http://www.visionvox.com.br/biblioteca/d/demerval-saviani-do-senso-comum-consciencia-filosofica.pdf. Acesso em: 27 dez. 2013.

SOARES, Edvaldo. **Metodologia Cientifica:** Lógica, Epistemologia e Normas. São Paulo: Atlas, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

André Ricardo Lucas Vieira (UNEB)
sistlin@uol.com.br
Pedro Paulo Souza Rios (UNEB)
peudesouza@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

O Semiárido Brasileiro sempre esteve em evidência no cenário nacional, comumente por questões climáticas, dando ênfase às tragédias provocadas pelos longos períodos de seca. Havia, assim, uma supervalorizando em torna das questões do clima e da vegetação desse território classificando-o como um lugar inóspito para se viver, dessa maneira não eram levados em consideração as pessoas, a cultura, os saberes e os fazeres e toda complexidade imbricados no território.

A escola foi, sem dúvidas, um dos seguimentos que mais sofreu com as mazelas e o descaso dos políticos, que só pensavam a região para beneficiamento próprio. Com isso crescia, de forma assustadora, o contingente de analfabetos no Nordeste, tendo como principal alvo as regiões Semiáridas, possivelmente por seu distanciamento dos grandes centros. Assim, a escola e os processos educativos foram, e continuam sendo desafios a serem superados pelos povos e organizações articuladas no Semiárido.

Além da quase total ausência de escolas no campo, o que já se configurou em um déficit histórico, somavam-se a isso, as dificuldades em sobrevivência nas pequenas propriedades rurais, tendo muito vezes que se submeter a trabalhos semiescravos nos latifúndios. Nessa pesquisa, examinaremos as condições do sistema da educação de jovens e adultos na escola do assentamento Nova Canaã e contrapondo a isso verificaremos a construção de uma rede de informações a partir do Movimento CETA e outros movimentos e redes que atuam no território, como a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA faz parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, enquanto modalidade da educação básica.

As Diretrizes Curriculares da EJA (2006) ratificam a realidade escolar, quando apresentam como perfil dos educandos dessa modalidade de ensino, que são: os idosos com passagem curta e não sistemática pela escola; os jovens e os adultos, geralmente, que buscam a escola pelas necessidades de se inserir ou de se manter

no mercado de trabalho; os adolescentes provenientes de um processo educacional deficitário, marcado por experiências de insucesso e que propiciaram a evasão, repetência ou exclusão do sistema escolar.

Sendo assim, a EJA deve contemplar ações pedagógicas que venham dar subsídios teóricos/ práticos aos professores, buscando atender a essa clientela com características distintas e que merecem respeito nas suas diversidades sócio-histórico-culturais.

Um dos nossos objetivos é compreender os processos pedagógicos da EJA, a partir da educação contextualizada no Semiárido Brasileiro, evidenciando como se organizam as redes sociais para a construção coletiva de conhecimentos e práticas inovadoras em diferentes contextos de aprendizagem nos novos cenários contemporâneos e sua relação com a EJA no Assentamento Nova Canaã.

Segundo Neri (2006), a escola contemporânea ressurge no cenário mundial como importante instrumento de socialização e construção do conhecimento. Contudo ela precisa acontecer de maneira efetiva, sendo uma educação pensada, refletida, elaborada e sistematizada considerando os contextos específicos, os territórios e suas complexidades, uma educação que respeite a cultura local, mas que não perca de vista o global, como nos propõe a RESAB.

Considerando esses elementos, as instituições de ensino precisam rever as suas práticas pedagógicas, no sentido de formar sujeitos pensantes e pensadores dos e nos processos sociais. Essa revisão de prática, ou de praticas, não diz respeito meramente à aquisição de novos conceitos ou a assimilação de novos paradigmas. É necessária e urgente uma revisão do modo como se vem fazendo educação, e isso inevitavelmente conduzirão a uma mudança da práxis. Essa nova práxis deve considerar que os sujeitos são globais e locais. Globais por que são seres de possibilidade, como nos alerta Heidegger (2006) e locais por que são homens e mulheres inseridos em um contexto territorial, social, cultural, religioso e econômico particular e essas particularidades precisam ser considerados pelos processos pedagógicos.

Heidegger (2006) mais uma vez nos ajuda a compreender essa pertença a um território ao afirmar que mesmo que o homem tente compreender outros elementos externos à sua rede referencial, nos referimos a rede enquanto território, mesmo que tente entender outros mundos e contextos, terá que antes de qualquer conclusão a respeito deste outro mundo a ser compreendido, passar pelas suas próprias redes e pelos canais próprios de entendimento do mundo em que foi lançado. Heidegger (2006) compreende que o homem é totalmente sua rede e sua rede é totalmente o homem. Ou seja, estamos necessariamente imbricados no território com o qual e pelo qual nos constituímos no mundo.

Assim, esta pesquisa, procurou analisar as discussões das práticas educativas seja do sistema escolar formal, por meio das atividades desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, seja das práticas educativas do Movimento CETA, procurando evidenciar os processos de ensino-aprendizagem aí presentes, apontando assim possíveis desafios da EJA no contexto do Semiárido Brasileiro.

NAS TRILHAS DA HISTÓRIA DA EJA: DESVELANDO PERCURSOS E COMPREENDENDO TRAJETÓRIAS

A Educação de Jovens e Adultos tem sua história marcada, desde o período colonial, por atrasos e discriminações, quando os jesuítas chegaram ao Brasil com o objetivo de transmitir o ensino religioso, período em que a educação era organizada pela igreja, destinada a uma minoria. Durante décadas a educação permaneceu estagnada; só durante o Império ocorreram algumas reformas educacionais. Essa situação perdurou por longos períodos e somente a partir da primeira metade do século XX é que a EJA começa a ser delineada, passando a assumir um importante papel no que se refere à escolarização, esclarecimentos e concepção de suas reais condições de vida (Porcaro, 2004).

Os altos índices de analfabetismo preocupavam setores ligados aos movimentos sociais e a educadores. Em 1940, através de um recenseamento, esses índices ficaram notórios, com isso foi necessário o governo criar estratégia para erradicar o analfabetismo que estava presente na metade da população de jovens e adultos com 15 anos. Para tanto, foi criado o FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) que propunha auxílios para serem aplicados na Educação de Jovens e Adultos, no ensino supletivo (Rangel, 2011). Após a criação do fundo, novas campanhas com o objetivo de alfabetizar grande número de brasileiros foram realizadas, as quais se estendiam tanto a zona rural quanto a urbana, através de diretrizes comuns e objetivos diversos, o que incluía também a capacitação de profissionais da educação (Lopes; Sousa, 2004).

A partir da década de 1950 é que ocorreram algumas mudanças significativas na alfabetização de jovens e adultos. Uma delas foi a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA), utilizando-se do método freiriano, o qual partia de um exame crítico da realidade dos educandos. Essa proposta de conscientização de Freire passou a ser vista como uma ameaça ao poder constituinte (Bahiense; Lopes; Silva, 2013).

Um projeto que marcou a EJA foi o MOBRAL, lançado em 1967 pelo governo militar. O Mobral era voltado para o público de 15 a 30 anos, trabalhando com técnicas de leitura, de escrita e de cálculo. Sua preocupação era preparar mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento econômico do país, ou seja, não levava em conta o diálogo e a reflexão, seu método de ensino era baseado em interesses políticos da época (Bahiense; Lopes; Silva, 2013).

Foi a partir da década de 1988 que a EJA ganhou impulso, quando passou a ser direito de todos e dever da família e do estado, que propunha através do artigo 60, um prazo de 10 anos para eliminar o analfabetismo no país (Bahiense; Lopes; Silva, 2013). No ano de 1990, ocorre na Tailândia/Jomtiem a Conferência Mundial para todos, estabelecendo diretrizes para a educação de jovens e adultos. Em 1997 na V Confintea (Conferência Internacional de Educação de Adultos) realizada em Hamburgo, a partir das discussões foi elaborado um documento que apresentava [...] "diagnósticos, princípios, compromissos e planos de ação". (Porcaro, 2004.p.4).

No final do século XX, o Brasil ganhou participação significativa quando passou a promover Encontros Nacionais de Jovens e Adultos (ENEJAs), com finalidade de discutir políticas voltadas à EJA, através de trocas de experiências e discussão coletiva, para oferecer contribuição aos municípios que ainda não tinham sua organização própria. Daí segue a realização dos demais encontros, como o I ENEJA; em 1999, que ocorreu no Rio de Janeiro; em 2000, o II ENEJA em Campina Grande-PB; em 2001, o III ENEJA ocorrido em São Paulo; em 2002, o IV ENEJA em Belo Horizonte – MG e assim sucessivamente (Porcaro, 2004).

A Educação de Jovens e Adultos apresenta em sua trajetória desafios e dificuldades, como também apresenta mudanças significativas ao longo deste processo que tem o aluno como principal foco. Sabe-se que o aluno da EJA enfrenta diversas barreiras no seu cotidiano, entre elas, pode-se destacar o preconceito, a discriminação e a vergonha, que permeia tanto no meio social como também na convivência familiar. Assim, ''[...] a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida'' (Lopes; Sousa, 2004 p. 2). Percebe-se que essas barreiras, segundo (Lopes; Sousa, 2004), tem contribuído para o fracasso do aluno da EJA. E para resgatar esse aluno, muitas dificuldades devem ser superadas, dentre elas, a citada por Fernandes (2005, p. 73 apud Bourdieu, 1998): "[...] Durante muito tempo o sucesso ou fracasso escolar era atribuído ao dom natural, inato e individual. Quem tinha dom para o estudo, gostava da coisa, se dava bem na escola, nos estudos; quem não tinha fracassava".

Na proposta de Silva (2009), aconselha-se que o educador leve em consideração as experiências e os conhecimentos que este educando traz para a sala de aula, fazendo com que o professor repense seu fazer pedagógico, considerando as experiências de vida deste educando para trabalhar com métodos apropriados, possibilitando o desenvolvimento educativo, levando-os a agir em favor de si. Nas palavras de Silva (2009. p. 09) [...] "ao refletir sobre si mesmo, o homem se descobre e age em favor de mudanças".

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO

A educação na contemporaneidade exige dos sujeitos envolvidos no processo um comprometimento com as mudanças e transformações sociais, uma vez que essa está necessariamente inserida em contextos socioculturais e econômicos concretos. Flecha e Tortajada (2000) dizem que vivemos em uma sociedade cheia de incertezas que afetam os seres humanos sob as mais diversas formas, principalmente o campo educacional.

A educação na concepção de Brandão (2004, p.17), "abrange todos os processos de formação do indivíduo". Processos estes que ocorrerem nos mais variados espaços sociais, dessa forma caracterizado como educação, não apenas os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem dentro da sala de aula ou nos espaços de educação formal, mas, também, aqueles que acontecem no espaço não escolar, tais como associações, igrejas, ONG's, assentamentos dentre outros. Nesse sentido, a educação se caracteriza como um processo contínuo que se desenvolve o tempo todo, onde quer que haja pessoas refletindo e construindo conhecimentos.

Para o autor:

> *Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender - e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver (2004, p.7).*

A educação constitui, necessariamente, um projeto de humanização que transforma o indivíduo, modificando-o ao tempo em que esse modifica seu espaço social. Nas sociedades contemporâneas, a escola assume significativa importância à medida que permite a interação sistematizada e organizada dos sujeitos com os conhecimentos acumulados pela humanidade. Enfim serve principalmente para propagar o modelo cultural assumindo significativa relevância no processo de formação humana.

Diante desse cenário, a Educação de Jovens e Adultos – EJA se defronta e se confronta com exigências que implicam necessariamente em novas maneiras de intervenção e uma ampla revisão na prática pedagógica dos educadores que nela atuam. É imprescindível na contemporaneidade pensar quem são os sujeitos da EJA, caso contrário, corre-se o risco de cair numa prática educativa sem sentido ou significados, é preciso provocar nos sujeitos o sentido de autonomia numa perspectiva Freiriana, na qual a educação acontece num processo recíproco de construção da liberdade (Freire, 1985).

O conhecimento se coloca, portanto como um caminho para a construção da liberdade e a educação nesse processo torna-se uma prática social, tanto quando acontece em espaço formal e institucional quanto em espaço não formal. A formação, no entanto, é um processo interior que está intimamente ligada à nossa experiência pessoal. Assim, podemos dizer que todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana. Para Heidegger:

> *[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (Heidegger, 1987, p. 143).*

As experiências, independentemente da sua intensidade ou esfera, são formadoras. Somos profundamente marcados pelas nossas experiências subjetivas, vinculadas direta ou indiretamente ao afeto, sexualidade e os sentimentos; como também as experiências de caráter objetivo, tais como um curso de capacitação, a leitura de um livro dentre outros. Somos afetados, no sentido mais ambíguo do termo, de maneira positiva ou negativa. Nem um ser racional escapa dessa força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derruba e nos transforma, cotidianamente, no nosso fazer mais corriqueiro e às vezes insignificante, inscritos na memória, que retorna pela narrativa não como descrição, mas como recriação e reconstrução permanentes. Para Freire (2008, p.61), nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora da sociedade humana e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes e espaços temporais.

O atual contexto propõe, portanto, que a Educação de Jovens e Adultos retome os princípios norteadores da pedagogia freiriana de educação que faz oposição ao modelo bancário de ensino e por isso considera a escola não somente um espaço na qual se trabalha conteúdos, mas um espaço também crítico e criativo, preocupado em educar as pessoas para a possibilidade de sonhar outro mundo possível, mostrando claramente que a escola é um espaço de luta e esperança (Gadotti, 2005).

A esperança aqui entendida na perspectiva de Freire (2006), ou seja, enquanto necessidade ontológica inerente a todo ser humano. Considerando os pressupostos da pedagogia freiriana é que acreditamos ser possível promover uma educação de jovens e adultos que articule o conhecimento prático e fazer teórico, numa ligação íntima entre

os saberes da vida e os saberes da escola, afinal esses não são dissociáveis, antes deve nascer dos anseios e necessidades dos sujeitos do ato educativo, tomando por base à práxis social.

A EJA NO CONTEXTO SEMIÁRIDO

A educação deve defender a valorização da diversidade cultural, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade num fazer-se constante (Gadotti, 2005). Nessa perspectiva, a educação se fundamente na realidade social dos sujeitos em formação e possibilita contextualizar o processo ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo assim, a produção do conhecimento apropriada a cada território. Em outras palavras, possibilita uma pedagogia da educação contextualizada, que, por sua vez, demanda um currículo contextualizado, para dar mais sentido ao processo ensino-aprendizagem, possibilitando e provocando os agentes do conhecimento a construírem, eles mesmos, mediados por outros e pelo contexto, sua autonomia.

Nesse sentindo, poderíamos dizer que qualquer processo educativo que ignore o território onde se encontra produzirá um conhecimento vazio e sem sentido e de pouco ou quase nenhuma contribuição na construção da autonomia. Como nos alerta Martins (2004, p. 45) “a educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa”. Ressaltamos que ao darmos ênfase quanto à importância do contexto, considerando os elementos culturais, sociais, econômicos e religiosos, dentre outros, nos processos educativos, não queremos reduzi-lo a um único cenário, ao contrário, o que pretendemos é dar visibilidade às múltiplas possibilidades existentes no Semiárido Brasileiro.

De acordo com Malvezzi (2007), pensar em convivência com o Semiárido é pensar também os processos educativos, modificando os processos educacionais, o currículo, a metodologia e até mesmo o material didático. Segundo Lima (2008), esse desafio se faz tão agudo quanto a transformação da região. Ainda segundo o autor: “não estamos apenas diante de um equívoco educacional, há uma ideologia minuciosamente trabalhada para sustentar mitos e poderes” (Lima, 2008, p. 23).

Essa concepção vai fornecer elementos para substanciar uma mudança de paradigma que para Boaventura (2004, p. 56), é caracterizada pela passagem entre a falência de um paradigma sociocultural dominante e a emergência de um novo paradigma que não está plenamente definido como assim sublinha: “Entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem pressentir-se os sinais, por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma”. Formula-se então, como hipótese, que é nesse contexto de crise das concepções, práticas e políticas que predominaram secularmente no Semiárido.

Verifica-se que o discurso de Semiárido como espaço de pobreza e miséria foi incorporado nas narrativas educacionais, construindo no imaginário da sociedade brasileira uma realidade e uma verdade sobre o Semiárido que nem sempre condiz com a realidade vivenciada pelas pessoas. Contrapondo a esse estereotipo negativo do Semiárido, Lima (2008) defende uma educação que busque contextualizar o ensino-aprendizagem com a cultura local, considerando as potencialidades e limitações de cada território, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores e a divulgação de tecnologias apropriadas ao contexto em questão, construindo uma ética de alteridade na relação entre natureza humana e não humana.

Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas no Semiárido Brasileiro, Martins (2004) avalia que a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, dessa forma, ignora a diversidade cultural que envolve as várias regiões do país.

Diante disso, Martins (2004) propõe que seja desenvolvido um trabalho de descolonização da educação por meio da construção de uma educação contextualizada que favoreça um diálogo permanente entre o conhecimento cientifico e o saber popular, entre o que se aprende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável.

Uma proposta de educação contextualizada no Semiárido não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, precisa assumir um caráter político-pedagógico de transformação. Não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica e dentro de quatro paredes sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais, que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais.

Deve ser, portanto, uma educação construída e discutida no contexto histórico dos sujeitos sociais envolvidos com a proposta pedagógica, pois não se pode trabalhar uma educação sem vida, sem sentimento, sem politicidade, pois a educação está em constante movimento e, como afirma Freire (1987), não pode ser desenvolvida sem ser concebida como um ato político, com grande poder de transformação social.

Uma educação que desconhece e desconsidera os saberes e os valores vivenciados e produzidos pelas comunidades, não pode contribuir na formação de cidadãos críticos e ativos, pois o exercício da cidadania se traduz pela compreensão do mundo em que se vive e pela tomada de consciência dos valores que norteiam a vida em comunidade.

A formação crítica passa pelo processo político-pedagógico de leitura crítica da realidade sociocultural do espaço em que as pessoas estão inseridas, para que elas possam, a partir daí, construir uma visão ampla sobre o seu espaço local e sobre o mundo. Uma educação de convivência com o Semiárido tem que ser uma educação que leve em consideração a sua complexidade, tão bem ilustrada por Carvalho

(2011) quando diz que o Semiárido se apresenta como uma “colcha de retalhos” e é exatamente nessa diversidade de cores e tons, formas e formatos que consiste a proposta de uma educação contextualizada para o Semiárido.

Considerando esses pressupostos a EJA no contexto Semiárido deve necessariamente considerar as experiências e as vivências desses sujeitos. Emergindo assim novos e intrigantes desafios, uma vez já não é concebível pensar os processos de ensino-aprendizagem desassociado da vida e das necessidades dos sujeitos que criam e recriam esse território, tornando-os protagonistas do seu próprio processo de conhecimento.

Para isso, torna-se imprescindível rever o currículo (Martins, 2004) contextualizando-o, sem reduzi-lo, a ideia aqui é o de extrapolar, (Reis, 2011), ou seja, pensar de maneira global e agira no local (Boff, 2001), interligando o Semiárido a outros a outros contextos. Nessa mesma concepção, é necessário repensar as práticas e os fazeres pedagógicos, não basta mudar a nomenclatura das disciplinas, é preciso agregar a elas sentido prático e filosófico, filosófico aqui é na perspectiva de identificação com aquilo que se aprende e se apreende à qual é atribuído sentido.

NOVA CANAÃ: UMA EXPERIÊNCIA DE EJA

A pesquisa foi desenvolvida no Assentamento Nova Canaã, localizado há 06 km, da sede do município de Pindobaçu – Bahia, que fica no território do Piemonte Norte do Itapicuru, no Sertão da Bahia. A luta pela posse da terra na então Fazenda Canaã tem seu início em 2002, com a organização de famílias sem terra militantes do Movimento CETA – Coordenação Estadual dos Assentados e Assentadas da Bahia, de diferentes cidades da Bahia. Em 2006 é constituído o Assentamento Nova Canaã, com um total de 81 famílias assentadas, que vivem na sua maioria da agricultura familiar, além de desenvolverem atividades comerciais na sede do município e outras atividades econômicas tais como diaristas em roças de terceiros ou em casa de famílias.

Para o propósito desta pesquisa, adotamos os pressupostos das abordagens qualitativas em pesquisa na educação, levando-se em consideração o conjunto destas e suas particularidades, como assim refletem Marconi e Lakatos (2004, p. 269):

> *A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.*

A análise qualitativa, segundo Richardson (1999, p. 14) permite “estudar coisas em seu cenário natural, tentando compreender ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para elas”.

Considerando estes aspectos e a própria complexidade do trabalho que envolve comportamentos humanos, optou-se como método de pesquisa, o estudo de caso por considerá-lo adequado à complexidade do fenômeno a ser estudado. Com base em Marconi e Lakatos (2004, p. 274), o estudo de caso refere-se ao "levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Entretanto, é limitado, pois se restringe ao caso que estuda, ou seja, um único caso, não podendo ser generalizado".

A opção pelo estudo de caso como nossa estratégia de pesquisa foi pelo fato de ele possibilitar a coleta de evidências por meio de diferentes fontes. Uma característica importante do estudo de caso é que ele reúne o maior número de informações, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade do fenômeno estudado (Barros, 2007).

Experiências cotidianas no Semiárido

Com o proposito de manter o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa utilizaremos nomes de árvores nativas do Semiárido. Os nomes foram escolhidos por eles mesmos durante a realização de uma oficina. A primeira turma de EJA é formada ainda no acampamento, iniciando assim a árdua e necessária tarefa que é educar, de acordo com Jitirana, professora de EJA no Assentamento:

> *Quando a gente começou a luta pela terra, ainda no acampamento, a preocupação foi com educação. Como no grupo tinha duas professoras, a coordenação improvisou as barracas onde aconteciam as aulas. Durante o dia era para as crianças e a noite os jovens e adultos, pois muitos não eram alfabetizados.*

Atualmente, o Assentamento conta com uma escola, com duas salas, onde funcionam as aulas para as crianças até o 5º ano do ensino básico, manhã e tarde. À noite a escola funciona com duas turmas de educação de jovens e adultos. A escola do Assentamento é considerada pela comunidade como o espaço de educação formal, ou como nos afirma Gohn (2010) a escola é um espaço de educação escolar, já que outros espaços não escolares podem ser considerados espaços de educação formal.

A escola se configura num espaço de rico de socialização e construção do conhecimento, como nos relata Licuri, aluno da EJA e posseiro em Nova Canaã: "Isso aqui é bom demais! O povo diz por aí que burro velho não aprende, mas eu num concordo não. Todo dia eu aprendo coisas novas aqui. Sem falar que só em a gente

encontrar os companheiros depois de um dia de trabalho, já vale a pena".

Assim, o ambiente escolar se transforma num espaço de troca de experiências e constituição dos saberes, além de ser um espaço de legitimação do poder estabelecido, tal ou qual ele se apresenta, mas também pode e deve ser um espaço de inquietações onde as relações sejam ressignificadas, sendo assim a escola se apresenta como um espaço permanente de construção. No relato da professora Jitirana, isso pode ser constatado:

> *Muitas vezes eles chegam aqui cansados do trabalho na roça ou em casa o dia inteiro, mas quando a aula começa o cansaço vai embora. A história deles passa a ser conteúdo na construção do conhecimento e aí eles se identificam. Ou seja: o conhecimento é construído a partir do que eu sei e das vivências deles*

.

Nesse sentido, a construção do conhecimento na EJA em Nova Canaã está em sintonia com a proposta pedagógica de Freire (1985), onde os sujeitos aprendem a fazer a partir das próprias experiências, não havendo sabres maiores ou melhores, apenas saberes diferentes. Ainda sobre isso Aroeira nos conta: "Eu nunca pensei na minha vida que um dia aquilo que eu faço em casa servisse de assunto aqui na escola".

Na EJA, a educação faz sentido à medida que os sujeitos envolvidos no processo consegue vislumbrar a sua importância, assim, ela já não é apenas palavras vazias e sem sentido, como nos relata Imbuzeiro, aluna da EJA e posseira: "Quando eu era nova não gostava de ir pra escola porque eu não entendia nada, até aqui mesmo, no início eu não queria ir, mas agora eu sei o que escola de verdade".

O currículo e a pedagogia da EJA em Nova Canaã

O currículo, como o conhecemos, pode ser o principal empecilho na efetivação da EJA. É preciso a elaboração de novas concepções de currículo, e que esse seja um elo entre o que se ensina na escola e a realidade vivenciada pelos alunos. Um currículo que contemple, segundo Martins (2006), os conhecimentos universais, mas que também leve os jovens a conhecerem a vegetação, a fauna, os solos, o clima, o regime de chuvas, como também os processos históricos da região, que influenciaram na formação da sociedade, das relações sociais, dos padrões culturais, dos hábitos e costumes que são vivenciados cotidianamente pelas pessoas.

Como nos alerta a professora Jandaira: "Aqui no Assentamento mesmo a gente tendo que atender ao currículo comum a gente precisa entender e compreender a proposta e a filosofia da luta pela terra, se não for assim a gente não consegue fazer educação aqui não".

Assim, o currículo tem que favorecer a construção coletiva de conhecimentos e saberes sobre a cotidianidade dos sujeitos e do território onde ela acontece, possibilitando o desenvolvimento de projetos e ações de convivência com as condições ambientais e, também, possibilite uma mudança no paradigma que define a relação das pessoas com a natureza. Isso se confirma no relato de Angico: “A gente sabe que a escola é importante, agora mais importante mesmo é porque ela fala da lida da gente [...] a professora ensina as matéria se aproximando da nossa vida”.

Nessa perspectiva, o currículo da EJA precisa abrir-se para dialogar com os saberes e as experiências já existentes dos sujeitos, como forma de transformar suas vivências concretas num mecanismo de elevação da consciência crítica, tornando-os mais cientes do seu papel enquanto agentes na construção de um Semiárido onde as pessoas possam viver com mais qualidade de vida, como nos afirma Lima (2008).

Contudo, percebe-se que a proposta de currículo contextualizado não busca só compreender como funcionam as estruturas políticas e sociais, mas propõe a construção de um novo modelo de sociedade que se contrapõe ao modelo capitalista que dissemina as desigualdades e as injustiças sociais pelo mundo. Como nos lembra Paulo Freire (2001), a intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que acreditamos que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas.

Nesse cenário, o fazer pedagógico é outro atenuante que precisa ser considerado, pensar ou mudar a estrutura do currículo se configura como um dos paradigmas a ser superado, assim o fazer pedagógico pode ser classificado enquanto elemento importante no êxito da EJA, como nos relata a professora Jitirana:

> *Eu preciso compreender que meus alunos e alunas são trabalhadores e trabalhadoras, ou seja, eles já tem toda uma experiência de vida, a escola é só pra confirmar isso, por isso minha pedagogia tem que ser diferente, eu não estou apenas alfabetizando, eles e elas não são mais crianças, como os dizia Freire: eles já sabem ler o mundo. São homens e mulheres que estão em um movimento social e lá eles recebem formação.*

Para Caldart (2004), a formação dos Sem Terra “não cabe na escola”. Isso implica necessariamente em dizer que para o militante não há uma relação dicotômica entre a luta pela terra e o acesso à educação. A escolarização dos trabalhadores do campo deve ter como prioridade a inclusão, considerando as suas especificidades e potencialidades.

Diante disso, Martins e Lima (2008) propõem que seja desenvolvido um trabalho de descolonização da educação por meio da construção de uma educação contextualizada que favoreça um diálogo permanente entre o conhecimento cientifico e o saber popular, entre o que se aprende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável.

Contudo, a EJA no Semiárido não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, precisa assumir um caráter político-pedagógico de transformação. Não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica e dentro de quatro paredes sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais, que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais.

Deve ser, portanto, uma educação construída e discutida no contexto histórico dos sujeitos sociais envolvidos com a proposta pedagógica, pois não se pode trabalhar uma educação sem vida, sem sentimento, sem politicidade, pois a educação está em constante movimento e, como afirma Freire (1987), não pode ser desenvolvida sem ser concebida como um ato político, com grande poder de transformação social.

CONCLUINDO: UM TEXTO A PARTIR DO CONTEXTO

A região Semiárida do Nordeste Brasileiro foi e continua sendo apresentada e representada de maneira estereotipada. Nessa lógica, os conhecimentos, as culturas, as religiosidades, as tradições, a fauna e flora, a vegetação e toda forma de expressão que remeta a ideia de Nordeste foi e continua sendo apresentado aos “outros” a partir de estereótipos.

Nesse sentido, entendemos que não podemos pensar em processos educacionais no Semiárido desconhecendo suas fragilidades e potencialidades. As regiões semiáridas são caracterizadas geralmente pela aridez do clima, escassez de água e presença de solos pobres em matéria orgânica. Contudo, mesmo com essas características gerais, o Semiárido Brasileiro é muito mais que isso, ele se apresenta como uma realidade complexa, tanto no que se refere aos aspectos geofísicos, quanto à ocupação humana e à exploração dos recursos naturais.

Esses são desafios evidenciados nos processos pedagógicos do Assentamento Nova Canaã. Homens e mulheres que optaram por uma educação que traga em seu bojo o aroma da terra que eles pisam, mas que os provoque a vislumbrar novos horizontes. O ponto de partida e de chegada será sempre o mesmo, o chão que os acolhe. Processo que vem sendo construído cotidianamente, entre erros e acertos, avanços e recuos. Esse é o desafio da EJA no Semiárido: reinventar-se, recriar-se no e partir do processo de convivência com o território.

REFERÊNCIAS

BAHIENSE, Vera L. A., LOPES, Tatyana. S.R ; SILVA, Elisabeth Feitosa da. (org) **Educação de Jovens e Adultos** .Teresinha: Editora Faibra, 2013.

BARROS, Edonilce da R. **Arranjos socioprodutivos da agricultura familiar e adaptação a uma dinâmica territorial de desenvolvimento**. 2007. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Petropólis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento dos Sem-Terra**. 3ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, L.D. **Educação contextualizada**: Fundamentos e Práticas. UNEB – Campus III, 2011, Juazeiro, BA.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Estudantes de Camadas Populares e a Questão do Fracasso Escolar: considerações a partir do pensamento de Pierre Bourdieu. In: Alder Júlio Ferreira Calado; Alexandre Magno Tavares da Silva. (Org.). **Cidadania no Horizonte do Trabalho**: reflexões sócio-históricas e pedagógicas. 01 ed. João Pessoa: Ideia, 2005, v. 01, p. 07-110.

FLECHA, R; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (Org). **A educação no século XXI** : desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.p.171-194.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **La esencia del habla. De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo***;* tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback; Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2004.

LIMA, Elmo de Souza. SILVA, Maria Sueleuda Pereira da. Educação do Campo como estratégia de convivência com o Semiárido: uma análise da prática educativa da EFA da Capivara, in **Interfaces entre Educação do Campo e a Convivência com o Semiárido Brasileiro 2008.**

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária** (Alfasol), v. 5, 2004. Disponível em http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_selvaplopes.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2013.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido**: uma visão holística. Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o semi-árido. In. **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2004, p. 35/36.

MEC. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: 2006.

NERI, A. L. **Maturidade e velhice**: trajetórias individuais e sócioculturais. Coleção Vivaidade, Campinas/São Paulo: Papirus, 2006.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade Federal de Viçosa (2004).

RANGEL, Elba Alonso. **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil**: problema estrutural para o desenvolvimento nacional. Rio de Janeiro: ESG, 2011.

REIS, Edmerson dos Santos. A pesquisa participante num enfoque fenomenológico – um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização In REIS, E.S; CARVALHO, L.D. **Educação contextualizada**: Fundamentos e Práticas. UNEB – Campus II, 2011, Juazeiro, BA.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa Social**. Métodos e Técnicas. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Wildima Régia Azevedo. **O professor como agente na reconstrução educacional de jovens e adultos do programa PROEJA**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. Monografia: São Paulo, 2009. 47f.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 135-157.

A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DA COORDENA-ÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES DE ALGUNS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL

Edson Barreto Lima (UNEB)
edsonbarretolima2@gmail.com

INTRODUÇÃO

Muitas são as ideias e questões que nos inquietam quando nos propomos analisar a necessidade de inclusão permanente da ludicidade na formação continuada da Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (CPEJA) no Território de Identidade do Sisal – TIS, tendo como pano de fundo seis municípios.

Tais ideias e questões nos levam a tratar didaticamente tanto o conceito formação quanto o conceito ludicidade, e a tecermos considerações sobre a estrutura basilar deste trabalho: a) o Território de Identidade do Sisal (TIS): contextualização e caminhos metodológicos; b) a coordenação pedagógica da educação da EJA (CPEJA) no território de identidade do sisal (TIS) e a responsabilidade sobre a sua formação continuada; e, c) apontamentos iniciais sobre a ludicidade na formação continuada da CPEJA.

Mesmo cientes das limitações da discussão da temática no âmbito deste trabalho, propusemos como norteadora da pesquisa a seguinte questão: quais limites e potencialidades de inserção da ludicidade na formação continuada da CPEJA de alguns municípios do TIS, correlacionados às tensões existentes entre o que a legislação estatui, e a prática de formação continuada proposta pelas secretarias municipais de educação?

Sabemos que a discussão da formação continuada da CPEJA, nos municípios de Araci, Conceição do Coité, São Domingos, Santa Luz, Serrinha e Valente, contribuirá para sua ressignificação nos municípios que a promovem, e também contribuirá para que os municípios que ainda não a exercitam possam refletir e compreender a importância da referida formação, e assumi-la como prática político-pedagógica, permeada pela ludicidade.

O mote para a discussão da temática é a nossa crença na necessidade e na importância da ludicidade para a formação continuada da CPEJA, pautada na construção de conhecimentos científicos, prazerosamente e com leveza; Luckesi (2014, p. 22), “não há como formar novos e saudáveis educadores, sem que seus educadores-formadores sejam saudáveis, senhores de si, adultos na relação pedagógica”.

O TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL (TIS): CONTEXTUALIZAÇÃO E CAMINHOS METODOLÓGICOS

O Governo do Estado da Bahia, através do decreto 12354/10 de 25 de agosto de 2010, instituiu o Programa Territórios de Identidade Municipal. No mesmo decreto, em seu art.3º, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial CEDETER. O Governo do Estado tem apoiado desde 2007, os 27 territórios de identidade da Bahia, primeiro os reconhecendo como unidades de planejamento (realização do Plano PluriAnual Participativo), para facilitar a descentralização de políticas públicas e depois fazendo convênios com diversas organizações que atuam na articulação dos Territórios.

Este documento relaciona-se com as políticas adotadas na proposição de uma articulação através da qual seja possível viabilizar o desenvolvimento sustentável dos territórios a partir das dimensões sócio-cultural, educacional, ambiental, econômica, no âmbito institucional. Estrategicamente, o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável – PTDS visa orientar os Programas Federais, Projetos de Políticas Públicas e Ações Governamentais para o desenvolvimento rural sustentável nos Territórios de Identidade da Bahia a partir das dimensões elencadas anteriormente, vislumbra a identificação de novos eixos aglutinadores e viabiliza o controle social das políticas públicas e empoderamento da sociedade civil. Sobre o controle social na governança e políticas do território, Perico afirma ser necessário

> *implementar acompanhamento das ações e dos projetos da política, a ser feito pelos atores sociais, constitui expressão de participação, empoderamento e co-responsabilidade, atribuições dos atores sociais na gestão do território. O controle social é, pois, o complemento estratégico da gestão social do território e eixo fundamental da estratégia. (PERICO, 2009, p.101).*

É neste contexto que surge a questão norteadora dessa pesquisa que é saber quais limites e possibilidades de inserção da ludicidade na formação continuada da CPEJA em seis municípios do Território de Identidade do Sisal – TIS, a saber: Araci, Conceição do Coité, São Domingos, Santa Luz, Serrinha e Valente. Para tanto adotamos enqanto instrumento de coleta de dados a entrevista aos coordenadores do EJA nos respectivos municípios.

O aporte epistemológico dessa pesquisa é o método de estudo de caso que se desmembra em outras ações científicas necessárias ao atingimento dos objetivos dessa pesquisa. A pesquisa está caracterizada na seguinte perspectiva: quanto à forma de abordagem, qualitativa; quanto à natureza, aplicada; quanto ao objetivo, exploratória; quanto aos procedimentos técnicos, pesquisa documental e levantamento

bibliográfico.

Vale destacar que, na tentativa de contemplar o objetivo aqui proposto e no intento de desvelar o objeto aqui demarcado, toda a proposta se desenvolveu à luz da abordagem qualitativa, tendo em vista que a questão norteadora objetivou conhecer e descrever processos complexos e dinâmicos envolvendo comportamentos humanos, tanto individuais como coletivos, como bem afirma Oliveira (2002, p.117),

> *As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.*

Nessa mesma direção, temos a expectativa de que

> a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes (...), cuja captação exige mais que mensuração de dados. (DEMO, 2000, p. 152).

Ensejando extrapolar a “mensuração de dados”, trazemos, inicialmente, uma breve caracterização do território em foco; buscamos em Barreto (2014) algumas informações essências à nossa intencionalidade, pois

> *O Território do Sisal é formado por vinte municípios e abrange uma área de 20.454,29 km2. Faz divisa com os municípios dos territórios do Semiárido Nordeste II, Sertão do São Francisco, Piemonte Norte do Itapicuru, Piemonte da Diamantina, Bacia do Jacuípe, Portal do Sertão, Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte. Localizada no semiárido, é uma região com baixa incidência de chuvas e afetada pelas secas. Há escassez de recursos hídricos, incluindo-se apenas a bacia do rio Itapicuru em seu território. A região é cortada pela BR-116 e a linha férrea RFSA que faz o percurso Alagoinhas a Juazeiro. Existem unidades da Uneb em Serrinha e Conceição do Coité. Na economia, destacam-se a agricultura (Sisal e Agave); o extrativismo de subsistência (licuri, mangaba, umbu, castanha-de-caju, feijão, milho e mandioca); a pecuária (caprinos e ovinos); e a mineração (ouro, areia, arenoso, argila, cromo, pedra de revestimento e pedra ornamental). A população total do território é de 582.331 habitantes, dos quais 333.149 vivem na área rural, o que corresponde a 57,21% do total. Possui 58.238 agricultores familiares, 2.482 famílias assentadas,*

duas comunidades quilombolas e um território indígena. Seu IDH médio é de 0,60 (BARRETO, 2014, p. 18).

Os municípios que compõem o TIS, são: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Ressalte-se que, dentre os municípios citados acima, é a partir dos seis municípios já mencionados que discutiremos sobre a formação continuada da CPEJA na perspectiva da ludicidade, pois integram o Obsrvatório da Educação de Jovens e Adultos (OBEJA).

No ano de 2014, o governo do Estado da Bahia sancionou a Lei nº 13.214 de 29 de dezembro de 2014, lei que estabelece os princípios, as diretrizes e os objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado, sendo que, a partir da coordenação do Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial – CEDETER, em parceria com os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável – CODETERs, tal política pública, posta em prática, possibilitará ao municípios do TIS repensarem suas políticas e práticas em tudo o que lhes compete (BAHIA, 2014, 6-8).

Ressalte-se que o Território de Identidade do Sisal ainda tem como vocação o acolhimento, marca inconteste do sertanejo desse "rincão" que, na sua simplicidade, é generoso, é fervoroso, é esperançoso; por isso espera, lutando sempre, dias melhores e melhores condições de vida.

Os dados acima contemplam a breve caracterização do Território de Identidade do Sisal, cuja finalidade é situar o leitor, haja vista falarmos de um determinado "lugar" sobre um determinado "lugar".

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA (CPEJA) NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL (TIS) E A RESPONSABILIDADE SOBRE A SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

No TIS e para além desse espaço político e de luta de classes, a CPEJA necessita se instrumentalizar mais, pois a sua prática pedagógica é prática social, é prática político-ideológica. Historicamente situada, a CPEJA atua em espaços: formais, não formais e informais, e esses espaços são político-pedagógicos; por isso, no seu quefazer não há lugar para a incompetência profissional; para Freire (2004, pp. 65, 92 e 97), a incompetência profissional "desqualifica a autoridade do professor" e também da coordenação pedagógica, sendo-lhe fundamental atentar para o fato de que "o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito".

Partindo desse pressuposto, sobre a coordenação pedagógica recai o imperativo consciente de refletir-se enquanto "sujeito" de uma prática específica, humana,

epistemológica, social, metodológica, política, relacional, local, territorial... planetária. Por isso mesmo precisa reinventar-se a partir da formação inicial e continuada, na perspectiva lúdica.

Com base no exposto e nos autores abaixo, elencamos algumas especificidades da CPEJA, sendo-lhe necessário o "refinamento" da sua capacidade de compreensão e implementação: da atividade de coordenação; da promoção da formação continuada e em serviço do corpo docente; da cobrança, junto com a direção/gestão, aos poderes públicos, da melhoria das condições de trabalho; do estímulo à cooperação e à corresponsabilidade junto ao corpo docente; do elogio, de acordo sua análise, às práticas docentes mais significativas; da sugestão de material de pesquisa e de leituras complementares; da sugestão de implementação de métodos e práticas que contribuam para a promoção e desenvolvimento de habilidades e competências do corpo docente, de modo crítico e criativo; da exploração das potencialidades do corpo docente, etc. (SOUZA e PEREIRA, 2014, p. 128).

Em relação à quantidade de pessoas que compõem a CPEJA, nos seis municípios escolhidos para a pesquisa, consta no Relatório de Atividades Final do Observatório de Educação de Jovens e Adultos (OBEJA), uma situação preocupante, haja vista deixar claro

> *[...] a ausência de coordenadores pedagógicos lotados nas escolas para atendimento às classes da EJA. Nos seis municípios pesquisados, existem apenas coordenadores de EJA nas escolas dos municípios de Araci (4) e Conceição do Coité (1). No caso dos municípios de Serrinha, Santaluz, São Domingos e Valente, existe apenas um coordenador por município para atendimento a todas as escolas e classes da EJA. Devido a essa circunstância e por falta de informação detalhada dos coordenadores dos quatro municípios sobre cada escola, eles não foram entrevistados. Assim, foram entrevistados apenas os 5 coordenadores pedagógicos dos municípios de Araci e Conceição do Coité. Por conta da pequena quantidade de sujeitos entrevistados (5), esses dados serão analisados não em termos percentuais como nos outros itens e sim por números absolutos (OBEJA, 2015, p. 11).*

A falta de coordenadores de EJA ou mesmo uma pequena quantidade desses profissionais da educação é um grande desrespeito para com os estudantes dessa modalidade de ensino e compromete a qualidade do ensino implementado. Os municípios que, segundo o relatório acima, não tem coordenação pedagógica para a EJA desrespeitam ainda mais a legislação vigente (LDBEN, nº 9.394/1996), que estatui os referidos profissionais e referenda a sua formação inicial e continuada em

regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, ao tempo em que demonstram o quanto a educação de jovens e adultos é relegada a segundo plano (BRASIL, 2010, pp. 45, 46, 48 e 49).

Vinculado a isso, ainda consta no relatório supramencionado que, quando questionadas sobre a formação continuada, as coordenadoras afirmaram que "os sistemas de ensino ao qual estavam vinculadas não oferecem formação continuada. Elas também não promovem formação continuada para os seus professores" (OBEJA, 2015, p. 12). Além da LDB, e dos PEE/BA 2006-2015 e 2015-2025, essa transgressão fere a Resolução nº 2 do MEC/CNE, de 1º/07/2015.

Nesse sentido, é muito preocupante o que está acontecendo nesses seis municípios (Araci, Conceição do Coité, São Domingos, Santa Luz, Serrinha e Valente), pois a legislação é tácita sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino em promoverem a formação continuada dos profissionais do magistério, dentre esses, a coordenação pedagógica da EJA, sendo que a sua não observância incorrerá em sanções para os gestores municipais que a descumprirem.

Conforme preceitua o Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 10.330 de 15/09/2006,

> *A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior (BAHIA, 2006, p. 55).*

A orientação quanto à responsabilidade das secretarias "estaduais e municipais de educação" sobre a formação continuada da CPEJA, é por esta, estar inclusa na categoria dos profissionais citados acima. Na minuta do PEE/BA, 2015-2025, meta 15, estratégia 15.10, está disciplinado que as referidas secretarias devem se organizar com o fito de

> *implementar programas específicos para formação inicial e continuada, inclusive em nível de pós-graduação, de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas, para a educação especial, educação de jovens e adultos, inclusive os privados de liberdade (BAHIA, 2015, p. 30).*

A legislação destaca a importância sociopolítica e econômica dos municípios supramencionados no seu contexto territorial, baiano, nacional e mundial, enfatizando a necessidade de garantirem à CPEJA uma formação continuada sólida e prazerosa. Parafraseando Freire (2004, p. 84), podemos afirmar que: ""programados para

aprender" e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã", em quaisquer municípios, nos quais haja coordenação pedagógica da EJA, "há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender".

A formação inicial e continuada da CPEJA é de reponsabilidade das secretarias municipais de educação e de seus sistemas de ensino; essa responsabilidade está prevista, em princípio, no Art. 62, § 1º da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 2010, p. 46) e assim expressa: "a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério". A Resolução CNE/CEB Nº 01 de 05/07/2000, ratifica a responsabilidade das secretarias supracitadas, quando assevera que:

> *Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:*
>
> *I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;*
>
> *II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextuadas;*
>
> *III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;*
>
> *IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL/CNE/CEB, 2001, p. 165).*

Mais uma vez a legislação deixa claro que aos sistemas de ensino dos seis municípios acima (foco da pesquisa) compete essa obrigação ético-política e jurídica e, ao mesmo tempo, o privilégio de agregar, no conjunto de ações a serem implantadas e desenvolvidas para/na formação continuada da CPEJA, a promoção sitemático-crítica, teórico-prática, conforme o Art. 17, inciso e alíneas abaixo, de

> *III – promover:*
>
> *b) ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual, como na esfera pública;*
>
> *c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos*

> *à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania;*
>
> *d) experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra;*
>
> *e) trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis (CRAVEIRO e MEDEIROS, 2013, pp. 394, 395).*

Coadunam com essa mesma linha de orientações o caput da meta 15, o caput da meta 16 e as estratégias 16.1 e 16.2 do Plano Nacional de Educação 2014-2024; a Resolução MEC/CNE Nº 02 de 01/07/2015; o disposto no caput do Art. 11, e disposto no caput do Art. 19 e o seu § 2º (estes últimos transcritos abaixo), da Resolução MEC/CNE/CP Nº 02 de 15/06/2012, cujo teor diz que

> *Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.*
>
> *§ 2º Os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental (IDEM, 2013, p. 395).*

No tocante à formação continuada da CPEJA, conforme às resoluções acima, os municípios são protagonistas e precisam atentar para a proposição de “ações pedagógicas, projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, e experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos...”, cujas bases teóricas

e práticas sejam discutidas previamente com o público alvo interessado, a CPEJA, possibilitando-lhe a expressão de seus saberes: da área de atuação, da prática e da experiência vivencial.

APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A LUDICIDADE: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DA CPEJA

A breve tarefa à qual nos propomos nesse momento é a explicitação do que é formação; para tanto, o nosso aporte teórico se encontra em Prata-Linhares, que nos apresenta a sua concepção do que é formação; assim, diz a autora:

> *A palavra 'formar' nos remete a ideias de dar formas, de criar. Aqui o sentido que damos à palavra é o de criar-se, construir, elaborar. Não entendemos a formação como algo externo ao sujeito, que chegará até ele somente por meio de informações, teorias, conteúdos, mas sim como um horizonte autoformativo, cujo formar é formar-se.*
>
> *O conceito de formação deve estar relacionado com a capacidade e a vontade de formação do indivíduo (PRATA-LINHARES, 2011, pp. 106).*

Sendo que o vocábulo formar traz em seu cerne a criatividade, então, a formação acontece endogenamente, impelindo a pessoa ser constantemente criativa, pois ninguém pode tornar outra pessoa criativa. A criatividade, que é potencial endógeno, se manifesta e se amplia à medida em que a pessoa lê e relê criticamente o mundo, atentando para a sua estética e para os condicionantes sociopolíticos; segundo Freire (1989, p. 13), "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele", e ao refleti-lo de modo crítico/criativo a pessoa pode agir sobre ele epistemologicamente.

Concernente ao conceito de ludicidade, Soares e Porto (2006, p. 56) elucidam ser, esta, um "fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação"; Luckesi (2014, p. 18) diz que a ludicidade é "um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das "brincadeiras". Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem".

A ludicidade, proposta por Soares e Porto e Luckesi, citados acima, não está circunscrita nos anais de uma "longa historia de destruição criativa sobre a terra" (HARVEY, 2011, p. 151); está fundada: na busca da compartilha; na busca da inteireza do ser humano; na busca da beleza ético-estética subjacente ao processo de formação continuada da CPEJA; na vivência e na construção de conhecimentos sob a égide

da ciência, sem relegar contribuições que a desafiem à ampliação da sua vocação criativa, uma vez que

> *A sensibilidade estética pode ser início, motivação e fundamento da sensibilidade científica, que motiva e inspira a busca do saber. A descoberta do conhecimento, a criação, a criatividade, as atividades lúdicas são processos da natureza humana que se associam à evolução histórica e cultural do mundo, do progresso da ciência e da tecnologia (RANGEL e ROJAS, 2014, p. 73).*

Nas palavras das autoras, "a sensibilidade científica" nasce da "sensibilidade estética" e, a partir dessa intercomplementaridade o "mundo" da formação continuada, voltado para a CPEJA, passa a "saborear" e a ressignificar, histórica e culturalmente, na relação coordenação pedagógica da EJA/corpo docente, a beleza desse caminhar político-pedagógico mais humanizado, mais qualitativo, fundado na valorização e no aprofundamento da criatividade humana, na imbricação das motivações ético-estéticas, poéticas, enquanto sujeitos aprendentes e ensinantes, pois "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 2004, p. 23) e produz cultura.

Esse fazer mais humanizado só pode acontecer na relação intersubjetiva coordenação pedagógica da EJA/corpo docente, pois "[...] os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos" (ARENDT, 2007, p. 12). Nesse sentido a ludicidade é fundamental para experimentação do "significado das coisas" de modo leve sem que a CPEJA perca a capacidade científico-crítica do seu saber fazer. Coadunando com essas reflexões voltadas para a promoção de um processo de formação continuada permanente, problematizado e lúdico, Ramalho, Nuñez e Gauthier nos dizem que

> *A formação constitui um espaço para trabalhar as situações-problemas a partir de reflexões teóricas e críticas que levem o docente a formular hipóteses, constatar essas hipóteses em seu trabalho, num tempo e espaço real, permite também validar, no grupo, os resultados das ações inovadoras surgidas e desenvolvidas enquanto alternativas no trabalho do ensino (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004, p. 186).*

Por isso, na formação continuada da CPEJA, a experienciação teórico-prática da ludicidade contribuirá, efetivamente, para que esta perceba que as situações-problema materializadas e/ou subjacentes no/ao seu quefazer, precisam ser respondidas de modo criativo, considerando-se, ainda, que a sua prática é política.

Ensejando responder, provisoriamente, o problema posto, podemos afirmar que um dos limites à não melhoria da qualidade de ensino, na modalidade da EJA, se dá pelo descaso dos gestores e secretarias com a não promoção da formação continuada da CPEJA; isso é possível perceber, a partir do depoimento da Coordenadora I que, ao ser questionada se "a secretaria promove a formação continuada da coordenação pedagógica da EJA na perspectiva da ludicidade, e de que maneira", respondeu que "A secretaria não promove formação continuada. O que tem oferecido é oficinas pedagógicas no período da jornada, durante o ano realizamos encontros pedagógicos e nesses momentos dialogamos sobre algumas questões no tocante do ensino aprendizagem".

Se a secretaria municipal de educação, à qual está vinculada a Coordenadora I, não está promovendo a formação continuada que muitas outras secretarias municipais de educação promovem no início do ano, com o cognome de jornada pedagógica, muito menos se interessará em promover tal formação pautada na ludicidade.

Outro dos limites possíveis à promoção da formação continuada da CPEJA é a descontinuidade nas políticas públicas municipais; Luz e Jesus (2006, p. 53, apud FELINTO e PEDREIRA, 2014, p. 236) ampliam o exposto, ao afirmarem que

> *Fica evidente uma situação de despreparo dos gestores e das equipes técnicas de secretarias municipais de educação para o enfrentamento não só das carências educacionais históricas dos municípios, como, principalmente, para fazer frente as exigências legais que põem para a gestão da educação municipal. Essas dificuldades se somam a um processo cíclico de descontinuidades e rupturas, propiciadas pela substituição, a cada quatro anos, das gestões municipais. O que deveria ser um processo salutar de alternância democrática se transforma num arranjo perverso de substituições de titulares e, principalmente, das equipes gestoras das secretarias de educação e, com isso, do estabelecimento de novas prioridades, novas formas de gestão, novos projetos, novos interesses políticos. Ou seja, um recomeço cíclico que causa descontinuidades e rupturas em vários âmbitos da gestão educacional, mesmo quando a gestão subsequente integra o mesmo grupo político da gestão anterior. Some-se a isso o fato de que ao contrário do que determinam as legislações, muitos municípios sequer possuem um plano de carreira do magistério e muitos dos que possuem não envolveram o coletivo dos educadores em sua organização e elaboração, o que em muito compromete o direcionamento das decisões. Este é um dos variados motivos que contribuem para que a formação dos profissionais da educação fique comprometida. Por esse e outros motivos, a questão da formação continuada de gestores escolares e coordenadores pedagógicos termina por ficar a cargo das vontades políticas, a despeito do que propõe a lei, e esses profissionais ainda sofrem críticas quando se afastam do foco das suas atribuições para se*

dedicar a estudar em outros espaços [...] (FELINTO e PEDREIRA, 2014, p. 234).

O que dizem os autores acima, evidencia o despreparo e o descompromisso, em muitos casos, tanto de gestores municipais quanto de gestores e técnicos educacionais, movidos pelo desejo e pela visão reducionista que tem sobre a educação municipal, de modo geral e, por isso, desrespeitam o coletivo de profissionais da educação e, por extensão, desrespeitam os munícipes, a quem deveriam dar respostas positivas no tocante ao investimento do erário público. Para além dessa postura, Luckesi (2014, p. 18) afirma que "a ludicidade pode se fazer presente em todas as fases da vida" e, portanto, também na formação continuada proposta para a coordenação pedagógica da educação de jovens e adultos, fato que contribuirá para que a educação seja, conforme Freire (2004, p. 98) "uma forma de intervenção no mundo"; por isso mesmo, essa intervenção necessita ser positiva e prazerosa.

Coadunando com o exposto acima, a Coordenadora II, quando perguntada sobre "qual a importância da ludicidade na prática cotidiana da coordenação pedagógica da EJA", disse ser "necessário perceber a ludicidade como uma dimensão de valor para a formação profissional". Se se entende a ludicidade como "uma dimensão de valor" para esse processo formativo que deve ser permanente, alegre, prazeroso e criativo, levar-se-á em consideração, conforme Rubem Alves (2000, p. 167), que "a alegria do estudo está na pura gratuidade, estudar como quem brinca, estudar como quem ouve música" [...]; portanto, a formação em destaque, carece estar fundada na ludicidade, na prazerosidade de cada encontro formativo, deixando sempre o gostinho de quero mais; nesse contexto se fará ciência sem a pesura de uma pedagogia tradicional, resguardando-se, desta, tudo o que pode e deve ser ressignificado.

EM BUSCA DE CONCLUSÕES

Pode parecer contraditório dizermos que estamos em busca de conclusões...; tal assertiva se justifica pelo fato de que este trabalho ainda está em andamento e não é um fim em si mesmo; se justifica, ainda, porque a formação continuada da coordenação pedagógica da EJA na perspectiva da ludicidade é uma temática que não se esgota em virtude da dinâmica do contexto no qual ela se insere; se justifica por tratar das nossas conclusões para a nossa intencionalidade inicial, aberta a contribuições que nos ajudarão a ampliar o nosso olhar, o nosso pensar e as nossas práticas relativas à importância da ludicidade na prática formativa da coordenação em destaque.

Por tudo o que já foi discutido, podemos é afirmar que são muitos os limites e tensões para que seja promovida e se consolide a formação continuada da CPEJA, no TIS, e nesta haja a inserção permanente da ludicidade; considere-se a existência de interesses que, salvo as exceções, não coadunam com os anseios dos profissionais da

educação. Por isso alçamos a nossa voz para dizer que, se as secretarias municipais de educação assumirem o compromisso ético-político de colocarem em prática o que preconizam as legislações para a formação continuada da CPEJA, a partir de práticas epistemológico-lúdicas, as tensões não deixarão de existir porque onde há seres humanos há infinitas possibilidades de existirem tensões, mas certamente serão minimizadas dialogicamente.

Além do mais, acreditamos que a "ludicidade evidencia a capacidade transformadora de cada pessoa que, individualmente ou em coprodução de autoexperiência, ensaia competências adquiridas, e mais tarde, as aplica e generaliza em contextos de não ludicidade" (LOPES, 2014, p. 30); relembremos que a formação continuada, para ser espaço onde a CPEJA se sinta inteira, intra e intersubjetivamente, precisa ser lugar onde aflorem alegria e prazer porque o ato formativo é criativo e, de modo geral, é ato sensível e de sensibilidade, que transforma "contextos de não ludicidade" em contextos lúdicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**: o fim dos vestibulares. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAHIA (Estado). Lei nº 13.214 de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Poder Executivo, Salvador, 30 dez. 2014.

_____. Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Salvador, 15 e 17 set. 2006.

_____. Projeto de Lei nº 21.625/2015, de 24 de novembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado da Bahia**, Salvador, 24 nov. 2015.

BARRETO, R. M. (Org.). **Bahia 2000-2013**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: educação básica. Brasília: MEC/CNE, 2001. pp. 163-166.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara do Deputados/Coordenação Edições Câmara, 2010, pp. 48-49.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014.

_____. MEC/CNE. Resolução nº 2 de 1º/07/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos

de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 124, Seção 1, pp. 08-12, 02 jul. 2015. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br. Acesso em: 15 jan. 2016.

CRAVEIRO, Clélia B. A; MEDEIROS, Simone. (Orgs.). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**: diversidade e inclusão. Brasília: MEC/CNE/SECADI, 2013, pp. 389-396.

DEMO, Pedro. Participação é conquista. São Paulo: Cortez, 2000.

FELINTO, M. A. de S; PEDREIRA, A. L. S. A importância da formação continuada no desenvolvimento do trabalho dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos no ambiente escolar. In: ALVES, Iracy M. de A; GÓES, M. C. L. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no contexto escolar**: coletânea de projetos vivenciais do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia, na sua segunda edição. Salvador: EDUFBA, 2014, pp. 225-254.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HARVEY, David. A destruição criativa da terra. In: _____. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011. pp. 151-174.

LOPES, Conceição. Design de ludicidade. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez., 2014.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez., 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Introdução. In: MINAYO, M. C. S; ASSIS, S. G; SOUZA, E. R. (Orgs.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, pp. 19-51.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

PERICO, Rafael Echeverri. **Identidade e território no Brasil**. Trad. Maria Verônica Morais Souto. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura, 2009. PPGEduC/UNEB. Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal: Bahia – OBEJA. **Relatório de Atividades final**. Saovador: S/E, 2015.

PRATA-LINHARES, Martha M. O professor e a formação de professores. In: SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. **Professores e professoras**: poiésis e práxis. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, pp. 99-113.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. O risco de mudar para não mudar: do idealismo à realidade. In: _____. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004, pp. 179-208.

RANGEL Mary; ROJAS, Angelina A. Ensaio sobre arte e ciência na formação de professores. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 73-86, jul./dez., 2014.

SOARES, Ilma M. F; PORTO, Bernadete de S. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-77, jan./jun., 2006.

SOUZA, F. M. G. de; PEREIRA, A. A. C. As contribuições do coordenador pedagógico para a minimização do mal-estar docente na escola contemporânea: nos bastidores do Centro Social X. In: ALVES, Iracy M. de A; GÓES, M. C. L. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no contexto escolar**: coletânea de projetos vivenciais do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia, na sua segunda edição. Salvador: EDUFBA, 2014, pp. 107-130.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTO E DESAFIOS ATUAIS

Tânia Regina Dantas [60]
Maria Olívia de Matos Oliveira [61]

INTRODUÇÃO

O papel da educação de adultos tem mudado e evoluído bastante nos últimos anos contando com as discussões e reflexões potencializadas pelas conferências mundiais. Depois da realização da CONFINTEA de 2009, quando o Brasil sediou, em Belém, a primeira conferência deste porte em um país da América Latina, aconteceu em Brasília, no mês de abril deste ano, a segunda Conferência Internacional em Educação de Adultos que retomou as discussões da anterior fortalecendo a importância da educação de adultos na contemporaneidade e avançou nas suas recomendações, além de valorizar a participação da comunidade, notadamente os professores e gestores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no processo de redefinição desta modalidade educativa.

Ao longo dos anos observamos que o foco das políticas tem sido, de modo geral, a educação e formação profissional de todos os tipos, tanto no setor público como no setor privado, dentro e fora dos locais de trabalho, no âmbito formal e no informal e não exatamente a educação de jovens e adultos de modo geral.

O Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2010) afirma que “como em outros setores da educação, professores, facilitadores e instrutores constituem o insumo mais importante para a qualidade da educação de adultos”. Denuncia, via de regra, que os educadores de adultos são inadequadamente treinados, não têm a devida qualificação, possuem formação mínima, não são adequadamente remunerados e trabalham em condições desfavoráveis do ponto de vista educacional.

O referido Relatório recomenda que, para a melhoria da qualidade na educação de adultos, é necessário um monitoramento efetivo, de preferência realizado por conselhos de educação de adultos representativos, não burocráticos e com autonomia para exercer as suas funções. Esclarece que mecanismos de garantia de qualidade foram estabelecidos em muitos países europeus (na melhor das hipóteses, com a participação de provedores de educação de adultos e participantes), mas em menor número nos países do Sul.

60 Profa. Titular da UNEB/DEDC-I / Coordenadora do MPEJA
taniaregin@hotmail.com

61 Profa. Plena da UNEB/DEDC-I / Vice-Coordenadora do MPEJA
mariaoliviamatos@gmail.com

Este artigo aborda conceitos fundantes na educação profissional e na educação de jovens e adultos, objetivando destacar as diferenciações entre educação geral e educação para o trabalho, criticar os equívocos teóricos da educação profissional e, ainda, apresentar os desafios na atualidade acerca destas perspectivas educacionais.

Discorre também sobre o contexto de criação do Mestrado Profissional no campo da EJA, anuncia as novas perspectivas sobre a formação do professor, reforçando a necessidade de uma qualificação para o educador de jovens e adultos.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: EQUÍVOCOS TEÓRICOS E DESAFIOS ATUAIS

A dualidade entre o modelo de educação para o trabalho e educação geral é histórica e se inicia antes de 1930, na época em que o ensino básico e o profissional eram administrados por ministérios diferenciados, o primeiro, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores e o segundo foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio. A educação profissional se consolida no Brasil a partir da revolução industrial, pela crescente necessidade de produção, porém o caráter obrigatório da profissionalização no ensino médio vem de certa forma, desvalorizar o ensino profissionalizante, colocando a escola de ensino médio como formadora de mão de obra qualificada e como finalidade da educação.

Na década de 40, houve como resultado da ineficiência do Estado, uma terceirização da formação de mão de obra para a indústria e para o comércio. Surge então o chamado sistema S4: Serviço Nacional de aprendizagem industrial (SENAI, em 1942) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, em 1946), Serviço Social do Comércio (SESC, em 1946) e do Serviço Social da Indústria (SESI, em 1946), que permanece até os nossos dias como um dos mais bem sucedidos sistemas de profissionalização no pais.

Em 1959, com o Decreto n. 47038 de 16 de fevereiro, as Escolas Técnicas Federais tornaram-se autarquias com autonomia didática e de gestão, oferecendo formação profissional e tecnológica superior ao ensino profissional público então existente. Cabe destacar que, em 1978, e ao longo dos anos 80-90 se inicia o processo de *cefetização,* ou seja, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), cuja função pioneira era formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Do ponto de vista da legislação, a equivalência entre os estudos acadêmicos e os de cunho profissionalizante foi legalizada em 1950 e ratificada em 1961, nos termos da Lei no 4.024. Em 1996, ano da promulgação da Lei 9394, o Decreto do Governo nº 2.208 regulamenta a Educação Profissional e a separa do ensino médio, colocando-a em segundo plano.

Nessa altura, cabe o questionamento: de que tipo de conhecimentos necessita o aluno do ensino profissional? O que deve prevalecer na sua formação? O domínio de sólidos conhecimentos técnicos ou simplesmente aqueles de caráter geral e humanístico?

A resposta a essas indagações está na necessidade de se redimensionar as mudanças que ocorrem nas relações entre o sistema de formação profissional e o sistema educacional, levando em conta os impactos das tecnologias na vida produtiva, e a necessária inclusão no processo de profissionalização de valores essenciais na formação humana tais como: intelectualidade; criatividade; estética, flexibilidade; antropoética, etc.

As críticas feitas à Educação Profissional se consolidam no Brasil a partir da revolução industrial, pela dicotomia dos aspectos citados, e pela ênfase, cada vez maior, nas competências, sem incluir, entretanto, no processo de formação os valores éticos acima referidos.

Numa retrospectiva histórica, o modelo de competência surge como alternativa no plano empresarial, para orientar a formação profissional, indicando a necessidade de mobilização de saberes técnicos para a resolução de problemas. Autores como FERRETI (1997) acreditam que a questão não é meramente técnica, derivada das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas, mas também de ordem política e histórica, uma vez que envolve interesses antagônicos entre capital e trabalho.

Hirata (1994) chama a atenção para a multidimensionalidade do conceito de qualificação, pois esta compreende, de um lado, a qualificação do emprego (conjunto de exigências definidas a partir do posto de trabalho), as qualificações sociais ou tácitas assim com a qualificação como relação social. De acordo com Hirata:

> *competência designa saber ser mais do que saber fazer e implica dizer que o trabalhador competente é aquele que sabe utilizar todos os seus conhecimentos — obtidos através de vários meios e recursos — nas mais diversas situações encontradas em seu posto de trabalho (HIRATA, 1994, p. 100).*

Pelo exposto, a competência representa o uso de habilidades e conhecimentos em situações práticas ou vivências ocupacionais. Em função das modificações no mundo do trabalho, o profissional tem que (re) formular ou (re) inventar novas maneiras de inserção laboral. No entanto, o autor supra citado discute que a ênfase na formação profissional pautada no modelo de competências pode enfraquecer o seu poder de

negociação, tornando-se apenas ideal para o modelo de reestruturação produtiva.

As mudanças nos conteúdos e processos de trabalho e qualificação profissional sempre exigiram estratégias diferenciadas de formação profissional, porque foram muito extensas as transformações ocorridas nas relações entre a formação profissional e as transformações que ocorrem no mundo do trabalho. As concepções simplistas, que defendem a substituição de velhos por novos paradigmas ou condenam o velho e se deslumbram com o novo, não levam em conta, o papel das mudanças produzidas pelas tecnologias, nem tampouco reconhecem as relações mias complexas existentes entre o progresso técnico e aquele expresso sob a forma de inovações tecnológicas. Torna-se prioridade rever e redimensionar tais mudanças para dar respostas com intensidades diferenciadas ao setor produtivo.

Segundo Ferreti (1997):

> *O novo paradigma ao afirmar a desqualificação do antigo trabalhador para atender às novas exigências produtivas descortina possibilidades de requalificação desencadeadas pelas características inovadoras desse paradigma [ ] (idem, ibidem, p. 229).*

O autor supracitado justifica as características do novo paradigma argumentando sobre a ênfase dada ao treinamento dirigido aos setores operacionais por parte de empresas, com adoção de novas tecnologias; assim com a valorização de atributos desejáveis aos "novos" trabalhadores, seja no âmbito das cognições, no das atitudes ou dos comportamentos. Disseminou-se a concepção de que são as "novas tecnologias" que determinam as novas demandas por qualificação, sem refletir sobre as relações capitalistas determinantes.

Atualmente, há uma forte demanda nacional para a formação pós-graduada de profissionais da educação básica em nível *stricto sensu*, pois o número desses profissionais ainda é incipiente. Por outro lado, as metas do Plano Nacional de Educação apontam para a necessidade de expansão do número de profissionais da educação com pós-graduação stricto sensu no país, afirmando a importância do acesso e da qualificação desses profissionais para responder às demandas da educação, uma exigência da contemporaneidade. A criação dos Mestrados Profissionais (MP) vem contribuir com o setor produtivo, formando nesses docentes conhecimentos atualizados e domínio de metodologias pertinentes e orientadas para a aplicação no campo específico de atuação do profissional.

O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL NO CAMPO DA EJA

Os sucessivos avanços da ciência e da tecnologia têm aportado mudanças necessárias e significativas aos processos educativos, que vem repercutindo na formação de professores visando a atender às necessidades da educação na contemporaneidade. Mesmo assim, Gatti (2011) salienta que a formação inicial do professor apresenta sérias lacunas que vem sendo preenchidas pelos cursos de formação continuada.

Na verdade, muitos dos que trabalham na educação de jovens e adultos são considerados como "*clandestinos* – isto é, mantêm um segundo emprego assalariado enquanto exercem sua atividade principal como professores no sistema escolar formal" (UNESCO, 2010, p. 93). O resultado é que o professorado que atua na EJA se ressente de dificuldades para desenvolver uma identidade profissional e assumirem um compromisso como educadores de adultos, e muitos outros não se reconhecem como genuinamente pertencentes a este campo profissional. Programas de formação inicial e continuada de educadores de adultos especificamente concebidos no âmbito de ensino superior continuam escassos frente à uma demanda desassistida.

Nesta direção, Garcia Carrasco (1997) defende a necessidade de uma especialização profissional no campo educativo com pessoas adultas, ressaltando que o principal problema desta área é justamente recrutar e formar pessoal especializado e em quantidade suficiente para atender às demandas educativas. Este autor espanhol afirma que a educação de adultos "é um dos campos de desenvolvimento que [...] mais virtudes possui de cara com esta sociedade do século XXI, mas depende em sua maioria da formação e preparação que recebam os seus profissionais" (p.70).

Este cenário começou a mudar, a partir da década de 1990, quando emergiram diferentes pesquisas e estudos que adotam novas perspectivas na formação de professores como a das histórias de vida, a história oral, o resgate da memória educativa, a abordagem da autobiografia e narrativas dos professores, as quais levam em consideração a experiência do sujeito adulto e a sua história de vida como fonte de conhecimento e como estratégia de formação. Através desta nova perspectiva, o sujeito produz o conhecimento de si, de suas relações com o outro, dos seus sucessos, dos seus fracassos, de suas limitações, de suas dificuldades, mediante a reconstrução do seu percurso formativo e das aprendizagens que se construíram ao longo do seu processo identitário, como destaca Dantas (2009).

Dentre esses estudos, podemos destacar os empreendidos pela professora e pesquisadora Marie-Christine Josso, quando em 1991, publica, em Genebra, a sua tese de doutoramento sob o título "Cheminer vers soi" (cujo título em português seria Caminhar para si), onde ela tece uma significativa abordagem apoiando-se em diferentes campos das ciências humanas (a antropologia, a sociologia, a psicologia)

e apresenta a concepção de formação a partir de três perspectivas diferentes: uma primeira perspectiva entendida como aprendizagem de competências e de conhecimentos, que desloca o eixo formativo do processo de formação para a ação educativa; uma segunda perspectiva que vê a formação como um *processo de aprendizagem e de conhecimento* e uma terceira que entende a formação como um projeto, *centrada no sujeito* e que se inscreve numa abordagem biográfica. (JOSSO, 2004, p.47). Ela faz uma distinção entre a ação de formar que tem articulação com o papel do formador e a ação de formar-se que se articula com o próprio sujeito se constituindo numa integração entre os conhecimentos e o saber-fazer numa prática concreta (JOSSO, 2004). Desta forma compreendemos porque é que Nóvoa acentua que "formar é sempre formar-se", já que "ninguém forma ninguém", cabendo ao indivíduo transformar-se no seu processo de formação e "transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece" (NÓVOA, *apud* JOSSO, 2004, p. 14-15).

Segundo esta pesquisadora, a formação pode ser vista "... como um lugar e um tempo em que o significado de situações e acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser tratado nesses diferentes registros, a fim de facilitar uma visão de conjunto, aumentar a capacidade de intervenção pertinente e otimizar as transações entre atores" (JOSSO, 2007, p.16). A formação neste sentido integra a reflexão, permite a colocação de problemas e questões que são comuns, facilita a troca de experiências e a busca coletiva de novas estratégias, novos métodos e novos recursos, melhorando a intervenção dos formadores e reformulando a prática docente a partir de um novo prisma.

Segundo Ventura (2012) um dos grandes desafios que se coloca para a EJA seria "o reconhecimento da área como um campo diferenciado no âmbito da educação básica com características e possibilidades próprias" (p.76-77). Ela destaca ainda que "embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica da área de EJA reconheça a necessidade de formação de quadros para atuar profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente quanto à formação para as especificidades da EJA nos cursos de licenciaturas [...]", 2012, p.74).

As pesquisas atuais denotam a insuficiência de trabalhos de investigação sobre a formação inicial e a formação continuada do educador de EJA no Brasil, como reconhece Diniz-Pereira (2013) após ter efetuado um levantamento dos trabalhos e pôsteres apresentados em reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), entre o período de 2000 a 2005, o que para mim pode representar o "pouco prestígio" pela educação de jovens e adultos no âmbito da academia ou até mesmo uma lacuna neste campo de investigação.

Entendemos que os cursos de formação, como assinala André (2006), desempenham importante papel porque desenvolvem atitude vigilante e indagativa,

orientando as decisões dos professores, o que fazer e como fazer em situações de ensino.

No que tange à formação continuada, Barreto (2006) defende que toda formação deve visar à mudança da prática do educador, no entanto, adverte que é preciso mudar suas representações mentais, para que as práticas sejam mudadas. Tal formação para ter algum proveito do ponto de vista formativo precisa ser precedida e acompanhada de um momento de preparação e outro de avaliação; assim a ação, para alcançar resultados para as questões que estão sendo vividas, precisa inserir três condições fundamentais: a) obter a cumplicidade do educador; b) contar com formadores que, além de ter competência no fazer pedagógico, sejam competentes na condução e estimulação do grupo; e d) o trabalho de formação demanda tempo e exige espaços e horários bem definidos.

A educação de jovens e adultos (EJA), particularmente no Brasil, sempre esteve relegada a um segundo plano na política governamental, deixando as camadas populares alijadas do mercado de trabalho, se constituindo em mão-de-obra barata, porquanto com baixo nível de instrução, vivendo à margem da sociedade capitalista. Na atualidade, vem apresentando novas configurações no cenário educacional, expressando a necessidade de se repensar a sua oferta, a sua consolidação e a sua expansão no sentido de atender às novas demandas das camadas populares, cada vez mais intensas e caracterizadas por um contingente de pessoas mais jovens com a diminuição da participação de educandos adultos.

Segundo Soares (2006), o contingente da EJA além de jovens na sua maioria, todos têm uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que precisa que ser conhecida, para que as políticas públicas acertem com projetos que levem em conta a realidade e a condição socioeconômica desse segmento. O referido autor também chama atenção para o perfil do educador da EJA que não deve se fechar nas tentativas de regulação e escolarização da EJA, pois esse fato levará a regulação da formação do educador de jovens e adultos. Alerta para a necessidade de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal.

Acreditando na concepção de que o professor é um intelectual e um estudioso de suas práticas e dos saberes que sustentam seu campo profissional, consideramos fundamental a pesquisa, sobretudo vez que por meio dela a relação entre teoria e prática se torna uma unidade dialética, que implica na realização de investigações sobre a prática profissional, para a produção de resultados que contribuam para transformar de maneira efetiva e qualificada a gestão escolar e as práticas de ensinar e aprender nas diferentes áreas de conhecimento.

Quando se fala em educação de jovens e adultos não se poderia deixar de reconhecer a grande contribuição do educador Paulo Freire na valorização e no resgate

da pessoa do professor ao defender uma pedagogia da autonomia e uma pedagogia da libertação, onde ele chama para uma reflexão sobre os saberes necessários a uma prática educativo-crítica e ao preconizar uma educação voltada para a emancipação do homem (FREIRE, 1999 e 1981).

Este legado de Freire permanece fortemente vivo até hoje na prática pedagógica dos professores de EJA, sendo resgatado em processos de formação inicial e continuada, como também em cursos na pós-graduação.

Na verdade, o cenário da profissão docente vem assumindo contornos diversos, reforçando a necessidade de uma reconceituação da função docente, a partir da inclusão de novas competências profissionais, pondo em destaque a questão da autonomia docente, a qual é exacerbada em Giroux (1997, p.161) quando argumenta que "uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores". Isto significa considerar os docentes como principais responsáveis pelo ensino, tanto no que concerne ao planejamento, quanto na organização curricular e na execução do currículo; significa, também, que os professores devem assumir a condição de cidadãos ativos e críticos, utilizando formas de pedagogia que incorporem interesses políticos, sociais, tratando os alunos como indivíduos autônomos e críticos, como ainda, criando condições para promover mudanças significativas na educação que contribuam para a transformação social.

Popkewitz (1995, p.18) expressando-se sobre autonomia docente afirma que "existe uma preocupação no sentido de que os professores devem desenvolver *estratégias* que melhorem sua prática profissional, devendo o conhecimento acerca da sua profissão elevar o professor e ajudá-lo a tomar decisões em seu entorno imediato". Resgatar a autonomia docente é uma das intencionalidades da formação dos professores em uma perspectiva emancipadora, como nos ensina Paulo Freire.

Arroyo (2002, p.28) nos ensina que "a preocupação por encontrar-nos como profissionais competentes em um campo de conhecimento vai e volta e reflete a procura da identidade coletiva e pessoal". A busca pelo profissionalismo por parte dos professores denota a necessidade de valorização da categoria e de reconhecimento pela sociedade acerca do importante e pertinente papel do professor.

Sacristán (2012, p.24), de forma crítica e provocativa afirma que: "A investigação educativa tem se preocupado com os discursos e **não com a realidade que flagra a realidade profissional** na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho". (grifo nosso). Seguindo nessa linha, o autor argumenta que os motivos e as motivações dos professores têm sido um capítulo ausente na formação e investigação sobre o tema. Acrescenta ainda que nesses cursos se educam as mentes, mas não o desejo ou à vontade. Conhecimentos são dados, mas não se educam os motivos, pois a transformação implica em ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social e pessoal. O referido autor também se refere aos prejuízos

causados pela descentralização dos professores enquanto organização sindical: “A descentralização educativa obriga a parcelar o corpo docente, e os países que estão descentralizando estão rompendo as estruturas organizativas do professorado como unidades profissionais reivindicativas e de pensamento”.(SACRISTÁN, 2002,p.23).

De acordo com o teórico espanhol acima referido, os professores estão perdendo seus espaços de reivindicação de direitos, seus saberes estão desmobilizados e suas vozes estão sendo silenciadas.

Ao seu turno, Tardif (2002) propõe uma Epistemologia da prática profissional do professor que seria o estudo do conjunto de saberes mobilizados pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar suas tarefas. Entretanto, o referido teórico aponta para alguns problemas relacionados à formação docente a saber: a existência de um modelo formativo centrado na lógica disciplinar e a prática equivocada de tratar os professores como espíritos virgens destituídos de crenças ou expectativas. Como solução proposta o autor aconselha uma nova postura da universidade, no sentido de incorporar mudanças curriculares que tenham a efetiva participação do professor, no coletivo da escola.

Nóvoa (1995) vem defendendo a consolidação da profissão docente, colocando a formação dos professores no centro dos debates e apostando no desenvolvimento profissional no quadro de uma autonomia contextualizada.

OS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: UMA BREVE RETROSPECTIVA CRÍTICA

No contexto brasileiro, o governo federal vem impulsionando a criação de Mestrados Profissionais na Área de Educação, havendo um crescimento significativo desde após a divulgação do Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação, tendo o seu escopo na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino e destinam-se principalmente a professores da educação básica e/ou profissionais de ensino formal ou não formal nos diferentes campos de conhecimento. Foi aprovado, em 2009, o primeiro Mestrado Profissional em Educação (MPE) no Brasil, proposto pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com enfoque na Gestão e Avaliação da Educação Pública, sendo homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2010. De acordo com o Documento da Área de Ensino da CAPES, produzido pela Diretoria de Avaliação (2013, p. 27) o Mestrado Profissional “ destaca a produção técnica/tecnológica na área de Ensino, entendida como produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não-formais”.

Nesta direção, a criação do programa de pós-graduação em educação de jovens e adultos, em nível de Mestrado Profissional, em 2013, veio dar uma decisiva

contribuição a esta área de ensino e a este campo de investigação, proporcionando o fortalecimento da pesquisa educacional, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a ampliação do estudo e da produção científica na área, visando melhorar a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação, como também a formação de professores em uma universidade pública. O curso, proposto por um conjunto de professores do Departamento de Educação adotou como objetivo geral a qualificação profissional de recursos humanos com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política, e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da educação de jovens e adultos, atendendo às peculiaridades desse campo e aos novos paradigmas educacionais para esta área de conhecimento.

Expressando as temáticas e os eixos formativos que compõem as suas linhas de pesquisa, o Mestrado Profissional em EJA está estruturado em três Áreas de Concentração que são: Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Formação de Professores e Políticas Públicas; Gestão Educacional e Novas Tecnologias. Estas áreas constitutivas que desembocam nas linhas de pesquisa vão orientar a elaboração dos projetos/propostas de pesquisa dos alunos, estão sintonizadas com as implicações da pedagogia freiriana com o meio ambiente, as questões relacionadas com o trabalho, a formação dos educadores e as políticas públicas, para quem a educação é eminentemente um *ato político.*

Convém destacar que neste Mestrado, as ideias de Freire perpassam por várias disciplinas, sendo particularmente estudada a obra deste educador na disciplina Fundamentos filosóficos e metodológicos da pedagogia freiriana. Os trabalhos de conclusão de curso dos trinta estudantes desta primeira turma, sobretudo as dissertações, estão sendo incorporados ao repertório das investigações sobre a EJA, ampliando o estudo sobre o estado da arte das pesquisas neste campo produzido pelas pesquisadoras Laffin e Dantas (2015), dentre outros pesquisadores.

Os principais temas e os mais recorrentes estão centralizados na formação de professores, currículo na EJA, formação continuada, formação profissional, gestão educacional e aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos.

O fato é que a implantação do Mestrado Profissional se constitui no único programa de pós-graduação no Brasil, nesta modalidade, ofertado na área da EJA, vindo atender a uma demanda significativa dos profissionais em educação e ocupar um espaço no campo da formação praticamente desassistido. Por outro lado, as pesquisas dos alunos com a orientação dos docentes do Programa vêm contribuindo para impactar nas comunidades envolvidas, mudando substancialmente a configuração da EJA no estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da educação de adultos tem evoluído nos últimos anos, apresentando reflexões potencializadas pelas conferências mundiais e fortalecidas pela importância que essa modalidade de ensino tem conquistado na contemporaneidade, assim como pelo papel ativo dos movimentos populares, pela participação da comunidade, professores, gestores e outros agentes sociais.

O presente artigo, ao fazer uma retrospectiva histórica da Educação Profissional, aborda seus principais desafios e centra a reflexão em torno do tipo de conhecimento que deve prevalecer na formação do aluno do ensino profissional, uma vez que mudanças nos conteúdos e processos de trabalho e qualificação profissional sempre exigiram estratégias diferenciadas nessa formação. As críticas feitas à Educação Profissional se consolidam no Brasil a partir da revolução industrial, pela dicotomia entre o sistema de formação profissional e o sistema educacional, e pela ênfase, cada vez maior, nas competências, sem incluir, entretanto, no processo de profissionalização, outros valores essenciais na formação humana.

O referido curso de pós-graduação veio dar uma decisiva contribuição a esta área de ensino e ao campo de investigação da EJA, proporcionando o fortalecimento da pesquisa educacional, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão para uma demanda significativa de profissionais em educação, ocupando um espaço significativo nesse campo de formação.

Os resultados destas propostas têm-se revelado bastante promissores mediante os projetos de intervenção, pesquisa-formação e de pesquisa-ação potencializados pelos alunos com a participação de professores e gestores da educação básica que atuam nas escolas em diversas comunidades interioranas, contribuindo para transformar o cenário da educação profissional e da EJA, possibilitando vislumbrar uma nova perspectiva humanizadora e emancipatória de educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Da importância da pesquisa na formação inicial do professor. **Revista Presente/Revista de Educação.** Ano 1, dez. 2006/fev.2007, p.24-29. Salvador: CEAP.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-images. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

CAPES/ DIRETORIA DE AVALIAÇÃO. **Documento de Área**. Brasília: MEC, 2013.

DANTAS, Tânia Regina. **Professores de Adultos:** formação, narrativa autobiográfica, identidade profissional. (Tese de Doutorado) Barcelona: Universidade Autônoma de Barcelona, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA**- Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.22, n. 40, jul./dez. 2013, p.145-154.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

FERRETI, Celso **Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil**: Anos 90. In: Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto/97.

GARCIA CARRASCO (Coord.), Joaquín. **Educación de Adultos**. Barcelona: Editorial Ariel Educación, 1997.

GATTI, Bernadete et alli. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1997.

HIRATA, H. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência. Novas**

tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA. 2004.

_____. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. **Revista Presente! Revista de Educação.** Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Ano 15, Nº 2, jun./ago. 2007, p. 14-21. Salvador: Editora CEAP.

LAFFIN, M.H.L.F; DANTAS, T. R. A Pesquisa Sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 6, 2015. Disponível em http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/archive Acesso em 10 de maio.

NÓVOA, Antonio [Coord.] **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

POPKEWITZ,Thomas. **Elementos para el estudio de la reforma educativa y la formación del professorado**. Barcelona: ICE, Institut de Cencies de l'Educació, Universitat de Barcelona, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Tendências investigativas na formação de professores**. In: Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002.

SOARES, LEÔNCIO. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte Autêntica/SECADMEC/UNESCO, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 21, n. 37, p.71-82, jan./jun. 2012.

UNESCO**. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. – Brasília: UNESCO, 2010.

DESAFIOS DO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Umbelina Soares de Morais Sousa (SEDUC)
morais_linna14@hotmail.com
Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura (SEDUC)
marcoelispcm@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O aumento da violência na sociedade, marcada inclusive por crimes de natureza grave, cometidos por adolescentes de diferentes camadas sociais, torna imperativo que se discuta o trabalho realizado por instituições educacionais que atendem adolescentes autores de atos infracionais.

Observa-se que os adolescentes em situação de vulnerabilidade social são mais propensos a cometerem atos infracionais, mostrando que grande parte da população adolescente não tem assegurado o que dispõe a Constituição Federal em seu artigo 227: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente [...] com absoluta prioridade, o direito [...], à dignidade, ao respeito, [...] de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão." (BRASIL, 2013, p.129).

São muitos os adolescentes que, à falta da proteção de que trata a Lei maior, ingressam na criminalidade e ao Estado cabe a garantia da ressocialização de adolescentes em conflito com a lei como recomenda o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Neste contexto, a necessidade de discutir as medidas socioeducativas, mormente em Centros Educacionais Provisórios, onde o adolescente fica pouco tempo e em situação incerta.

A partir deste contexto, definiu-se como objetivo geral, analisar os desafios da ressocialização dos adolescentes em regime de internação provisória no CEIP. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se identificar o conceito de ressocialização na visão dos profissionais da equipe multidisciplinar do CEIP; caracterizar as práticas desenvolvidas no CEIP; identificar o perfil dos adolescentes privados de liberdade e refletir sobre os desafios na ressocialização destes.

O interesse pela questão é fruto de inquietação profissional, surgido no trabalho com adolescentes autores de atos infracionais, que cumprem medida de internação, iniciado no Centro Educacional Feminino – CEF. Inquietação, fortalecida cotidianamente com os desafios da prática docente no Centro Educacional de Internação Provisória – CEIP. Desafios que mobilizaram-me a buscar melhorias nas condições de trabalho e atender de fato as necessidades desse público marginalizado no duplo sentido da palavra.

O presente artigo está estruturado em três partes. A primeira, *A Ressocialização no Sistema de Atendimento Socioeducativo, a qual* retoma autores como Andreotti (2014), Julião (2009), Sá e Silva (2008) entre outros, que abordam a prática educativa como ação ressocializadora, a importância da qualificação e do compromisso dos professores e socioeducadores, bem como as questões que envolvem ressocialização e as políticas públicas; a segunda parte: *Percurso Metodológico,* é apresentado o tipo de pesquisa, caracterizado por ser uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, apresenta o lócus da investigação, os participantes, os instrumentos utilizados e a organização dos dados; a terceira parte: *Prática Pedagógica e Ressocialização no CEIP:* apresenta-se *a perspectiva dos profissionais,* com a análise do discurso dos interlocutores. Finalmente, as Considerações Conclusivas, na qual se apresenta os resultados alcançados.

A RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

Discutir o tema da ressocialização voltado para o adolescente em conflito com a Lei é sem dúvida, tarefa delicada, face sua complexidade. E, se torna ainda mais acentuada quando direcionada a adolescentes em internação provisória, dado ao pouco tempo para a realização das atividades educativas, pois o adolescente nessa situação cumpre medida cautelar protetiva, regido pelo artigo 108 da Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que regulamenta “a internação, antes da sentença, estabelecendo, assim, o prazo legal máximo de 45 (quarenta e cinco dias)” (BRASIL, 1990), período no qual deve receber apoio educacional e jurídico entre outros direitos.

Para discutir a Ressocialização no Sistema de Atendimento Socioeducativo o texto está organizado em três tópicos: *A Prática Educativa como Ação Ressocializadora; Professores e Socioeducadores: qualificação e compromisso; A Ressocialização e as Políticas Públicas.* Para dar maior consistência à reflexão utilizou-se como referencial teórico Andreotti (2014), Julião (2009), Sá e Silva (2008) e Yamamoto (2010) entre outros.

A Prática Educativa como Ação Ressocializadora

A ressocialização de adolescentes fundamenta-se nas medidas socioeducativas, devendo priorizar o caráter pedagógico-educativo, além dos elementos de responsabilização e sanção dos adolescentes pelo cometimento de ato infracional. Neste contexto o caráter pedagógico-educativo das ações de apoio destinadas aos adolescentes em centros de internação provisória, precisa estar pautado em regras e normas que levem o adolescente a refletir sobre seus atos, de modo que este

revise os valores e modifique suas atitudes. Entretanto, se sobrepõem no interior das instituições, ações que enfatizam as sanções como disciplinamento do adolescente em contraposição às ações educativas.

Assim, as instituições que acolhem o adolescente autor de atos infracionais, precisam ser ressignificadas, para que o caráter pedagógico-educativo seja de fato, priorizado em seu caráter formativo. É premente a necessidade de ampliar a discussão sobre a contribuição da prática educativa como ação Ressocializadora e não tratá-la assim como no sistema prisional:

> *[...] como um dos instrumentos para sustentar o discurso da reabilitação.Tratada de forma acessória à prisão e não como um direito, são inúmeros os entraves para sua realização: os horários são incompatíveis com a rotina da prisão, as atividades educativas concorrem com as oficinas de trabalho, os espaços físicos são inadequados, as regras disciplinares são arbitrárias etc. (YAMAMOTO, 2010, p.81).*

Depreende-se, ante o exposto, que em nome da vigilância e da dinâmica para a "reabilitação" do interno, seja ele adolescente, jovem ou adulto, o direito à educação enquanto processo de formação e emancipação vem sendo tolhido. Isto remete à necessidade de mudar a realidade, pois,

> *[...] um dos problemas mais centrais e dramáticos da gestão prisional: o embate frequente entre segurança e educação. Quem busca promover a educação nas prisões alega que as medidas de segurança adotadas nas unidades representam um fator de desmotivação, quando não de completo impedimento ao engajamento com o ato de aprender. Quem administra as prisões e por vezes estabelece restrições à prática educativa nessas unidades em geral alega fazê-lo em nome da preservação da segurança [...] (SÁ; SILVA, 2008, p.94).*

Essa questão se torna mais delicada quando se refere a adolescente autor de ato infracional, posto que ele se encontra em fase de desenvolvimento, "[...], pois é certo que o adolescente ainda não está sequer sociabilizado, uma vez que se encontra na condição peculiar de desenvolvimento, em particular, de sua personalidade e situação comunitária (social)" (RAMIDOFF, 2012, p.123), sendo a adolescência uma fase em que o caráter e a personalidade ainda não estão consolidados e a condição de reclusão em que a convivência social é limitada deve contribuir para a revisão de valores.

Nesse contexto, desenvolver uma prática educativa que garanta ao adolescente o seu direito à humanização, requer profissionais e em especial socioeducadores/

professores qualificados e comprometidos com a ressocialização e desenvolvimento social de cada adolescente que precisa de seu apoio e orientação.

Professores e Socioeducadores: qualificação e compromisso

Para cumprir a função social dos centros de internação no processo de ressocialização faz-se necessário que estas instituições tenham em seu quadro funcional profissionais qualificados, em especial, o socioeducador e o professor. Pois a ambos exige-se comprometimento com sua prática profissional, devendo a cada um:

> *[...] se reconhecer como cidadão, protagonista de seu destino para estar disponível a ver, compreender, entender e interpretar o novo, o diferente e respeitá-lo nas suas diferenças. Pensar o novo está correlacionado ao ideal de construir uma sociedade mais equitativa, mais digna para todos [...] a mudança tem de acontecer, primeiro, no íntimo do sujeito, na sua essência social, na sua existência como ser humano capaz de intervir no meio em que interage [...]. (FAJARDO, 2015, p.160).*

A educação realizada por este formador carece da reflexão sobre sua atuação como protagonista do processo pedagógico e reconhece no adolescente um sujeito de direitos. Assim, é básico que professores e socioeducadores compreendam sua atuação como uma prática de formação do indivíduo que envolve ética, responsabilidade, direitos e solidariedade. Nesse sentido, o SINASE orienta que,

> *[...] os programas de atendimento que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas deverão buscar profissionais qualificados para o desempenho das funções, utilizando critérios definidos para seleção e contratação de pessoal [...] deve ainda oportunizar e oferecer formação e capacitação continuada específica para o trabalho socioeducativo [...]. (BRASIL, 2006, p.62).*

Assim a prática educativa nos espaços de privação de liberdade, deve superar a visão disciplinar dos processos pedagógicos, transformando-se em instrumento de socialização, mudança, inclusão, enfim, “prática de liberdade” (FREIRE, 2014, p.12), em harmonia com os valores propostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com isto, o adolescente terá possibilidade real de acesso às condições dignas de vida ao compartilhar valores que priorizem a vida, o respeito mútuo e a solidariedade.

A Ressocialização e as Políticas Públicas

O processo de ressocialização de adolescentes carece ser discutido considerando também as condições de efetivação das ações educativas, pois, "[...] a ausência de políticas públicas talvez seja o maior dos problemas para cuidar dos adolescentes em que se possa buscar a integração entre os órgãos, famílias e sociedade [...]". (ANDREOTTI, 2014, p.12).

Diante dessa realidade é inadiável a implementação de políticas públicas que garantam recursos materiais e humanos, bem como programas e projetos específicos para esse público. Do contrário, a prática educativa não cumprirá o objetivo de ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

Quanto a isso, o SINASE determina que: "as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral." BRASIL (2006, p.30). Destaca-se, sobre essa articulação de políticas com os programas de execução das medidas socioeducativas que, embora o adolescente esteja cumprindo internação provisória, deve merecer todos os direitos destinados a quem está cumprindo medidas socioeducativas, como prescreve o artigo 49 da Lei nº 12.594/2012 do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Ante o exposto, faz-se necessário refletir/agir para que os adolescentes não tenham seus direitos cerceados, pois o artigo 49 da Lei nº12.594, dita "[...] ao adolescente provisoriamente internado por determinação judicial que antecede sentença final, *mutatis mutandis,* também devem ser reconhecidos todos os direitos individuais destinados a adolescente que se encontra em cumprimento de medida socioeducativa [...]". (BRASIL, 2012). Considerando que é cada vez maior o número de adolescentes envolvidos em atos infracionais, bem como o aumento crescente da reincidência. Situação que mostra ser urgente e imprescindível mudanças no sentido de garantir condições para que o adolescente se torne cidadão de direitos e protagonista de sua história.

Com o processo judicial finalizado, este pode ser encaminhado para o cumprimento de medidas socioeducativas ou liberado para o convívio familiar/social, interrompendo o apoio iniciado na instituição. Porém, ao retornar à família, o adolescente fica mais uma vez exposto à situação de vulnerabilidade, pois não há continuidade do trabalho realizado no CEIP, ou seja, não há acompanhamento pós-intervenção, ao adolescente e sua família visando prevenir a reincidência de atos infracionais. É fundamental, portanto, para o processo de ressocialização desses adolescentes,

> *[...] apoio psicossocial intenso e eficaz, logo após a desinstitucionalização; quanto às famílias, prepará-las para o retorno do adolescente, através de políticas públicas, atendendo-as e encaminhando-as quando necessário, aos serviços de saúde, educação e trabalho. (SANTOS, 2007, p.92)*

Nesse sentido é imprescindível continuar a assistência ao adolescente e à família, após o cumprimento das medidas de internação, pois, estando as famílias desestruturadas necessitam também de apoio e orientação na socialização e recuperação do adolescente. Ressalte-se que o termo ressocialização, oriundo do sistema penitenciário, remete à ideia de revisão de valores sendo:

> *[...] necessário admitirmos a hipótese de que o indivíduo, interno penitenciário, estava totalmente fora da sociedade, [...] (des) socializado ou (a) social, ou que foi socializado em um conjunto de valores ilegais (do mundo do crime); e também, que no seu retorno para a referida sociedade viesse, realmente, a participar das práticas e atividades que lhe conferem a condição de cidadão, tendo não só deveres, mas também direitos. (JULIÃO, 2009, p. 70).*

Esta ideia pode e deve ser transportada para o trabalho de ressocialização dos adolescentes em conflito com a lei, pois o processo de (des)socialização se dá quando é realizado um ato infracional, pois,

> *[...] é como se o adolescente estivesse reiniciando um processo de socialização, ou seja, a socialização anterior será desconstruída e refeita após o período de internação. Com isto, para haver a ressocialização, é fundamental o apoio das políticas públicas, onde se materializará sua inclusão social. (FAJARDO, 2015, p. 15)*

Nessa perspectiva, para que se dê o processo de (re) socialização é fundamental que ocorra uma prática educativa voltada para a emancipação, para a reintegração social, visando fortalecer valores como respeito mútuo, solidariedade, justiça, entre outros.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para este trabalho utilizou-se uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, escolhida por se propor ao "[...] aprofundamento da compreensão de uma situação ou problema específico e singular, o objeto de estudo é tratado como uma representação da realidade sem desconsiderar que ela é multidimensional e historicamente situada"

(SILVA, 2002, p.60), o que se ajusta ao objeto deste estudo. Para tanto a pesquisa se deu em três etapas distintas: na primeira se fez a revisão de literatura, visando oferecer base teórica ao estudo; na segunda se desenvolveu a pesquisa de campo, com a aplicação de questionário; na terceira se deu a organização e análise dos dados coletados.

O *lócus* da investigação foi o Centro Educacional de Internação Provisória - CEIP, responsável pelo cumprimento das medidas socioeducativas dirigidas a adolescentes em conflito com a Lei, no Estado do Piauí, com um universo de 94 profissionais e atendimento a uma média de 55 adolescentes autores de atos infracionais. Destes, colaboraram com a pesquisa quinze profissionais e doze adolescentes, correspondendo a 16% dos profissionais e 21% dos internos.

A amostra foi selecionada de forma aleatória. O convite foi feito de forma aberta a todos os presentes, tendo sido prestados esclarecimentos sobre a pesquisa e seus objetivos, a fim de garantir a confiabilidade ao participante. Discutiu-se acerca da questão ética, momento em que firmou-se o compromisso em manter o sigilo e o anonimato dos participantes. Os adolescentes e profissionais utilizaram pseudônimos, os primeiros que retratassem valores essenciais à vida, tendo sido escolhidos: Liberdade, Solidariedade, Amor, Diálogo, Dignidade, Fraternidade, Honestidade, Humildade, Igualdade, Justiça, Paz, Respeito, Sabedoria; os últimos utilizaram nomes de grandes pensadores da educação. Foram definidos: Aristóteles, Bourdieu, Comte, Florestan Fernandes, Foulcault, Freire, Locke, Montessori, Morin, Pestalozzi, Roterdã, Rousseau, Rubem Alves, Sócrates e Tomás de Aquino.

Participaram profissionais representantes de diferentes áreas que atuam direto com os adolescentes. Quanto à formação profissional, a maioria possui curso superior: 05 bacharéis e 07 licenciados, o que representa 80% dos profissionais. Porém, três não possuem curso superior, representando 20% dos profissionais. Dado preocupante, pois indica que não está sendo cumprida a determinação do SINASE que diz, “os programas de atendimento que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas deverão (...) oferecer formação e capacitação continuada específica para o trabalho socioeducativo” (BRASIL, 2006, p.62). Assim, necessário se faz discutir a questão, pois a formação específica é de suma importância na evolução e aperfeiçoamento da prática educativa.

Em relação ao tempo de experiência profissional em atendimento socioeducativo, dos 15 profissionais, 04 têm experiência de um a cinco anos, 04 de seis a dez anos e 07 não possuíam esse tipo de experiência ao iniciar o trabalho com adolescentes autores de atos infracionais no CEIP. Novamente, observa-se um dado que contraria determinação do SINASE: “composição de um corpo técnico que tenha conhecimento específico na área de atuação profissional e, sobretudo, conhecimento teórico-prático

em relação à especificidade do trabalho a ser desenvolvido" (BRASIL, 2006, p.61). Essa questão carece de atenção, no sentido de que essas determinações sejam respeitadas, com vistas à qualidade no atendimento ao adolescente.

Todos os adolescentes no CEIP estão em regime de internação provisória. A faixa etária predominante dos internos está entre 16 e 18 anos e todos são do sexo masculino. Dos doze participantes da pesquisa, três já cursavam o Ensino Fundamental II antes de sua internação, três cursavam o Ensino Médio, cinco já haviam abandonado a escola sem concluir o Ensino Fundamenta II e um abandonou antes de concluir o Ensino Médio.

Dos 12 participantes dois estão entre 01 a 30 dias no CEIP; oito no período de 30 a 45 dias e dois entre 45 a 60 dias. Observou-se que apenas dois adolescentes estão com o tempo de internação extrapolado, pois o ECA considera o princípio de brevidade da internação provisória, determinando 45 dias como tempo máximo antes da sentença. De acordo com as informações apresentadas, 03 adolescentes eram reincidentes no CEIP, representando 25% da amostra, percentual considerado alto, face ao que determina a Legislação em vigor.

Para a coleta de informações utilizou-se como instrumento o questionário, elaborado pela pesquisadora a partir dos objetivos da investigação com questões abertas e fechadas. Tal instrumento "possibilita medir com melhor precisão o que se deseja, além de ter como vantagem coletar informações mais reais" (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p.53), foi utilizado tanto para identificar os perfis das duas categorias de participantes, e, entre os profissionais abordar aspectos que mostrassem os desafios da prática ressocializadora de adolescentes em regime de internação provisória.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E RESSOCIALIZAÇÃO NO CEIP: A PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS

De posse das informações foi realizada a organização dos dados em duas categorias e seis subcategorias (Quadro 01), que desvelam a prática educativa e o processo de ressocialização desenvolvidos no CEIP. Para a construção das categorias foi considerado o núcleo de sentido presente nas contribuições de Bardin (2011) e Franco (2003). Assim, as unidades de contexto, foram agrupadas em torno das subcategorias, realizando a conexão entre o dito e o contexto, fundamental para se proceder à Análise do Discurso fundamentada em Orlandi (1988).

QUADRO 01: Distribuição de Categorias e Subcategorias

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
01- Assistência social, pedagógica e jurídica: conscientização, mudança, resgate e interação com a sociedade.	1 - Conversação e atividades voltadas para aconscientização e interação social 2 - Retorno, mudança e resgate: trabalho com valores, regras e normas. 3 – Falta de efetivação das ações de ressocialização
02- Ressocialização: recursos; mudanças no modelo de atendimento; valorização e qualificação profissional.	1 - Recursos humanos e materiais: escassez dificulta o processo 2-Qualificação e valorização profissional: atividades voltadas para a importância do trabalho 3-Políticas que repensem o quadro funcional e a humanização do atendimento e respeito ao SINASE

FONTE: Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas na pesquisa.

ASSISTÊNCIA SOCIAL, PEDAGÓGICA E JURÍDICA: CONSCIENTIZAÇÃO, MUDANÇA, RESGATE E INTERAÇÃO COM A SOCIEDADE.

A categoria 01 - *Assistência social, pedagógica e jurídica: conscientização, mudança, resgate e interação com a sociedade*, - apresenta diferentes aspectos em que atuam os profissionais no CEIP. Em sua primeira subcategoria: *Conversação e atividades voltadas para a conscientização e interação social*, - identifica-se a concepção de ressocialização dos participantes, bem como a forma como é realizada na instituição.

Um primeiro participante afirma que ressocialização é "*[...] processo que envolve diversas esferas: família, educação, crença, etc.(...) requer muito mais que um simples acompanhamento [...]"* (FREIRE). Outras falas complementares afirmam que ocorre em nível de*"[...] atividades institucionais e pedagógicas [...]"*(LOCKE),"[...] *leitura, interpretação e desenvolvimento pessoal [...]" (*SÓCRATES), *"[...] conversação direta junto ao adolescente, seja em sala de aula, atividades esportivas, palestras e até religiosos, mas falta um trabalho junto às famílias dos adolescentes e até uma maior atuação por parte do Estado" (*MONTESSORI).

Seguindo a crítica apontada por Montessori, outras vozes afirmam que a "*ressocialização ainda se dá de forma tímida ... a instituição carece de mais pessoas e de atividades profissionalizantes (iniciação), para ocupar os adolescentes em todo período de sua internação* [...]" (COMTE), "*Aqui (CEIP) é somente um ponto de apoio a esses jovens, ainda muito falho na verdade" (*FREIRE),"[...] *porque não dispomos*

de recursos suficientes para desenvolver um bom trabalho nem durante o processo ensino aprendizagem nem depois que saem das medidas" (PESTALOZZI). Observa-se que estas falas remetem à necessidade de mudança, questão que é aprofundada na Categoria 02.

Na segunda Subcategoria: *Retorno, mudança e resgate: trabalho com valores, regras e normas,* evidencia-se nos discursos a preocupação com os valores e os vínculos familiares no apoio e orientação aos adolescentes. Explicitado na afirmação: o "[...] *retorno desse adolescente ao convívio comunitário, ao seio familiar, e é feita através dos atendimentos onde são trabalhadas questões inerentes aos seres humanos (valores, trabalho, família, educação, etc" (*MORIN). A preocupação em fortalecer os laços familiares aparece também no treco "[...] *tenta-se resgatar e/ou estabelecer vínculos familiares, (re) inserção em programas sociais, resgate escolar e afastá-lo da situação de vulnerabilidade [...]"* (FOUCAULT). O emprego do verbo "tenta-se", sinaliza os desafios que obstacularizam o processo. Corroborando com Foucault têm-se as seguintes ponderações: "[...] *embora alguns profissionais se doem o bastante, tem alguns que não acreditam, e o Estado também não cumpre muitas coisas"* (ROUSSEAU), "[...] *faltam muitas políticas públicas, compromisso e reconhecimento de que a ressocialização é um dos caminhos para a mudança do adolescente. De fato ela não acontece (...) ainda precisa de muitos incentivos e se fortalecer enquanto proposta de ressocialização"* (RUBEM ALVES).

Nos discursos anteriores observa-se: a descrença expressa sobre o trabalho realizado e a necessidade de políticas públicas, considerando que tais políticas podem contribuir na execução do atendimento socioeducativo e, consequentemente, no estabelecimento do processo de ressocialização dos adolescentes, visão aliás, compartilhada também por (ANDREOTTI, 2014) ao abordar o tema.

A terceira subcategoria: *Falta de efetivação das ações de ressocialização,* os participantes, reforçam aspectos que dificultam este processo. Têm-se "[...] *não vejo ressocialização enquanto CEIP, existem as medidas aplicadas, mas não há um acompanhamento nem antes da liberação do adolescente muito menos depois" (*ROTERDÃ); "[...] *por ter muitas barreiras que impedem que aconteça" (*TOMAZ DE AQUINO). Estas falas indicam a falta de continuidade do trabalho com o adolescente após a intervenção, desafio apontado anteriormente por Pestalozzi.

As falas alertam para a importância do acompanhamento ao adolescente após sua liberação, considerando que este trabalho contribui para diminuir o "[...] *grande número de adolescentes que reincidem" (*BOURDIEU). Isto mostra que a reincidência de adolescentes preocupa os profissionais, devido o progressivo crescimento. Situação evidenciada na pesquisa, pois, no CEIP dos 12 adolescentes que colaboraram, 03 são reincidentes, ou seja, 25% da amostra.

RESSOCIALIZAÇÃO: MUDANÇAS NO MODELO DE ATENDIMENTO

A categoria 02 - *Ressocialização: recursos; mudanças no modelo de atendimento; valorização e qualificação profissional, denota* o anseio dos profissionais por mudanças. Em sua primeira subcategoria: *Recursos humanos e materiais: escassez dificulta o processo,* - os discursos dos participantes centram-se nos desafios enfrentados na prática ressocializadora: recursos, materiais, humanos e as condições de trabalho.

Participantes afirmam: "*Os materiais que trabalhamos são muito escassos" (*COMTE*),*"[...] *falta até o básico para o atendimento aos adolescentes" (*FREIRE*),"* [...] *os recursos são deficientes, precários* [...] "(MORIN),"[...] *muitas vezes, inviabilizam a realização de atividades básicas, porém importantes como visitas domiciliares" (*BOURDIEU*),*"[...] *os funcionários têm que criar outros mecanismos" (*SÓCRATES*),*"[...] *dá um jeitinho e faz algumas atividades [...]"(*ARISTÓTELES*),*"[...] *não são oferecidas condições ideais de trabalho, conforme orientações do SINASE"(*FLORESTAN FERNANDES); *"falta, principalmente, quantitativo de profissionais para melhor acompanhar os adolescentes, e materiais para subsidiar o acompanhamento desses e das famílias" (*FOULCAULT). Os interlocutores expressam a carência de recursos materiais e humanos enfrentada no cotidiano do atendimento socioeducativo, demonstrando a fragilidade das condições em que são realizadas as ações educativas nos programas que executam a internação provisória.

Na segunda Subcategoria - *Qualificação e valorização profissional: atividades voltadas para a importância do trabalho* - identifica-se nas falas, um campo de possibilidades ligado à formação continuada tida como elemento que pode contribuir para fortalecer o trabalho realizado. Assim, no trecho *"Qualificar os profissionais que lidam com os adolescentes diariamente [...]" (*MORIN); "[...] *tem-se que colocar curso de capacitação relacionado ao sistema prisional e no caso voltado direto para os adolescentes"* (MONTESSORI); observa-se a valorização do aperfeiçoamento de conhecimentos específicos e pedagógicos dos profissionais via formação continuada, enfatizado na afirmação:*"[...]contribui para melhorar o trabalho da unidade [...]"(*SÓCRATES),"[...] *essas capacitações que deveriam acontecer em um espaço curto de tempo, raramente acontecem" (*PESTALOZZI). Outro participante recomenda: "[...] *trabalhar a conscientização da importância dessas atividades naqueles que estão à frente deste trabalho [...]"* (RUBEM ALVES). Nestes trechos os profissionais, demonstram interesse na formação continuada como meio de aperfeiçoar de sua prática.

Quanto a necessidade da parceria com a família no processo de ressocialização, uma voz afirma: "*A maioria dos adolescentes não tem base familiar, entendo que seja um trabalho de parceria com a família*" (SÓCRATES). Nesse sentido, acrescentaram "*um acompanhamento mais humano e também direcionado não só ao adolescente mas*, [...]" (ROTERDÃ); "*trabalhar as famílias junto com os adolescentes e fazer um acompanhamento a eles, ao deixarem as unidades prisionais" (*ROUSSEU).

Complementa essa ideia a afirmação de que "*um dos principais desafios seria a tentativa de se construir um núcleo familiar mais forte que possibilitasse uma mudança de comportamento e pensamento do adolescente"* (LOCKE). Observa-se que entre os participantes há crença no potencial da família, enquanto parceira, no processo de ressocialização dos adolescentes, o que ficou evidenciado na fala de grande parte dos profissionais.

Na terceira subcategoria: *Políticas que repensem o quadro funcional e a humanização do atendimento e respeito ao SINASE*, - remete-se de forma mais direta a preocupação dos participantes com as possibilidades de mudança da realidade vivenciada por estes. Isto está explícitado nestas passagens: "*[...] repensar o modelo de atendimento aos adolescentes internos; Humanizar o atendimento; inserir atividades/ oficinas laborais; ocupar o tempo dos adolescentes; tratá-los como humanos e, sobretudo, como cidadãos de direito em fase de desenvolvimento* [...]" (BOURDIEU); *"[...] possuir um quadro funcional técnico e administrativo idôneo, totalmente apolítico, competente e dignamente remunerado"* (FLORESTAN FERNANDES).

Nas falas anteriores predomina a importância dada ao objetivo do trabalho socioeducativo, o de viabilizar ao adolescente as bases para uma vida digna, numa perspectiva de construir meios para exercer a cidadania, com responsabilidades e direitos humanos. Reforça-se com isto, a necessidade de mudança apontada pelos participantes quanto ao atendimento aos adolescentes, ao tempo em que sinaliza para mobilizações constantes para que o respeito aos direitos humanos seja o princípio norteador do atendimento socioeducativo.

Ao afirma que "*[...] é necessário realizar Fóruns com a participação da sociedade, formações em níveis estaduais e nacionais" (RUBEM ALVES*), demonstra-se interesse em compartilhar experiências. Os participantes apontam também a necessidade do "atendimento humanizado", além de outras iniciativas, "[...] a*poio governamental* [...]*" (*ARISTÓTELES), *"*[...] *políticas e programas" (*TOMÁS DE AQUINO); *"[...] profissionais envolvidos no processo, materiais e recursos para um bom desempenho das atividades, mais socioeducadores, atividades profissionalizantes para o mercado de trabalho, acompanhamento pós-intervenção [...]"* (FREIRE). Estes trechos estão em consonância com o ECA que no artigo 86, determina uma política de atendimento da criança e do adolescente realizada através de articulação entre parcerias governamentais e não governamentais.

Outros dois participantes falam dos mecanismos legais: "respeitar o ECA, *os princípios constitucionais, do SINASE e do Regimento Interno, assim como seu projeto político pedagógico* (FLORESTAN FERNANDES), "*seria um começo para essa falada ressocialização"* (MONTESSORI). Infere-se com estas falas que os participantes

conhecem e se espelham nas determinações legais como aporte para uma prática educativa ressocializadora.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Diante dos achados da pesquisa identificou-se que para a maioria dos profissionais, a prática educativa é essencial para a ressocialização do adolescente, pois visa reiniciá-lo na busca de uma vida digna e cidadã. Assim, para lograr êxito requer envolvimento da família e sociedade, bem como o interesse e empenho de todos.

A ressocialização é concebida na ótica da responsabilidade que envolve adolescentes, família, Estado e sociedade. Impõem-se assim aos centros de internação provisória ações que contribuam para estabelecer e/ou fortalecer valores positivos como a vida, o humano, a solidariedade e o respeito, ou seja, mais atividades, sobretudo profissionalizantes, como oficinas laborais e projetos, além de um tratamento humanizado, posto que os internos passam a maior parte do tempo reclusos em seus alojamentos.

É imprescindível a realização de um trabalho que considere valores, pois o perfil dos adolescentes demonstra que, em sua maioria, vem de famílias desestruturadas e apresentam-se fragilizados nos aspectos ético/moral, sentimental e afetivo. Assim, é de suma importância um atendimento socioeducativo pautado no respeito aos direitos humanos, e que leve em conta que esses adolescentes ainda se encontram em fase de elaboração e consolidação de sua identidade. Daí, a necessidadede de serem reconhecidos e orientados enquanto sujeitos portadores de potencial para superar limitações e construir sua cidadania.

Dessa forma, se não houver mudanças emergenciais quanto à garantia de condições para o desenvolvimento da prática educativa no âmbito do atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais, serão escassas as perspectivas de ressignificação de sua história.

A carência de qualificação profissional foi apresentada como um dos fatores que dificultam a prática do atendimento socioeducativo. Por isso, recomenda-se que a equipe multiprofissional do CEIP promova ciclos de debates que possibilitem aos profissionais aperfeiçoar seus conhecimentos, refletir e qualificar sua prática para que o trabalho desenvolvido atenda às reais necessidades dos adolescentes. Isso pode e deve ser feito independentemente das iniciativas propostas pela Secretaria ou outros órgãos governamentais.

Urge para o processo de ressocialização a continuidade do atendimento socioeducativo pós-internação. Ação que associada a outras colabora com a prevenção da reincidência, ao tempo em que fortalece a parceria com a família no processo

de recuperação desses adolescentes. Outra iniciativa relevante é a realização de Fóruns com a participação da sociedade, formações em níveis estadual e nacional. Essa iniciativa servirá para o compartilhamento de experiências, e, em consequência, enriquecerá a prática socioeducativa.

Espera-se que esta reflexão contribua com o debate acerca do tema e estimule o poder público a desenvolver ações, programas e projetos específicos, para que as instituições e os profissionais de atendimento socioeducativo desenvolvam um trabalho de boa qualidade junto aos adolescentes nos centros de internação provisória.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Silvia Helena Marques. **A reincidência do adolescente em conflito com a lei e a internação provisória.** 2014. 30 f. (Trabalho de Conclusão de Curso / Especialização)– Universidade Católica de Brasília, 2014.

ASSOCIAÇÃO ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. **Cereja discute:** educação em prisões. Organização de Aline Yamamoto, Ednéia Gonçalves, Mariângela Graciano, Natália Lago, Raiane Assumpção. São Paulo: AlfaSol/ Cereja, 2010. (Série Cereja Discute, vol 1). 128p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Edição atualizada em junho de 2013.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente,** Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. DOU de 16 de julho de 1990.

_____. Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE**. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FAJARDO, Dirceia Cristiane Almeida. **Educar para ressocializar:** Paradoxos de uma proposta educativa: Um estudo de caso no CASEF/POA/RS.2015. 176f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, BR - RS, 2015. Apresentada em 2014 – Aprovada em 31 de Outubro de 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 36 ed.São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro.** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Doutorado). Catalogação na Fonte UERJ / REDE SIRIUS.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 1988.

RAMIDOFF, Mária Luiz. **Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.** Comentários à Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012 / Mária Luiz Ramidoff. – São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Fernanda Valéria Gomes dos. **Família**: peça fundamental na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei? 2007, 99, [6]f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2007.

SÁ E SILVA, Fabio Costa Morais de. Cooperação internacional, parcerias governamentais e inclusão social pela educação: lições aprendidas com o projeto Educando para a Liberdade. In: UNESCO; Ministério da Educação; Ministério da Justiça. (Org.). **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

SILVA, Marise Borba da; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação a prática da pesquisa e extensão II**. Florianópolis, UDESC. 2002.

A (QUASE) MORTE DO PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DO RETROCESSO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Maria do Socorro Ferreira dos Santos
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
socorrofsantos@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla realizada durante o Doutorado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Considerando a importância do PROEJA, não apenas como um programa, mas como política pública que merece destaque, buscamos investigar o processo de implantação do PROEJA no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e seus desafios até o presente momento.

O PROEJA nos Institutos Federais de Educação, criado por meio do Decreto nº. 5478/05 revogado posteriormente pelo Decreto nº 5840/06, institui, na Rede Federal, a obrigatoriedade de inserir jovens e adultos anteriormente excluídos do processo educacional. Ele entende "o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável [...]." (BRASIL, 2009, p. 47).

O documento base apresenta as orientações acerca da implantação do programa, já sinalizado como uma política em construção. Ao longo deste documento, aponta-se a necessidade de que ele não se torne uma proposta efêmera e passageira que venha a acompanhar as mudanças de lideranças governamentais. Apresenta ainda a concepção de uma política pública[62] perene, capaz de não correr o risco de mais uma vez se tornar vazia como outros programas governamentais. Essa sistematização vem na direção do princípio geral dos Institutos que concebe a educação profissional e tecnológica como essencial para o desenvolvimento humano, econômico e social, e assim compromete-se com diversas ações para a redução das desigualdades sociais e regionais e buscam a oferta de uma educação de qualidade, construída em processos participativos e democráticos.

62 O conceito Política Pública, aqui entendida como sendo ações "de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada." (HOFLING, 2001, p. 31, grifo da autora).

Nessa perspectiva, frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego juvenil, baixa escolaridade e desqualificação de mão de obra em diversos setores produtivos nas regiões brasileiras, o governo afirma que

> *É fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma publica, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado a educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2009, p. 33).*

Essa necessidade está ancorada no sistema de valores construídos social e historicamente e que é somado hoje a tal programa, pois o conhecimento básico e a formação técnica possibilitam, juntos, um novo olhar sobre o mundo, construindo expectativas em busca de um futuro promissor. Nesse sentido, "A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento cientifico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real." (BRASIL, 2009, p.35).

Porém, essa indissociabilidade não é tão simples assim, pois as transformações impulsionadas pela modernidade influenciaram mudanças importantes no ensino médio e profissional no Brasil, trazendo em sua história questões que se aproximam e se afastam. Realidades que ora se encontram, ora se desencontram. Essa "dualidade estrutural" entre ensino médio e profissional, segundo Kuenzer (2009, p. 26), precisa ser analisada com muita atenção "já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho."

O PROEJA é um programa importante que pressupõe a união de três campos distintos, os quais, infelizmente, não vêm conseguindo dialogar entre si. Por não ter esse diálogo, se instaura uma realidade preocupante envolvendo a Educação Profissional, a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos em uma articulação quase sempre vazia, desarticulada, como apontam alguns autores (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005; KUENZER, 2005, 2010). Apesar de contar com o apoio do Governo Federal, esse programa ainda não encontrou seu lugar devido, especialmente quando em 2011, surge um novo programa, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

O presente estudo problematiza o atual debate acadêmico envolvendo essas três dimensões, o ensino médio, a educação profissional e a educação de jovens e adultos, que vêm apontando um novo perfil, tanto de aluno, quanto de professor, numa tentativa de entender as condições objetivas e historicamente produzidas dessas três dimensões, nos Institutos Federais de Educação, especialmente no Estado de Alagoas.

METODOLOGIA

O estudo bibliográfico é importante para situar historicamente as categorias mais importantes do nosso trabalho e ampliar a discussão teórica sobre o tema proposto. Segundo Gil (2002, p.44-45), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos." Corroborando com Gil, Fonseca (2002, p. 32) explica que qualquer pesquisa científica tem em seu início esse levantamento e afirma que é a "pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto." Com isso, o pesquisador terá subsídios para seu processo investigativo ao longo da pesquisa.

Paralelamente ao estudo bibliográfico, foram selecionados documentos legais vinculados ao processo de implantação do PROEJA nos Institutos. Os documentos, segundo Lakatos (1991), caracterizam-se como uma importante fonte primária. O objetivo dessa análise documental é reconstituir o processo de formulação do PROEJA, em todas as suas dimensões, ou seja, concepção, objetivos, financiamento, base jurídica, desenho funcional, estratégia operacional, cronograma, metas iniciais e alcançadas, distribuição de responsabilidades, em suma, uma análise da transição de um programa para política pública nos IFs, numa visão macro.

Como terceira e última escolha metodológica, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas. Segundo Lakatos (1991) e Lüdke e André (1986), essa técnica dá liberdade ao entrevistador e possibilita surgir novos questionamentos, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. A partir dessas entrevistas organizamos as categorias empíricas, que são

> *construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica. (MINAYO, 2004, p.94).*

Participaram da pesquisa 10 professores e 13 gestores. Os dirigentes foram escolhidos de forma direta de acordo com os cargos ocupados na gestão atual. Os professores foram convidados aleatoriamente, compreendendo o corpo de formação geral e da área técnica. Todas as entrevistas gravadas em áudio foram realizadas

no local onde cada um trabalhava, com data e horário previamente agendados. Procuramos deixar explicitados os objetivos da pesquisa por meio do termo de livre consentimento esclarecido e a garantia do sigilo de sua identidade.

CONTEXTUALIZANDO O PROEJA NO CENÁRIO DE DISPUTAS

Percebemos que a expansão da rede federal trouxe grandes conquistas, especialmente quando houve a cobertura pela rede em quase 100% dos estados brasileiros, fazendo com que a primeira década do século XXI, fosse constitutiva de um novo cenário. Contudo, muitos desafios surgem, quando no meio desse crescente desenvolvimento, o IFs são "obrigados" a implantar cursos integrados a educação profissional de jovens e adultos.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é preciso analisar criticamente os decretos, as políticas de governo, envolvendo realidades diversas da convencional. Esses autores acrescentam que

> *Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de "naturezas diversas". Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional. (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.196)*

Segundo diversos autores como Silva Amorim e Viriato (2011), Lima Filho, Silva e Deitos (2011), Moura (2007, 2010), Moll (2010), Silva (2010), Gadotti (2010a), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros, há uma grande necessidade de investimentos em pesquisas sobre a relação entre educação e trabalho na sociedade contemporânea, especialmente quando nessa integração estão implicados os desafios da educação de jovens e adultos, com todas suas tensões construídas ao longo da história e as infinitas possibilidades de intervenção nesse cenário desafiador.

Percebemos isso quando analisamos dois grandes desafios do PROEJA na sua implantação, os quais geraram resistências e embates: a integração de três campos educacionais que historicamente se aproximam e se afastam (o ensino médio, a educação profissional e a educação de jovens e adultos) e, especialmente, a falta de preparação do professor para atuar com o público da EJA nos Institutos Federais de Educação.

No entanto, é importante dizer que o PROEJA não estaria voltado apenas para oferta de ensino para jovens e adultos, mas também vislumbraria uma ação humanizadora da educação, sem se limitar à idade, mas priorizando a formação humana continuamente e fazendo com que a parcela menos favorecida do nosso país tenha acesso ao capital cultural plenamente, com a possibilidade de se transformar e de transformar o mundo e não apenas de se qualificar para o mercado de trabalho.

Segundo Santos e Grossi (2010) o inovador dessa proposta está vinculado à necessidade de acompanhar o crescimento econômico e a demanda de qualificação frente às novas tecnologias que o mercado de trabalho tem adotado, pois há uma grande demanda de pessoas capazes de tomar decisões e se posicionar frente às mudanças surgidas na era da tecnologia e informação. Nesse sentido, "o sistema educacional brasileiro teve de ser reestruturado e a Educação de Jovens e Adultos teve de ser vista com outros olhos e sob outro prisma." (SANTOS; GROSSI, 2010, p. 61).

Nessa perspectiva, o documento base desse programa traz à tona estudos que apontam que a universalização da educação básica garantiu o acesso, mas não a permanência na escola. Essa realidade se dá pelo fato de que não havia ainda uma articulação eficaz envolvendo educação básica, formação para o trabalho, respeitadas as especificidades setoriais, e questões de gênero, raça, geracionais, espaciais como cidade-campo etc. (BRASIL, 2009a).

Diante dessa necessidade, o supracitado documento apresenta como princípios norteadores promover e produzir oportunidades que possam assegurar a permanência e o sucesso dos alunos nas diversas unidades escolares; inserir a modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliar o direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; defender o trabalho como princípio educativo; definir a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual dos sujeitos/educandos; considerar as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais, como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (BRASIL, 2009a).

Precisamos considerar, no entanto, que assim como outros programas, no campo da EJA, há sempre críticas e resistências pelas ausências e ou insuficiências de sustentabilidade na implementação de políticas públicas para esse segmento, que muitas vezes se sustentam por um tempo como programas passageiros.

Analisando criticamente o PROEJA, diversos pesquisadores elaboraram um importante documento durante a Oficina de Educação e Trabalho da Escola Aberta de Políticas Públicas de Educação e Trabalho, promovido pelo Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP) e o Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São

Paulo (FEUSP), em dezembro de 2010. Nele, os participantes realizam um rápido balanço das políticas de EJA integradas à educação profissional e destacam que o PROEJA "é uma conquista advinda das lutas pelo direito à educação e de resistência à lógica fragmentária, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas no governo FHC." (LIMA, et al, 2010, p. 10). Porém, mesmo considerando grandes avanços, os pesquisadores apontam diversos problemas cujas soluções devem ser encaradas como essenciais para seu aprimoramento, especialmente por considerarmos que o PROEJA deve ser entendido como a "principal referência para a política pública nacional de educação de jovens e adultos trabalhadores." (LIMA et al, 2010, p. 19).

Santos (2010a; 2010b) e Moll (2010), pesquisadoras que vêm acompanhando o PROEJA destacam aspectos que precisam ser analisados quando se pensa nessa modalidade. Santos (2010a) ao falar do processo de implantação do PROEJA destaca que

> *a efetivação de uma política pública não depende exclusivamente dos primeiros feitos vinculados a sua efetivação, mas sem dúvida tais feitos protagonizam contextos futuros que resultam em sua continuidade ou não, no êxito de seus resultados, os quais dependem sobremaneira, do envolvimento especifico dos diversos atores sociais constituintes e constitutivos das políticas públicas, especialmente as financiadas pelo Estado. (SANTOS, 2010, p. 19).*

Sobre essa mesma questão, Moll (2010, p. 133) afirma que a proposta de implantação do PROEJA desde as primeiras discussões "[...] reuniu as condições necessárias e suficientes para se apresentar como campo de conhecimento em construção, em suas dimensões epistemológicas, curriculares e pedagógicas [...]" e para que isso se efetivasse foi se constituído redes de cooperação técnica e acadêmica no país, através do acordo inicial entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

> *Essas redes associaram a análise e avaliação de políticas públicas, os contextos regionais de implantação da educação profissional integrada a educação de jovens e adultos, os componentes curriculares de integração, a diversidade sociocultural dos jovens e adultos, a relação entre educação e trabalho na escolarização das populações jovens e adultas. Temáticas associadas, desse modo, à implantação e implementação do PROEJA como política pública e como pratica pedagógica nova. (MOLL, 2010, p.133).*

Santos (2010b) também corrobora com essa análise e apresenta sete lições sobre esse Programa que merecem uma análise mais cuidadosa. A primeira lição refere-se ao caráter inédito para um público inédito, especialmente quando se pensava nas escolas federais com sua política rigorosa de seleção, não permitindo que jovens e adultos afastados da escola, às vezes por um longo tempo, participassem de tais processos com chances reais de êxito. O PROEJA vem permitir a inserção desse público com todos os direitos reservados da certificação da rede cuja qualidade do ensino era inegável. Além disso, prevê através do Decreto nº 5840/2006, que 10% das vagas da rede federal seja destinada ao PROEJA, consolidando o programa a partir de 2007. A segunda lição refere-se à implementação imposta para parceiros tradicionais, e sobre essa questão, a autora apresenta a obrigatoriedade da implantação do programa na rede federal, causadora de grande desconforto, especialmente nas instituições centenárias, cujo ensino estava direcionado para outro público, diferente daquele que o PROEJA determinou.

A terceira lição surge a partir de uma questão: O que temos é um currículo integrado ou fagocitado? Nessa terceira lição, a autora apresenta as mudanças a partir da publicação do Decreto 5154/2004 revogando o 2208/97, quando da separação entre o ensino geral e o profissional no governo de Fernando Henrique Cardoso. O Decreto de 2004 privilegia a integração entre essas duas formações e ainda prevê os modos distintos apresentados nesse novo cenário, ou seja, cursos concomitantes, quando a formação profissional ocorre em outro turno da formação geral, cursos subsequentes, quando o jovem já havia concluído seu ensino médio. Porém, a autora mostra que o PROEJA vem em outra direção, integrar num só currículo as duas formações.

A quarta lição trata da expansão da política para além da rede federal de educação profissional. Nesse processo de crescimento, percebemos que o programa "Brasil Profissionalizado", lançado pelo governo em 2008, especificamente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, busca ampliar a oferta de vagas para a educação profissional, contando com a parceria dos municípios e estados, garantindo a acessibilidade a diversos públicos, como alunos índios, em sistema prisional, de comunidades quilombolas. A quinta lição trata da formação contínua dos profissionais do PROEJA. A autora destaca a importância da adesão inicial de 20 CEFETES para a implementação de especialização *lato sensu* para seus professores. O objetivo era oferecer a qualificação necessária para a atuação nesta modalidade.

A sexta lição está relacionada à conformação de uma desordem escolar**.** Santos (2010) destaca essa desordem como sendo as mudanças na rotina das escolas técnicas tradicionais, pois com a chegada do PROEJA, a escola precisaria abrir suas portas no período noturno e todos os serviços necessitariam manter-se em funcionamento,

como secretaria, biblioteca, refeitório, entre tantos. Além disso, o governo, inicialmente (2008-2011), repassava uma bolsa de R$ 100,00 para que o aluno permanecesse na escola, para subsidiar transporte e alimentação, era uma verba específica. Sobre isso, Santos (2010, p. 127) afirma que

> *O PROEJA traz tensões e possibilidades para a instituição que, muitas vezes, não são bem-vindas, causam constrangimento, desacomodam. O aluno idealizado, que está na idade certa, possui uma família que lhe cuida, estuda para se preparar para o trabalho, é substituído por uma figura de desordem que questiona os horários, a disposição dos serviços, o currículo da escola, desvela a desordem que estava sublimada em uma ordem escolar, que talvez existisse concretamente apenas no campo idealizado.*

Na sétima e última lição que trata do caráter aleatório de seus resultados**,** a autora . atenta para o fato de que essas lições apresentadas até o momento não garantem o êxito e nem o fracasso dessa política pública, mas é preciso perceber que, com a implantação do PROEJA até o momento, vários temas vêm à tona e já não passam mais despercebidos, como gênero, etnia, opção sexual, religiosidade, antes invisíveis para o campo educacional.

Nesse sentido, percebemos ao longo desses anos (2007-2016) que para um programa se constituir como política educacional de direito, é fundamental o rompimento com a velha dualidade estrutural, em que, de um lado, temos os conhecimentos gerais e, de outro, os técnicos, situação que trará sempre a continuidade preconceituosa de uma educação intelectual para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e de uma educação instrumental, voltada para os filhos da classe trabalhadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscando conhecer ainda mais a realidade desse processo, decidimos realizar entrevistas com atores envolvidos diretamente com a implantação do PROEJA. Nesse sentido, organizamos as entrevistas em quatro categorias de análise com base nos objetivos da nossa pesquisa mais ampla e passamos a agrupar as questões por afinidades temáticas, no entanto, para este artigo selecionamos apenas uma dessas categorias para discussão: PROEJA como programa.

Uma primeira questão a ser analisada, como bem destacou Santos (2010), foi o caráter obrigatório da sua implantação nos IFs ou CEFETs naquela ocasião. Tanto os dirigentes quanto os professores apresentaram as dificuldades, especialmente por perceberem que os professores e a instituição em si, não estavam preparados para essa nova modalidade. Podemos perceber nas falas dos dirigentes.

Mas nessa época a confusão foi grande porque estávamos mudando de identidade outra vez, passando de Cefet para Instituto. Muita gente não entendeu na época essa mudança e nem entende ainda na verdade essa mudança. (Dirigente 12)

Naquela ocasião não fui professora do PROEJA, inicialmente, mas fizemos várias reuniões. Mas era visto como uma punição tanto para aqueles que entravam, novatos, como para quem não era da simpatia do gestor da época. As pessoas viam como castigo e alguns justificavam a falta de preparação para ensinar naquela modalidade. Eu vi as duas desculpas para não se ensinar no Proeja. Percebíamos muita resistência e ainda percebemos isso hoje. (Dirigente 13)

Essa realidade também foi retratada pelos professores:

Eu entrei no PROEJA por causa de uma conveniência de horário. Não vejo o envolvimento dos colegas docentes. Só que eu sinto da parte dos colegas uma certa resistência em querer trabalhar com esse público, alguns chegam a dizer que tem uma qualificação muito alta para atender este público, existe a resistência de alguns colegas, não são de todos. Alguns dizem quando chegar o próximo professor novato pode me tirar do Proeja, e colocar o próximo que está chegando. Em parte o PROEJA ficou como um lugar para os novatos (PFGM-08)

Eu trabalho com o PROEJA desde a implantação, não tinha nenhuma experiência com o PROEJA não sabia o que era, vim aprender um pouco do que é PROEJA aqui, mas não conhecia nada sobre ele, acho que daqui ninguém sabia era tudo novo pra todo mundo. (PATM-04)

Importante observar nos relatos que o desconforto foi geral, além disso, o que se configurou na época foi atender uma obrigatoriedade do governo e não atender uma camada da sociedade excluída da vida educacional.

Mesmo sendo implantado como programa, segundo Moura (2012, p. 39), dois sentidos orientam as ações nesse cenário, o primeiro refere-se à compreensão acerca da integralidade dos currículos do ensino médio e profissional, o que, para muitos, isso não seria concebível, o segundo sentido das políticas públicas direcionadas a essa área e que fez avançar as ações naquele momento, estaria relacionado à expansão da rede federal de educação tecnológica, garantindo um espaço de qualidade para a EJA.

Diante disso, é preciso retomar três questões fundamentais tratadas até o momento: primeira, quais os sentidos e desafios postos na implantação do PROEJA

no IFAL, quando se busca a integralização entre a formação geral e a educação profissional? Segunda, como esse programa se torna política pública ao longo da sua implantação? e, por fim, se essa política está institucionalizada ou não, nos IFs?

Moura (2012; 2013), Moll (2010), Oliveira (2012), entre outros, apontam para a importante relação entre a EJA e a educação profissional e os velhos desafios que essa relação emerge. Moura (2012) ao pensar nos limites e possibilidades da educação profissional técnica de nível médio, especialmente quando se trata da educação de jovens e adultos, afirma que a forma como o PROEJA foi implantado trouxe muitas dificuldades à rede federal, especialmente quando se pensa na atuação dos professores nessa modalidade. Para ele,

> *[...] não havia professores (nem se pode afirmar que já existam hoje) adequadamente formados para trabalhar no Proeja, nem experiência e conhecimentos acumulados que permitissem a construção de um currículo integrado para jovens e adultos em um curto espaço de tempo. (MOURA, 2012, p.59).*

Essas dificuldades podem ser observadas claramente no relato por um lado da representante do MEC, participante da nossa pesquisa, por outro, de um dos dirigentes na época que recebe essa nova modalidade de ensino.

> *Acredito que o Proeja, apesar do nome programa, veio para ser algo estruturante nas redes públicas, com mais intensidade na Rede Federal. Fato que comprova isso, a meu ver, é que ele nunca trabalhou com pagamento de bolsa para professores. Os docentes que nele trabalhavam eram, ou deveriam ser, os docentes da própria Rede Federal. A premissa desse programa era a inserção orgânica nas redes de ensino. O investimento que foi realizado baseava-se na formação de professores (curta duração, lato sensu e stritu sensu), infraestrutura, financiamento de eventos de mobilização, pagamento de Assistência Estudantil ao Estudante, dentre outras ações. Acredito que a semente plantada pelo Proeja, integração da EJA com a EP, embora ainda necessite de mobilização do MEC para vingar, já está na terra. Talvez, se não tivéssemos parado a mobilização em 2011, com a chegada do Pronatec, hoje teríamos um Proeja mais fortalecido. Infelizmente, o imediatismo presente nos governos não permite esse processo de maturação do programa. (Dirigente 1)*

> *Foi um desafio. É um público diferenciado, carente em todos os aspectos, afetivo, conhecimento, etc. são alunos que vem sem estudar a muito tempo. Então, para você preparar uma pessoa para trabalhar com o PROEJA é muito difícil, mesmo assim nós encontramos aqui em Maceió muitas pessoas preparadas para trabalhar com*

> *esse tipo de público, acima de tudo com o compromisso e entendimento que era um trabalho diferenciado, você tem que se doar mais como ser humano, como professor. Nisso, em Maceió, no primeiro momento, encontramos uma barreira muito grande, principalmente na área da indústria, na área da construção civil, que tinha condições de absolver essa ideia. Até que encontramos uma área que absolveu essa ideia que foi a área de Design com o Curso de Artesanato, e foi um trabalho muito bonito e vitorioso. Ainda hoje existe. E realmente foi muito difícil que até hoje não conseguimos ampliar outras opções de curso aqui em Maceió. (Dirigente 2)*

Devemos ainda destacar ainda o que o Dirigente 11 fala da implantação do programa.

> *O grande desafio foi o choque como modalidade desconhecida. Os próprios gestores colocaram culpa da maioria das dificuldades nos professores, mas não é. Acredito que seja a responsabilidade de você lidar com uma modalidade diferenciada. Não é fácil uma escola centenária que sempre trabalhou com adolescente e se vê obrigada a trabalhar com uma Tripla Modalidade, que envolve – educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional. Nós não conseguimos consolidar o Ensino Médio Integrado, como é que você vai consolidar esse Ensino Médio Integrado para Educação de Jovens e Adultos que o Instituto não conhece? (Dirigente 11)*

Diante desses relatos observamos duas questões fundamentais: a primeira diz respeito à dificuldade sentida pelos professores, pois com a reestruturação da rede de educação profissional surge uma diversidade de modalidades, de ofertas de cursos, entre elas, o PROEJA e a segunda por envolver uma "tripla modalidade", ou seja, ensino médio, educação profissional e EJA.

Além disso, também é importante compreender que a partir da Lei 11.892, publicada em 29/12/2008, ao criar os Institutos apresenta uma nova identidade para a rede federal.

> *Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. (SILVA, 2009, p. 8)*

Esse caráter híbrido dos Institutos Federais, segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 30), "nascem assim [...] procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira."

Com essa nova identidade, os IFs estão aptos a atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, isto envolve nível médio integrado, nível médio integrado a educação de jovens e adultos, formas subsequentes e concomitantes, nível superior através de cursos tecnológicos, graduação e licenciatura, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu.*

Na lei, em seu Art. 7, essas escolas também são organizadas considerando o tripé formativo, ensino, pesquisa e extensão, garantindo práticas científicas e tecnológicas, além de garantir a verticalidade na formação continuada. Aspectos esses fundantes nessa nova identidade, em que o aluno entra na educação básica e poderá chegar à conclusão da pós-graduação.

Outros pesquisadores, como Oliveira, Pinto e Ferreira (2012), também se referem aos desafios com a implantação do PROEJA, quando tratam dessa "nova" identidade educacional, pois os IFs são instituições de educação básica e superior cujo eixo articulador é a formação profissional, além de ser pluricurriculares e ter uma multiplicidade de campi, a partir de sua expansão desde 2008.

Nesse contexto, é diante dessa "nova" identidade que o PROEJA se apresenta como um programa, causando ainda mais impacto nas tomadas de decisões e estruturação de uma "nova" rotina para as centenárias escolas técnicas e ao mesmo tempo com caráter pluricurriculares.

Essa concepção, quando da implantação do programa, exigia muito de todos os atores envolvidos, especialmente dos gestores, que eram "obrigados" a cumprir o decreto sem conhecer a dimensão e a complexidade dessa modalidade, e dos professores que, em sua maioria, eram técnicos formados em áreas disciplinares, não sentindo, muitas vezes, necessidade de dar continuidade a uma formação acadêmica.

Diante de tantos desafios e ainda mesmo sem se consolidar como política institucional, o PROEJA passa a enfrentar mais um, a chegada do Pronatec, fato esse relatado pela Dirigente 1, representante do MEC:

> *Acredito que a semente plantada pelo PROEJA, integração da EJA com a EP, embora ainda necessite de mobilização do MEC para vingar, já está na terra. Talvez, se não tivéssemos parado a mobilização em 2011, com a chegada do Pronatec, hoje teríamos um PROEJA mais fortalecido. Infelizmente, o imediatismo presente nos governos não permite esse processo de maturação do programa. (Dirigente 1)*

Essas características destacadas pela Dirigente 1 mostram que essa modalidade, diferentemente de outros programas, já nascia naquele momento com caráter de política pública para EJA, embora reconheça que no âmbito do MEC a mobilização para o seu aprimoramento tenha sido interrompida em 2011, com a entrada do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) nos Institutos.

Assim, o governo divide opiniões ao lançar mais um programa com o objetivo de ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica através de cursos gratuitos não apenas nas escolas públicas federais, mas também nas estaduais, municipais, unidades de ensino do sistema S - SENAI, SENAC, SENAR e SENAT, além de contar com as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio. Nesse programa, o governo oferece bolsas para professores que aderirem aos cursos oferecidos pelo Pronatec e, no caso dos IFs, são os mesmos que, antes, tinham certa dificuldade em aceitar a modalidade PROEJA.

Além disso, os três tipos de curso ofertados pelo Pronatec, apresentam as mesmas características daqueles ofertados pelo PROEJA, a saber: técnico para quem concluiu o ensino médio, o subsequente; técnico para quem está matriculado no ensino médio, curso concomitante e os de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses (PRONATEC, MEC, 2011),

Essa ação é importante, não temos dúvida sobre isso, porém percebemos que paralelamente a implementação desse programa, o PROEJA foi "esquecido", pois sabemos que para que o Pronatec se efetivasse não só na rede federal, mas na municipal e estadual, chegando até as instituições privadas, muitos recursos que poderiam ser utilizados para a construção de laboratórios e a estruturação de outras ações para o PROEJA deixaram de ser disponibilizados. Nos artigos 6° e 8°, temos:

> *Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das* **redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem** *correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata inciso IV do art.4º, desta Lei. [grifos nossos]*
>
> *[...]*
>
> *O PRONATEC poderá ainda ser executado com a participação de* **entidades privadas** *sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante a celebração de convênio, acordo, contrato, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos nos termos da legislação vigente. [grifos nossos]*

Essas bolsas-formação dividiram as opiniões de profissionais e pesquisadores dentro dos IFs que tratam dessa questão, pois professores que rejeitavam os cursos do PROEJA, eram os mesmos que se disponibilizaram para os cursos aligeirados ofertados pelo Pronatec.

Segundo Frigotto (2014), o PRONATEC se tornou um "caça-níquel para faculdades privadas", que recebem esses recursos, mas não têm tradição alguma em cursos técnicos. O autor prossegue afirmando que "continuamos mudando os nomes das coisas, enquanto milhares de jovens e adultos não têm escolaridade. Gastamos dinheiro e não resolvemos o problema."[63] Sobre essa mesma questão, Lima (2011, p.14) afirma que "com o Pronatec, o governo brasileiro completa o ciclo da privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio."

Percebendo que o número de matrículas no PROEJA estava diminuindo, o MEC em 2013, lança uma proposta preliminar de integralização entre o PROEJA e o Pronatec, sugerindo que pudesse manter a sistematização dos programas e a articulação financeira para sua efetivação. Sobre esse retrocesso, a representante do MEC que participou da nossa pesquisa afirmou que

> *na minha leitura, essa proposta é um retrocesso, principalmente para os institutos federais que estavam caminhando, mesmo que a passos lentos, na direção da organicidade do PROEJA nas escolas. Com o Pronatec, o Instituto tem a possibilidade de terceirizar essa oferta. (Dirigente 1).*

O que merece nossa atenção neste momento é que, ao mesmo tempo que lança mais um programa, o governo emite um documento no dia 10 de fevereiro (OF CIRCULAR Nº 21/2011-DPEPT/SETEC/MEC) aos IFs orientando as novas diretrizes no que se refere à Assistência ao Estudante do PROEJA. Nele, o MEC analisa o aumento considerável dos recursos da ação orçamentária da assistência ao educando do PROEJA de 2008 a 2010. Esse aumento se deu porque as matrículas neste período foram triplicadas e o valor de R$ 100,00 para cada aluno ingressante eram repassados de forma direta pela SETEC através de um Termo de Cooperação, ou seja, os recursos eram disponibilizados e específicos para esta ação.

Percebendo o aumento e a necessidade de operacionalização desses recursos, a SETEC/MEC fez a seguinte proposição no seu item 3: "Em 2011, os recursos necessários para o custeio da assistência aos estudantes do Proeja serão alocados diretamente nos orçamentos das Instituições da Rede Federal." (BRASIL, 2011).

A partir desta decisão, o PROEJA deixou de ser um programa com financiamento próprio pela SETEC/MEC passando a fazer parte da ação orçamentária de cada IFs, cuja regulamentação própria passa a orientar a concessão ou não dessa assistência estudantil. Tal proposta regulamenta que o aluno do PROEJA teria os mesmos benefícios que outros alunos de modalidades diferentes e participariam das seleções internas para garantir os auxílios como: transporte, alimentação, aquisição de material didático, "inclusive, para garantir a assistência ao estudante do PROEJA".

---

63 Declarações publicadas na página do Sindicato Nacional ANDES, http://www.sedufsm.org.br/greve/index.php?secao=noticias&id=2987.

Com essas orientações, o PROEJA passa de um programa para uma política pública com regulamentação federal, orientada para inserção OFICIAL dessa modalidade de ensino na estrutura formal da rede, porém, percebemos que esse entendimento não ocorre ainda, dificultando todo o processo e fortalecimento dessa proposta por não assumirem essa mesma política institucionalmente e o que é mais grave, ampliando a oferta e o interesse pelo Pronatec na rede de educação profissional, deixando de lado aquela que seria uma politica pública necessária para a integração entre educação básica e educação profissional integrada a educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa, percebemos as inúmeras contradições desse percurso e os desafios enfrentados por todos aqueles que fazem os Institutos a partir da entrada do PROEJA e sua tentativa de constituição como uma política.

O descaso governamental com o PROEJA a partir de 2011, especialmente, com a entrada do Pronatec é claro, pois o governo federal, não buscou investir financeiramente para a estruturação dos cursos em andamento, faltando itens importantes como a construção de laboratórios, aumento do número de servidores para que os turnos noturnos pudessem funcionar efetivamente com todos os serviços necessários, o que ajudaria o PROEJA a garantir sua identidade como modalidade regular de ensino. Acreditamos que com a entrada desse programa impactou o processo de evolução do PROEJA não só no IFAL, mas nos Institutos de uma forma geral.

Percebemos que o PROEJA tem enfrentado desafios desde sua implantação e que ainda não se consolidou em política pública. Podemos dizer que em grande parte, os avanços até agora obtidos, nos poucos cursos existentes, estão relacionados a defesa dessa modalidade por um grupo pequeno de profissionais que nela acredita como politica institucional.

Notamos que historicamente ocorreram grandes mudanças na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nesse tempo o público também se modificou, pois a identidade dessa rede foi alterada a cada fase. Nesse sentido, a entrada de jovens e adultos trabalhadores é vista para alguns como importante por acreditarem que a sociedade tem uma dívida com esse público e, por outro lado, temos uma parcela que vê nessa modalidade um desafio e quando os IFs atendem as diversas frentes, não tem uma identidade educacional.

O PROEJA enfrentou e enfrenta contradições para se institucionalizar. Ainda faltam laboratórios, acesso a serviços essenciais no turno noturno, como psicologia, secretaria, assistência social, entre outros. Ainda existe preconceito em relação

à EJA, principalmente nos câmpus mais antigos da rede, provavelmente pelo fato de que a cultura da educação profissional está mais arraigada, e nesses espaços percebemos que alguns preferem não assumir as turmas, pois não dá *status* assumir essa modalidade, ficando o PROEJA como um lugar para os novatos, como vimos nas entrevistas.

Acreditamos que a constituição de uma política púbica para o PROEJA, se faz em primeiro lugar, na presença política de professores e gestores em espaços institucionais onde o debate da EJA seja efetivado, percebendo que essa política deva ser entendida como direito; segundo pela construção de um processo contínuo de formação de professores e, pela produção cientifica da temática do PROEJA por meio de pesquisas.

A Rede Federal está longe de atender os percentuais exigidos pelo MEC de 10% do total de matriculados, diante desse fato, é preciso reconhecer que essa modalidade não deve ser incorporada ao Pronatec como mais uma ação governamental de oferta de cursos aligeirados para o público de EJA e sim, como uma política que veio para ficar. Corroborando com diversos autores, podemos dizer que essa política vem proporcionar uma educação capaz de superar as dualidades da própria educação brasileira, como a separação entre trabalho manual e intelectual.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto 5.478**, de 24 de junho de 2005. Disponível em: http://www.mec.gov.br.. Acesso em 10 fev. 2013.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto 5.840**, de 13 de julho de 2006. Disponível em: http://www.mec.gov.br.. Acesso em 10 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA. Documento Base**. MEC/SETEC. Brasília, fevereiro de 2006. Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/setec. Acesso em 15 Mar. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.** Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto 6095 de 24 de abril de 2007,** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso 15 fev. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.** Brasília: SETEC/MEC, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições**.** São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual do Ceará. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Politicas Públicas Sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001.
KUENZER, Acacia Zeneida (Org.) **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo Cortez, 2005.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada**: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007.

_____. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Marcos Ricardo de . PRONATEC-Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: considerações iniciais de uma crítica na perspectiva marxista. In: **III Encontro Norte-Nordeste de Trabalho, Educação e Formação Humanas.** Maceió, 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro; DEITOS, Roberto Antônio (orgs.). **PROEJA**: **educação profissional integrada à EJA**: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidadehistórica e perspectivas de integração. estado In: **Anais da 30ª. Reunião da Anped. GT 09.** Caxambu, MG., 2007.

_____. A relação entre a educação profissional e a Educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15 de março de 2013.

_____. Politicas Publicas para a educação Profissional Tecnica de nível médio nos anos (1990 e 2000) limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon. **Jovens, ensino médio e educação profissional:** politicas publicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Produção de Conhecimento, Politicas Públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MOURA, Dante; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

OLIVEIRA, Edna C. Os processos de formação na educação de jovens e adultos: a "panha" dos girassóis na experiência do Pronera/Mst. **In: Anais da 29ª. Reunião da Anped.** GT 18, Caxambu, MG, 2006. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT18/TEXTO_Anped.pdf Acesso em 15 jan de 2013.

OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio H.; FERREIRA, Maria Jose de R. (Orgs.) **Eja e Educação Profissional:** desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília, Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Ramon. **Jovens, ensino médio e educação profissional:** politicas publicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araujo. Politicas Publicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. In: **Eja em debate**. Vol. 1, n. 1, nov. Florianopolis, 2012.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. S. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**, 2010. Disponível em: http://www.red.unb.br/index.phd/linhascriticas/article/view/File/1429/1065> Acesso em Agosto de 2014.

SANTOS, Simone Valdete dos. **Possibilidades para a EJA**: Possibilidades para a educação profissional: o PROEJA. UFRGS, 2006. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf.

_____. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a Educação Profissional: o PROEJA. *In*: **31ª reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2008.

_____. Proeja: do inédito ao aleatório. *In*: ZORZI, Fernanda, PEREIRA, Vilmar Alves (Orgs.). **Diálogos PROEJA**: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Bento Gonçalves: Editora Evangraf, 2009.

_____. (Org.). **Estudos sobre a implantação do PROEJA.** Pelotas, Ed. Universitária, UFPEL, 2010.

_____ Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Ademir Jose dos; GROSSI, Marcia Goreti Ribeiro. Conhecendo o PROEJA, analise do documento-base da educação profissional. In: **Revista Educação e Tecnologia.** Vol. 15, N° 3, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

SILVA, Vânia do Carmo Nobile. **A implementação do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica**: Visão dos gestores. Dissertação de Mestrado. UNB, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da; AMORIM, Mário Lopes; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (orgs.). **PROEJA**: **educação profissional integrada à EJA: entre políticas e práticas**. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

A FUNÇÃO QUALIFICADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTRAMÃO DA LÓGICA CAPITALISTA

Clarice Gomes Costa[64]
claricecost@ig.com.br
Eliane Dayse Pontes Furtado[65]
eliane.dayse2@gmail.com

INTRODUÇÃO

Tornou-se comum nos últimos tempos afirmar que o conhecimento escolar não é mais suficiente para garantir a vida produtiva dos indivíduos, e que é preciso a atualização contínua das pessoas, em decorrência de uma realidade em permanente mutação, sendo importante considerar múltiplos aspectos para melhor entendê-la, tais como: saber científico, subjetividade, inteligência, afetividade.

Não por acaso a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) defende a concepção segundo a qual a educação possui lugar estratégico para a superação da pobreza, melhorando as condições de vida dos sujeitos, diante de uma profunda crise econômica e financeira. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) esse órgão propõe a chamada "Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento" – LIFE (Literacy iniciative for empowerment) - com vistas a responder às incertezas da vida contemporânea. A LIFE é uma iniciativa coordenada pela UNESCO de apoio a 35 países, onde o analfabetismo apresenta um desafio crítico, para que possam melhorar em 50% suas taxas de adultos alfabetizados até 2015. Com o objetivo de atingir os propósitos da Década de Alfabetização das Nações Unidas sua meta final é "contribuir com o empoderamento de alunos, para que eles possam fazer escolhas conscientes, exercer controle sobre questões que os afetam e, finalmente, melhorar a qualidade de suas vidas". (UNESCO, 2008, p. 3)

É nesse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) apontam para a função qualificadora da EJA, com a tarefa de propiciar a todos, a atualização de conhecimentos por toda a vida, em razão da promessa de gar antir a conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da liberdade.

Para Lima (2007) o termo aprendizagem ao longo da vida surge a partir dos

64 Doutoranda em Educação/UFC, Mestra em Educação Brasileira; Professora da Rede Pública Municipal de Fortaleza/CE e da Rede Pública Municipal de Maracanaú/CE.

65 Doutora em Educação; Professora titular da Faculdade de Educação - FACED/UFC, Professora orientadora.

anos 70 e emerge dos conceitos de educação permanente ou educação ao longo da vida, disseminado pela UNESCO. Tais conceitos dependem de diferentes modelos de construção de políticas sociais, pois no modelo caracterizado como progressivo social democrata, a educação é compreendida como direito social e não como "bem privado". Já na perspectiva crítica defende-se a democratização, a descentralização das decisões, ao passo que em uma abordagem social neoliberal ocorre um deslocamento do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, focando no individualismo e em uma forte incidência instrumental.

Rodrigues (2011) analisa que o termo "educação ao longo da vida" é um paradigma educacional que busca a democratização da educação por propiciar oportunidades de igualdade na prática, procura trabalhar as necessidades e diferenças individuais dos jovens diante da realidade de incertezas e objetiva incluí-los na chamada modernidade global.

Sendo assim, aprender por toda vida torna-se uma questão-chave porque procura responder ao desemprego estrutural e promover a harmonia social, tendo em vista reforçar que as pessoas possuem o direito de estudar, adquirir novos conhecimentos e se qualificar permanentemente. Há que se evidenciar, contudo, nessa expressão "aprendizagem ao longo da vida" uma visão ingênua e dissimulada de educação, sendo esta, encarada como redentora dos males sociais capaz de "resolver" os problemas dos indivíduos e ajustá-los à ordem vigente, sem que seja necessário alterar a estrutura econômica do capitalismo, como modelo assentado na desigualdade social, na inclusão excludente e na opressão humana.

Por outro lado, também, não se pode desconsiderar que o conceito de "aprendizagem ao longo da vida" é uma política educativa do novo Estado neoliberal, orientado para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações. Não tem, portanto, a perspectiva de ruptura com a ordem estabelecida e propõe construir um sujeito pacífico e tolerante. (VENTURA, 2013).

Essa concepção não nasceu por acaso e é resultado das transformações que aconteceram no mundo do trabalho e na vida social desde que se intensificaram o uso da microeletrônica no espaço da produção, flexibilizando as relações de trabalho e fragmentando a classe trabalhadora, à medida que proliferaram formas atípicas de trabalho, ao mesmo tempo em que se diminuiu o tamanho do Estado, pois houve retração das políticas de bem-estar social, fortalecendo o poder do capital e minimizando a força dos sindicatos como instâncias coletivas de representação das lutas dos trabalhadores por direitos e garantias sociais. De acordo com Rui Canário (2000, p. 90) "a subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade econômica de mercado".

Foi com base em tal conjuntura que a educação buscou novas características ou pelo menos retomou velhas concepções com novas roupagens, tendo em vista o pensamento de que a mesma contribui para o processo de desenvolvimento econômico e produtivo, submetendo-a a critérios de eficiência, eficácia e competitividade. Saviani (2008) intitula tais ideias como neoprodutivismo, que no seu modo de ver é a retomada da Teoria do Capital Humano na educação. Isso significa que o desenvolvimento econômico é explicado não somente com base em fatores como capital, tecnologia e mão-de-obra; mas, também, no fator educacional, na medida em que a educação se torna um investimento com taxa de retorno à sociedade. Em outras palavras, o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é uma das mais importantes formas para ampliar a produtividade econômica, e, portanto, a taxa de lucros do capital.

As bases conceituais da teoria do capital humano remontam as velhas ideias do pensamento econômico clássico. Segundo seus defensores, é um equívoco reduzir o conceito de capital a um bem material, visto que o homem tem adquirido conhecimentos e habilidades portadores de valor econômico capazes de torná-lo parte potencial da riqueza de uma dada sociedade. Desse modo sua capacidade produtiva é um bem de capital. (SCHULTZ, 1973 *apud* COSTA, 2002).

Em sendo assim, o homem é parte do capital, é uma riqueza que pode ser aumentada, afirma a teoria acima exposta, por meio do investimento em recursos humanos. É desta maneira que surge a defesa do investimento no grau de escolaridade e na qualificação de uma população, tendo em vista acreditar-se que é uma forma de elevar a capacidade do trabalho e, consequentemente, o aumento da produtividade. Disso decorre que, segundo Canário (2000, p. 90) “a emergência de um mercado de formação, em particular, no que se refere à formação de adultos, constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos”.

Em meio à retomada da Teoria do Capital Humano o sentido da educação é “alargado” e desse modo todos os tempos e espaços são considerados lugares de aprendizagem, numa sociedade educativa em que todos podem ensinar, principalmente, a mídia e seus recursos tecnológicos e mercadológicos. (RODRIGUES, 2011).

Assim, reside aqui o perigo, isto porque vivemos um tempo em que as informações caminham de forma acelerada, forçando-nos, como sujeitos, a dar respostas imediatas para as situações-problemas que surgem, sem muitas vezes termos tempo para a reflexão dos nossos atos, para a construção da nossa história individual e coletiva. Por isso, quando nos referimos à função qualificadora da EJA há de se atentar ao fato de que, para além da garantia de aprendizagens ao longo da vida, uma educação permanente, ela também serve para subordinar a educação à lógica mercantil, marcada por uma visão predominantemente técnica, na busca de critérios de “eficácia” e da “qualidade”. A tarefa, porém, dos sujeitos dessa modalidade de ensino, é articular-se com as práticas da educação popular e buscar caminhar no inverso do intencionado, na contramão da lógica capitalista.

Neste sentido, vale, pois, analisar em que de fato consiste a referida função qualificadora da educação, não sem antes apresentar como se deu a realização deste trabalho.

Nosso estudo se fundamenta no materialismo histórico dialético e a pesquisa denomina-se do tipo bibliográfica e documental. Fizemos, pois, um estudo do conceito de educação ao longo da vida mediante a leitura de documentos legais, mas fundamentando-se em teóricos como Giroux (1996), Freire (1996), Silva (2014), Lima (2007), Ventura (2013), Rodrigues (2011) e Canário (2000) que realizam uma leitura crítica desses documentos para então discutir o tema em uma perspectiva dialética. Assim, fizemos a seleção dos livros e textos que seriam lidos, realizamos fichamentos e apontamentos individuais acerca do tema em estudo e em seguida as análises que diziam respeito à função qualificadora da EJA.

O OUTRO LADO DA FUNÇÃO QUALIFICADORA

Sob uma perspectiva analítica e conceitual mais crítica, o pensamento marxista caracteriza o homem como um ser da *práxis*, uma vez que por meio da ação-reflexão consciente no mundo objetivo, ele se torna um ser histórico e social capaz de transformar a realidade em que vive, a sua história individual e coletiva. Na abordagem freireana o homem é um ser inacabado e inconcluso, porém, consciente do seu inacabamento, da sua inconclusão, um ser da busca e da constante procura de Ser mais. (FREIRE, 1996).

Essas visões marxista e freireana do homem colaboram para afirmar a tese de que a formação da pessoa humana não é algo pronto e acabado, sua base é a incompletude e por isso precisa ser preenchida de significados que enriqueçam a sua vida nos diversos aspectos, dentre eles, educacionais, políticos, sociais, culturais, afetivos.

Nesse sentido, a educação precisa ser permanente para possibilitar que o homem se desenvolva em todas as suas dimensões e vivencie múltiplas experiências, independente da fase em que esteja: jovem, adulto ou idoso. Além disso, a educação permanente é um instrumento para a conquista da democracia e da cidadania plena, porque é um direito social e humano básico e pode contribuir para afirmar na prática a vocação ontológica e histórica do homem.

O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma que para a educação de jovens e adultos conseguir tal intuito ela precisa ter “um modelo pedagógico próprio”, que assegure na prática pedagógica, na relação professor-aluno e no processo de ensino e de aprendizagem, a inclusão de estratégias de valorização da experiência de vida (social, cultural e profissional), com vistas a criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem dos seus sujeitos (BRASIL, 2000). De acordo com o referido documento:

> *Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, 2000, p. 11)*

A proposta de educação permanente ou educação ao longo da vida, contudo, não somente defende a educação para a democracia e a cidadania; mesmo tendo surgido de uma matriz humanista crítica, orienta-se, também, por uma visão individualista e pragmática, pela defesa do desenvolvimentismo e pela teoria do capital humano, como chama atenção Lima (2007). Adverte o autor que a crise no Estado de Bem Estar Social gerou uma contradição porque há momentos que a educação é pensada para a conquista da democracia, mas em outras situações ela defende a competitividade econômica e a aprendizagem individual. Nesse sentido último, essa concepção de educação parte do princípio segundo o qual os cidadãos adultos aprendem permanentemente e naturalmente por sua iniciativa, sem necessidade de políticas públicas de educação de adultos, além de substituir uma perspectiva de educação popular por outra baseada na gestão de recursos humanos. O autor estudou esse tema em Portugal, mas para nós não se diferencia muito do Brasil, quando ainda se pensa em programas rápidos e aligeirados de alfabetização de adultos para resolver o problema do analfabetismo brasileiro. Segundo Canário (2000, p. 91),

> *a insistência, actual, por parte das instâncias do poder político e econômico, na "educação e formação ao longo da vida" exprime uma visão redutora e funcionalista, que, como procuraremos argumentar, não é nem pertinente, nem realista. [...] Valoriza fortemente a aquisição de competências estratégicas que permitam 'aprender a aprender', bem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gerais, dotados de universalidade e independentes de uma utilização determinada e imediata.*

Nesses termos, como resistir a um modelo que prega o caráter economicista e instrumental da educação, buscando apontar para a garantia da qualidade na educação de jovens e adultos? Primeiro, é preciso compreender a história como tempo de possibilidades e por isso não deve o homem se recolher somente à condição material da vida, já que o mesmo é uma totalidade de ação-reflexão, é corpo, mente, cultura, afetividade, estética, dentre outros aspectos. Segundo, quando o homem eterniza o presente ele se furta da condição de sujeito, de fazedor da história e nega sua incompletude, seu inacabamento. Por isso, é primordial pensar no futuro como tempo

de crescimento e de atualização e em suas possibilidades de formação permanente. E terceiro, a política educacional não é uma mera técnica neutra, é também espaço para tomadas de decisões éticas e políticas, logo, torna-se terreno para a disputa de poder e da ideologia, onde se luta tanto pela manutenção da ordem vigente quanto pela sua superação e transformação.

Nessa perspectiva, como a história nasce todos os dias, temos a esperança de que a educação de jovens e adultos também possa construir uma escola diferente daquela que somente acumula informações, conhecimentos, que separa razão e emoção, sujeito e objeto; que seja uma escola cuja prática educativa é conhecer e ler o mundo para realizar sua transformação. (GADOTTI, 2003). E nesse aspecto não há como deixar de sugerir uma proposta pedagógica escolar que tenha por base a negação da racionalidade técnica e do utilitarismo. Então, que caminhos ou descaminhos a escola de EJA precisa descobrir para fazer cumprir sua tarefa qualificadora tendo como rumo uma perspectiva crítica? Um dos caminhos seria superar a visão da EJA na perspectiva compensatória e aligeirada de escolarização, assegurando que todos possuem capacidade de aprender independente da idade e, portanto, o direito à educação é permanente. (MACHADO, 2008).

Além disso, levar em conta as mudanças requeridas no espaço educacional escolar, pela proposição e efetivação de um currículo que esteja para além da simples "transmissão de conteúdos" pelo professor e da repetição mecânica de informações prontas e acabadas pelos alunos, como se a construção do conhecimento e do saber não fosse uma produção coletiva, resultado da ação conjunta dos homens, de forma interativa e dialógica. Importa, pois, no contexto de construção de um modelo social mais justo e mais igualitário, defendermos uma educação crítico-emancipatória e inclusiva para os grupos sociais historicamente marginalizados e excluídos do acesso à cultura letrada.

Para atingir esse fim Henry Giroux, representante da teoria crítica educacional da atualidade, que propõe uma visão radical da educação, focalizando o conceito de resistência, sugere que no interior da escola existem mediações que podem trabalhar contra a legitimação da lógica do capital e de suas instituições. A principal tese do teórico é a crítica que realiza ao currículo tradicional por abordar a escola como um espaço neutro de aprendizagem, desvinculado da totalidade social, fragmentando a formação integral do educando, uma vez que separa a formação do dominado e do dominante, reforçando assim a divisão da sociedade de classes. (GIROUX, 1996).

O currículo é assim visto por Giroux como política cultural e a necessidade de resistência, como uma maneira de redefinir os conceitos de poder, ideologia, cultura, entendendo melhor as complexas relações entre escolarização e a sociedade dominante, já que a primeira reproduz a dominação de maneira muito sutil. O teórico não entende a ideologia de maneira reduzida, podendo a mesma, também possuir sua natureza positiva, pode clarificar regras e desvelar valores.

A Teoria Curricular Crítica afirma que o currículo é poder, é uma construção social, serve para ajudar a reproduzir as estruturas sociais, para endossar a crença de que a sociedade capitalista é a melhor, mostrando claramente a influência das relações capitalistas sobre a abordagem de currículo; mas, serve, também, para questionar tal estrutura social, recusando o currículo em suas dimensões meramente técnicas, instrumentais e supostamente "neutras", e reafirmando seus aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos. Entretanto, as teorias pós-críticas de currículo ampliam tal abordagem, deixando claro que a opressão humana não se dá apenas em termos de classe social e apenas pela via econômica, mas incluem também as questões de raça, etnia, gênero e sexualidade, no debate sobre o tema curricular. (SILVA, 2014).

Essa teoria que pode contribuir para o sujeito da educação conhecer, ler e transformar o mundo, como defende a perspectiva freireana de educação, é aquela que aponta para a busca de compreender as interconexões entre saber, identidade e poder, pois tais questões permeiam no cotidiano a prática pedagógica da EJA. Ter acesso à produção do saber construído socialmente pela humanidade ajuda na construção da identidade do educando, pois à medida que conhece, aprende e um novo ser vai se formando e percebendo que a sociedade na qual vive é resultado da ação conjunta dos homens e não somente do poder dominante.

Para isso, a abordagem freireana de currículo sugere que o professor valorize e problematize com o educando sua realidade social, desejos e sonhos, de maneira que o diálogo seja a mola-mestra do ato de educar. Assim, não se deve enfatizar somente o lado mecânico da alfabetização que trata da decodificação dos códigos linguísticos, sem alfabetizar de forma contextualizada, possibilitando também aos sujeitos da EJA a compreensão política e social do mundo ao seu redor. Além disso, se a EJA não diz respeito somente à alfabetização, faz jus que o educando tenha acesso à continuidade dos estudos, optando por cursos presenciais ou semipresenciais com qualidade e possibilitando o convívio com o mundo do trabalho sob a égide do capitalismo, no sentido de conhecê-lo e compreendê-lo em suas complexas engrenagens, visando a sua destruição, em nome de uma sociedade pautada nos interesses da coletividade.

Nesses termos, uma escola de EJA que possua uma proposta de currículo de base crítica, freireana, pode colaborar com sua função qualificadora crítica, apontando para a necessidade de trabalhar o inacabamento humano, o Ser mais do homem, como defende Paulo Freire. Ao mesmo tempo, uma proposta curricular que possui tal abordagem deve vivenciar em sala de aula o desafio de desenvolver ações docentes que trabalhem as diferenças socioculturais dos educandos, ajudando no processo de construção das identidades e, ainda sendo um lugar para a vivência de conflitos, diálogo, entre outras experiências. (FERRO; PINHEIRO, 2015, p. 100).

De acordo com as referidas autoras (ibidem), em pesquisa que objetivou saber qual currículo vem se delineando em sala de aula de EJA do estado de Alagoas, constataram que esse espaço ainda é orientado por um currículo linear, baseado no conteúdo e pautado na mensuração das aprendizagens. Para as autoras, o abandono escolar é resultado também desse currículo homogeneizador, que não promove o direito à diferença e nem considera o contexto no qual o educando se insere, enfim, um currículo acrítico e apolítico.

Resultado semelhante foi também encontrado em pesquisa sobre o diagnóstico da EJA no estado do Ceará (FURTADO; BATISTA, 2013, p. 10), que se deparou "com a reprodução de um modelo de escolarização que simplesmente não funciona e está esgotado" e [...] "não atende nem as necessidades, nem os anseios desses educandos e suas comunidades" principalmente porque a grande maioria de jovens e adultos que estudam nas escolas situadas nas sedes dos municípios, mas que vivem e trabalham no campo, não são contemplados com temáticas que tenham relação com seu trabalho e sua vida. O currículo não contempla "uma seleção de conteúdos diretamente relacionados a assuntos, problemas e contextos ligados à vida da comunidade".

Para nós, construir em salas de aula da EJA um currículo que considere novos elementos de cunho crítico-emancipatório ainda é um grande desafio, isto porque as visões conservadoras de sociedade e educação acabam se renovando sobre novas bases e passam a exigir que a escola realize uma ação capaz de preparar o jovem e adulto para se ajustar à atual sociedade capitalista. Há na verdade uma preocupação com soluções imediatas, esquecendo-se geralmente o pensar político da prática pedagógica, não existindo a clareza da educação como prática social e uma forma de intervenção no mundo. Aliado a isto, o poder hegemônico centraliza a formação do professor trabalhando a natureza de uma formação que prima pelos resultados, secundarizando os processos.

Por fim, o currículo da Educação de Jovens e Adultos precisa incorporar elementos do cotidiano ao conhecimento escolar, considerando a heterogeneidade dessa modalidade, pois são muitos sujeitos construindo identidades, interpretando o mundo social e a escola não pode se colocar alheia a tal mudança, uma vez que se a sociedade mudou as práticas escolares não podem permanecer as mesmas precisam ser redimensionadas. Eis, pois, o desafio de resistir a um modelo escolar alienante e conservador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos a função permanente da EJA é garantir educação para todos ao longo da vida, independente da idade, da época de vida isto porque em qualquer tempo é possível

formar-se, desenvolver-se e constituir conhecimentos, habilidades e competências. (BRASIL, 2000). Sendo o homem um ser incompleto, inconcluso, inacabado, torna premente que este esteja em permanente processo de construção da sua identidade, da sua história individual e social.

Tais diretrizes, porém, nascem num contexto de acumulação do capital onde reina transformações no âmbito da produção, de caráter flexível, impulsionada pela revolução tecnológica e um Estado neoliberal que conceitua cidadão como alguém capaz de consumir, além de entender a função qualificadora da educação e da escola somente como uma grande empresa nas quais as palavras de ordem sejam eficiência e produtividade.

Diante desse contexto, não temos a visão ingênua de acharmos que a contribuição que a UNESCO tem dado à educação, está focada exclusivamente em garantir educação para todos os jovens e adultos como forma de reparar a dívida social que o Estado tenha com essa população, ou até mesmo no desejo de que todos tenham acesso à escolaridade básica e, posteriormente, aos outros níveis de ensino.

Na verdade, na contramão da perspectiva conservadora e com base em uma dimensão crítica e transformadora, quando se garante educação para esse público, deseja-se que o jovem e o adulto das periferias dos países pobres possam ampliar seus saberes, aprendizagens e socializar experiências, com vistas a aprender a sobreviver num mundo carregado de incertezas, mas que seja capaz de cultivar em suas veias, sonhos e esperanças de construir e viver um novo tempo, em que suas necessidades humanas sejam centrais e mais importantes que o capital.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos precisa se fazer de fato, como direito humano, efetivando políticas públicas que ofereçam condições de aprendizagem e sejam capazes de estimular o desenvolvimento das capacidades e respeitar os interesses individuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2000**, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000. Disponível em: www. portal.mec.gov.br

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos:** um campo, uma problemática. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2000.

COSTA, Clarice Gomes. **Qualificação e empregabilidade:** a experiência do curso de costureira têxtil industrial no município de Maracanaú-CE. Dissertação de Mestrado. UFC, 2002. Mimeografado.

FERRO, Jenaice Israel; PINHEIRO, Rosa Aparecida. A ação docente e o currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 3, n. 5, 2015, p. 100-120.

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

FURTADO, Eliane Dayse P.; BATISTA, Tânia ET ALLI. Relatório da pesquisa **Diagnóstico das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos-EJA no estado do Ceará (mímeo).** Fortaleza, 2013.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaré (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. Biblioteca Freireana. v. 7. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida:** entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de Professores para a EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez.2008. Disponível em: www.esforce.org.br

UNESCO. **LIFE**: Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento. Disponível em: www.unesco.org/educarion/Literaty. Acesso em 18 out/2015.

RODRIGUES, Marilda Merência. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da História. **Revista HISTEDBR *On-line***, Campinas, n. 44, dez 2011, pp. 216-34.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neo-construtivismo, neotecnicismo. In: SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Vol. 1, n. 1, 2013, p. 30-44.

GESTÃO EDUCACIONAL E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EJA NA BUSCA PELA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Welton Dias Castro (UNEB)
welton.pro@hotmail.com
Herson Conceição (UNEB)
hersonconceio@yahoo.com.br
Antonio Amorim (UNEB)
antonioamorim52@gmail.com

INTRODUÇÃO

Visto que a atual conjuntura se destaca por uma ordem mundial globalizada e o avanço tecnológico ocorre velozmente, sendo assim, por se tratar de uma modalidade de ensino que tem por finalidade dar aos alunos uma nova oportunidade ou, ainda, retomar os seus estudos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui relevância em utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), em seu favor, pois elas favorecem à interação social desta modalidade de ensino com mundo.

Para tanto, faz-se imprescindível que o educador possua uma postura de maior consciência e proporcione ao aluno a construção de um processo de aprendizagem, que o valorize e que adote esses conhecimentos, empregando metodologias que permitam ao educando comprovar sua capacidade, estimulando a influência mútua no seu grupo social e educacional.

Entretanto, nesse cenário existem entraves no âmbito docente dos quais vêm sendo a problemática discutida por estudiosos da área educacional, pois, ainda, prevalece a dificuldade, o despreparo e a resistência de alguns profissionais docentes em se capacitar para utilização das TIC, com isso, apresentam dificuldade, no exercício da práxis pedagógica e, consequentemente, dificultam o aprofundamento da aprendizagem significativa dos alunos.

Nesse contexto, Oliveira (2012) destaca que a aprendizagem significativa se encontra intensamente unida à condição do ensino-aprendizagem, esta por sua vez, se avalia por meio da cognição ou não, por intermédio dos professores e dos instrumentos que admitem intervir e modificar o fato. Sendo assim, consciente do desempenho acentuado que os artifícios empregados pelos docentes cumprem nesse método, existem atuações metodológicas das quais serão destacadas, ao longo deste trabalho, que autenticam o progresso do uso das TIC nos cursos da EJA.

Por isso, é necessário considerar que as demandas educacionais da sociedade moderna e das instituições ensino devem fazer com que os alunos estejam preparados para a vida em sociedade e para desenvolver técnicas individuais, que sistematizem e organizem o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura global, dando a eles a possibilidade de realizar novas conquistas e novos conhecimentos. (RODRIGUES, 2000)

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a Gestão escolar na utilização das TIC, na Educação de Jovens e Adultos e assim observar a importância da capacitação docente no uso das tecnologias, para que, desse modo se planeje metodologias eficazes que contribuam para que os alunos dessa modalidade de ensino venham a ter uma real aprendizagem significativa.

Para tanto, foi necessário trabalhar na perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa, pela possibilidade inovadora que ela representa. (GIL, 2008); aprofundando-se a análise a partir da pesquisa bibliográfica, pois compreendemos que a mesma nos fornece os subsídios teóricos embasados em autores pesquisadores da temática em artigos científicos, livros e revistas eletrônicas.

GESTÃO DA SALA DE AULA

Iniciamos as nossas considerações a respeito da gestão, trazendo uma expressão do Ministério da Educação (2006, p. 3): “A sala de aula é o espaço de encontro entre alunos, professor(a) e conhecimento. Nela, vínculos de amizade, cooperação e confiança se constroem e se consolidam, animando o processo de ensinar e aprender.” Ou seja, a sala de aula é o lugar do encontro, da construção de possibilidades inovadoras, para fortalecimento da aprendizagem. Por isso, mesmo, há que se considerarem os processos gestores que ali ocorrem.

A sala de aula é um ambiente ambíguo do qual compreende a riqueza e a complexidade em qualquer modal de ensino e compete ao profissional docente uma reflexão constante a respeito do que permeia esse espaço de aprendizado. É a partir dessa reflexão que se moldam os debates a respeito do ensino-aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores, de modo a oferecer elementos para um trabalho do mesmo modo expressivo e profissional na modalidade da EJA. (JORDANE, et al., 2008)

Dentro desse prisma, a sala de aula é dinâmica, ativa e enérgica. As falas individuais de cada educando e do docente podem ser escutadas, desenvolvidas e aperfeiçoadas, por meio da influência mútua, da participação e da construção coletiva.

Assim sendo, é necessário observar que: “[...] a gestão na sala de aula refere-se às ações desenvolvidas pelo professor para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem.” (VILELA, 2010, p.1). É nessa perspectiva que Silva (2014)

também conceitua que, a gestão da sala de aula diz respeito a uma atuação docente norteada com a finalidade de gerar influencia, deter ou transformar a conduta dos alunos visando a promoção de um ambiente mais adequado ao processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, a temática que envolve a gestão de sala de aula ainda é um assunto bem complexo dos quais possui a abrangência de distintos fatores que compõe este processo. Fatores dos quais, destacam-se a falha na ação reflexiva e planejada da prática pedagógica na qual afeta processo de ensino, e ainda a deficiência na aprendizagem dos alunos, na falta de estímulo à autonomia dos mesmos.

E assim, este novo momento passa a exigir dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação inicial. Da mesma forma, ainda, os cursos de nível superior de formação de licenciatura necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular.

> *Transformar a sala de aula da EJA num espaço de reflexão, de pensamento, nem sempre é uma tarefa fácil. Numa sociedade tão hierarquizada como a brasileira, nossos alunos e alunas, geralmente, desenvolvem as ocupações mais subalternas, nas quais o que mais se tem a fazer é obedecer a uma série de chefes, patrões, gerentes... Treinados a seguir orientações, não é de estranhar que ao chegarem à escola desejem encontrar atividades em que predominem a cópia, a repetição do que disse o(a) professor(a) e outras situações do mesmo tipo. Pensar e tomar decisões é bem diferente e dá muito trabalho, principalmente para quem tem pouco exercício dessa prática (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 07).*

Nessa perspectiva, na modalidade da EJA é indispensável que o professor tenha um profundo conhecimento a respeito do aluno para que, dessa forma, se possa desenvolver uma prática pedagógica que abranja às necessidades individuais, onde os desacertos tenham significados esclarecidos e permitam ingerências do método global de ensino, proporcionando o êxito por meio de uma avaliação que seja democrática e formativa. (GOMES, 2014).

De acordo Cartolano (1998), uma boa formação básica tem que ser teórica e prática, envolver a todos os participantes, independe da clientela para a qual os docentes ensinarão no futuro. É preciso garantir uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também, uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes.

Dessa forma, Silva (2012, p. 05) expressa o seguinte:

> *Neste sentido, a prática pedagógica deve ser definida, conhecida e atualizada constantemente por toda comunidade escolar, as aulas devem ser regularmente planejadas, os professores têm direitos a momentos especiais e periódicos para troca de experiências pedagógicas, de prepararem diagnósticos no início e no final do ano letivo para conhecerem as competências e habilidades alcançadas até então pelos alunos e, a partir deste, realizar o seu planejamento de ensino.*

A partir desse pensamento, entende-se que os professores devem ter como finalidade maior, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que possibilite a consolidação de uma ação pedagógica eficaz. E ainda, que é de suma importância que os docentes se apropriem de conhecimentos didáticos e práticas de ensino, que levem em consideração a diversidade dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares, para garantir a criação de novos saberes educacionais.

A compreensão da identidade profissional é composta pela ação docente. É marcada pelo conhecimento didático, conhecimento este produzido e referenciado na e pela prática de seus influentes. A docência é a prática constante na relação professor-aluno-conhecimento, em que educar, aprender, investigar e avaliar são ferramentas da didática, no auxílio do professor crítico, compromissado, ético, dialético e organizado (VEIGA, 2009).

Portanto, a profissão docente compreende atividades voltadas ao desenvolvimento da educação. Entretanto, além de cogitar sua atuação, cabe ao professor refletir sua ação, ou seja, ver de forma retrospectiva o que foi alcançado, procurando entendimento e justificativa, para assim, obter melhor aperfeiçoamento e autoconsciência docente. Deve agregar elementos de aprendizagem, ser um professor reflexivo, que indica caminhos inovadores para seus educandos, estabelecendo, paulatinamente, uma concepção genuína em seu papel formador (ENGERS; MOROSINI, 2007).

Silva (2012) defende que o professor não deve se limitar a conhecer somente os conceitos de gestão de sala de aula. Precisa reconhecer, também, os limites que envolvem a carreira docente. Por isso, é papel educador fazer a gestão da sala de aula, para garantir a reflexão em torno dos saberes, o acompanhamento e a assimilação destes por parte dos alunos.

Vale ressaltar que para tanto deve haver formação continuada docente, a fim de possuir como alvo distintas situações que compõem o ato educativo, a análise do exercício docente e a criação de espaço de reflexão coletiva. Tudo isso, tendo como

finalidade a criação de uma cultura, no âmbito escolar, considerando a necessidade de buscar a inovação para melhorar a atuação docente e a qualidade formativa dos alunos da EJA.

Com isso, podemos afirmar a urgência de refletir as práticas desenvolvidas nos diversos espaços educacionais, para fortalecer a pluralidade de interesses dos vários sujeitos, buscando formas críticas de interagir, para a construção de inter-subjetividades, para melhor compreender a riqueza das dinâmicas que ocorrem nesse contexto.

USO DAS TIC NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A INOVAÇÃO DA GESTÃO DA SALA DE AULA

A educação hoje propicia uma atitude de criação de novos conhecimentos, tendo como finalidade tornar as pessoas dinâmicas e competentes, para atuar na organização social da qual faz parte. Essa formação deve garantir a organização de uma cidadania inovada, que seja capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo dos seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Desse modo, é preciso não perder de vista os ensinamentos de Santos (2012, 19), quando afirma que:

> *Ao refletirmos sobre a profissão do professor no contexto da nossa sociedade, inúmeras representações e inquietações sobre o ser professor, surgem de maneira significativa, ou seja, é possível identificar que a atividade docente passa por muitas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas, e estas acabam afetando o exercício profissional do professor já que as possibilidades de trabalho se encontram limitadas fazendo com que o mesmo se adapte as condições oferecidas.*

Dessa forma, observa-se que educação promove o cidadão, sendo um direito subjetivo, que tem na aprendizagem um elemento integrante desse direito, pois versa sobre uma obrigação de apoio, para que, tanto homens quanto mulheres tenham chances de gerir suas vidas, de maneira independente. Como pontua Nérici (1993), a educação é compreendida como a ação que tende a desenvolver as virtudes das pessoas, em relação com a realidade em que vivenciam, com a finalidade de induzi-las a atuar nesta realidade, com informação, eficácia e responsabilidade, tendo em vista atender às necessidades e às pretensões da criatura humana, de caráter pessoal e social.

Ou seja, entendemos que a educação possui uma contribuição direta e intencional, no processo de construção da história dos indivíduos, bem como, em toda sociedade. É ela que vai servir como elemento de constituição da identidade humana,

desenvolvendo nas pessoas a compreensão para o entendimento pessoal, do outro e uma maior percepção do mundo.

Paulo Freire salienta no seu livro Pedagogia da Autonomia (1996, p.52): “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar condições, possibilidades, para sua própria produção”. Com isso, o aluno, hoje, deve ser considerado um ser ativo no decorrer do processo ensino-aprendizagem, com autonomia e interesse. Para que os alunos se interessem pela aprendizagem, por leitura e por escrita, e passe a apreciá-la cada vez mais, é preciso dar-lhe uma série de motivos para estimular o educando, que o faça sentir a necessidade crescente de crescer com o aprendizado. Assim, é preciso que os educadores percebam que dentro do processo educacional há novas exigências. Para tanto, o conhecimento deve estar sempre em constante reorganização, sendo um processo inacabado. E diante da aceleração das mudanças, das novas descobertas das ciências e das tecnologias modernas, é preciso que estejamos sempre de espírito aberto às pesquisas modernas e à busca incessante de novas respostas, que nos ajudem a repensar o velho e enfrentar o novo.

Segundo Chaves (2007), a educação escolar prepara as pessoas para viverem, como indivíduos, cidadãos e profissionais no século XXI, sendo a presença da tecnologia uma exigência de mudança no comportamento diário, social e profissional. Por isso, precisamos nos educar para o tempo presente, para viver novas possibilidades, novas descobertas com o uso da tecnologia.

No contexto da modalidade EJA (HADDAD, 2002; CURTO, 2011 *apud* FERNANDES, 2015, p. 237) deixa explícito que:

> *As práticas pedagógicas voltadas a esse público necessitam considerar as especificidades da população atendida, que geralmente, trata-se de adultos trabalhadores que retomam seus estudos na perspectiva de conquistar ascensão profissional e melhores salários. No entanto, evadem constantemente pela fadiga e cansaço causados pela rotina de trabalho diário.*

Nesse prisma, do ponto de chegada da prática pedagógica demonstra a necessidade da tomada de novas atitudes perante o real conhecimento. Um novo olhar diante do conteúdo acontece no momento em que se observa as necessidades de cada um e o domínio dos alunos no que diz respeito aos temas abordados, demonstrando uma atuação mais eficaz para que possa alcançar o conhecimento pleno.

Para tanto, as TIC apresentam-se como instrumentos para a aprendizagem, levando ainda a colaborar para a alfabetização e o letramento dos alunos, assim como para incluir digitalmente estes sujeitos. Consequentemente, a inclusão digital traz uma proposta, uma visão incondicional voltada à eliminação de obstáculo, de

toda natureza, de forma que se torne efetiva a participação do educando no processo pedagógico de maneira justa e equânime.

O processo de informatização na sociedade é algo irreversível. Por isso, é preciso que o professor esteja preparado para esta nova mentalidade e se torne acessível a mesma, conscientizando-se de que é preciso se posicionar dentro deste processo de informatização da sociedade, considerando o computador como ferramenta de trabalho e que pode motivar sua prática pedagógica. A partir de então, o computador pode se tornar um instrumento renovador do processo de ensino-aprendizagem, podendo fornecer meios para planejar melhor as situações de estudo e despertar para as atividades criativas

Para Gerardi (2010), se o tempo retornasse, poderia se notar que a educação, desde o princípio, utilizou-se de instrumentos para promover e facilitar a aprendizagem formal ou não dos indivíduos, sendo estes instrumentos considerados como tecnologia. Neste sentido, não podemos perder de vista que existe "[...] a necessidade de conhecer, divulgar e tornar acessível toda tecnologia que facilita o rompimento de barreiras como tal" (DANUZZI *apud* CARTOLANO, 1998, p.11).

De acordo Vilela (2010), com o surgimento das TIC, a sala de aula passou a ser um ambiente com um turbilhão de informações, pesquisa, comunicação, produção e divulgação de novos conhecimentos. Isto deve ser aproveitado para organizar os projetos que trazem melhores resultados. E para tanto, o professor deve estar apto a gerir atividades digitais que interajam com as atividades presenciais fazendo parte do projeto pedagógico.

Em se tratando da EJA, entende-se que as TIC devem funcionar como sendo a base da concepção da educação inovadora, deve reconhecer e valorizar, sobretudo, as características individuais do processo de construção de conhecimento de cada aluno.

Conforme expressa Vargas (2009, p. 07):

> *O mundo atual vem exigindo dos jovens e adultos muito mais que simplesmente mão-de-obra qualificada, mas sim sujeitos autônomos, criativos, colaborativos, cooperativos, reflexivos, críticos, que buscam informações e as transformam em conhecimentos, aplicando-os na sua prática cotidiana. Diante do contexto, acreditamos que o uso das TICs na educação pode contribuir para o desenvolvimento destes elementos, necessários a formação continuada.*

Vale defender que, a educação digital envolve e atende a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. O principal desafio docente, neste caso, é desenvolver métodos capazes de educar e incluir todos os alunos

Porém, as controvérsias sobre essa temática vêm sendo quebrada, pois, muitas entidades e programas governamentais para formação tecnológica dos docentes, têm tentando desmitificar a imagem da máquina através de estratégias e opções onde o professor escolhe a metodologia e a melhor maneira de aplicá-la, utilizando-se do recurso tecnológico. Para tanto, é importante que cada docente esteja se capacitando para melhor utilizar-se deste recurso, em sala de aula para melhor transmitir seus ensinamentos pedagógicos

TECNOLOGIAS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O avanço acelerado das tecnologias nos ambientes sociais gerou um novo processo de relações entre os indivíduos, e destes com as instituições que direcionam o processo produtivo em suas várias esferas. Esse novo contexto expõe a educação a conflitos e quebras de paradigmas, colocando-a num patamar em que a busca de novas concepções torna-se essencial para alicerçar o trabalho pedagógico, incluindo ferramentas tecnológicas como suporte metodológico, contribuindo de forma efetiva na formação e inserção social do indivíduo.

Segundo Gadotti (1998), Paulo Freire, utilizava como suporte para as suas aulas, recursos como a televisão, vídeos e mais tarde a informática. Essa nova forma de enxergar a escola e o ser humano vem tornado o bom aproveitamento da aprendizagem, proporcionando de fato sua instrumentalização social e sendo a tecnologia elemento condutor dessas novas relações. Por isso, faz-se necessário buscar novas concepções que fundamentem a gestão escolar para atender ao novo fluxo operacional das informações que urge do âmago das intempéries da necessidade humana e da sobrevivência das relações necessárias, influenciadas pela concepção capitalista.

> *O desenvolvimento não controlado das ditas tecnologias e os conteúdos que transmitem poderiam acentuar as desigualdades econômicas e culturais e ir em detrimento da expressão de identidade cultural, local, regional ou nacional. (IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, Paris 1985. UNESCO. p.5)*

Diante dessa nova ordem, que estrutura e impera as relações da sociedade, o aluno da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, se encontra “refém” de uma sociedade para a qual não foi instrumentalizado para enfrentar, pelo fato de não ter tido acesso à escola, na idade dita regular, e por não se apropriar das novas tecnologias, o que fomenta o processo de exclusão, sofre, de forma contundente, os efeitos deste caminhar, refletido no processo de exclusão social, que delimita a capacidade de envolvimento na resolução de situações cotidianas.

O surgimento da desigualdade gerado pela exclusão tecnológica ecoa no mais profundo sentimento, arraigado no psicológico de tais alunos, considerando a própria frustração de não ter se alfabetizado ainda criança. Agora, são novamente "vítimas". Ou seja, para o aluno é mais um processo de supressão dos direitos, enaltecido pela estrutura social que possibilita a participação de uns em detrimento de outros personagens.

Segundo Freire (1997), "É tão urgente quanto necessária à compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que perfila como constante a serviço de seu bem estar."

Há de se notar que o aluno, em idade regular do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, sofre pela precariedade do processo tecnológico no ambiente escolar, mas de certa forma, tem acesso ao mesmo em outros ambientes, como no caso das "*lan house*", o que o possibilita acompanhar o processo cultural e evolutivo destas relações contextuais, ou seja, das relações que são intermediadas pelas tecnologias interativas.

Com o aluno da EJA acontece de forma diferente. Este, além de estar excluído do processo tecnológico interativo, também pode não ter tido a oportunidade de acompanhar o processo recente de evolução crítico-cultural a partir da necessidade da apropriação de uso dos mecanismos midiáticos que possibilitam novas relações ao longo do tempo.

Segundo Perrenoud (2000), a utilização das novas tecnologias aplicadas à formação do aluno não é delimitada apenas pelas técnicas, mas proporciona ao aluno a formação, julgamento, senso crítico além de favorecer o pensamento dedutivo. Claro que essa estrutura não impede a produção de bem cultural por parte desses alunos, mas relega essa produção ao anonimato à medida que não é exposta na "vitrine" das mídias interativas.

Esse processo que acontece com o aluno da EJA torna-se cíclico à medida que a falta da apropriação da tecnologia lhe tolhe o pleno acompanhamento das novas relações, do exercício de sua cidadania, como, na tarefa simples de usar os terminais eletrônicos de bancos, usar cartões de banco com senha, utilizar a internet para serviços; dentre outros que proporcionarão ao aluno ter uma relação mais efetiva com o outro social.

Além disso, é necessário entender que o aluno da EJA traz consigo uma gama de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, são os conhecimentos prévios que certamente lhe servem de sustentáculo para entender e interpretar novos conhecimentos que são agregados. Além desse conhecimento prévio, existe também a necessidade social de tais conhecimentos, ou seja, a necessidade do uso no cotidiano de tais conhecimentos. A grande questão é que muitos professores só consideram o conhecimento trazido pelo aluno, mas se esquecem da necessidade do uso social. Neste caso especificamente, aparece à figura do professor educador como o grande

ator dessa possibilidade, pois só o mesmo tem os instrumentos para motivar o aluno, diante da necessidade de apropriação de conhecimentos necessários, que o tornem o ser social.

O professor não deve se ater apenas aos conhecimentos prévios, pois isso tolhe as possibilidades do avanço do aluno, mas pelo contrário, o professor deve oferecer-lhe sempre a possibilidade de usar a sua cultura, os saberes socais. Isso não diminui em nada a significância do aprendizado do aluno, pelo contrário, enaltece a perspectiva de evolução dentro de uma ótica de construção dialógica a partir de aspectos cognitivos e relacionais.

Dessa forma Weisz enfatiza:

> *É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmite exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem (1999, p. 65).*

Interessante seria que o significado estivesse nos dois pólos do processo de significância: no conhecimento prévio e na possibilidade do uso social, mas isso não invalida as vertentes possíveis da aprendizagem significativa.

Nesse ínterim, Coll (1994 apud MARTINS, 2011) destaca que, para uma aprendizagem ser significativa precisa haver uma prévia identificação de precedentes como: conhecimento centrado no indivíduo e descobrimento de novos aprendizados. A aprendizagem significativa compõe o processo de construção de significações como componente fundamental na metodologia ensino/aprendizagem. E ainda, o aluno passa a ter conhecimento de algum assunto no momento em que ele tem a capacidade de lhe conferir algum significado. Assim sendo, compreende-se que o aluno tem a capacidade atributiva única de significações parciais do aprendizado. Na aprendizagem não se detém todo ou nenhum conhecimento, todavia se vai aprendendo de forma gradativa.

Voltando para o contexto da EJA, conforme destaca Konrad (2014), é uma modalidade que parece existir em razão que de uma sociedade com indivíduos analfabetos ou ainda, com homens e mulheres não tiveram a oportunidade de frequentar a escola.

Para Luz (2010), a EJA engloba ainda um conjunto de métodos de aprendizagens, dos quais apresentam ou não alguma formalidade, e graças a estes, os indivíduos da fase adulta, ampliam suas habilidades e enriquecem seus conhecimentos. É preciso destacar aqui a aprendizagem significativa apresentada por Asubel, observamos que a mesma assume uma ação em meio a qual um conhecimento atualizado se pauta através de um feitio extraordinário do arcabouço do conhecimento do homem,

Asubel (apud MOREIRA 2009) fala que a aprendizagem significativa é um Processo através do qual um novo conhecimento interage de maneira não-literal e não-arbitrária com subsunções características que existem no arcabouço cognitivo de cada ser humano. Esse novo conhecimento embasa-se em conceitos ou suposições proeminentes já atualizadas em tal arcabouço cognitivo.

Ao partir dessa teoria Ausubel quis focar aqui a vigilância na sala de aula, propriamente dita, sendo ele um dos poucos autores a criar uma abordagem teórica aplicável a esta atmosfera escolar. Portanto, a aprendizagem significativa, se caracteriza por possuir uma aprendizagem automática, esclarecida como o conhecimento de novos elementos que na prática não possui sequer um relacionamento em meio as considerações salientes existentes, ou seja, não existe relações entre os novos elementos e as que já ficaram assimilados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este caminhar em torno da educação, do envolvimento da EJA, da análise da gestão da sala de aula, com o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, pode-se afirmar que os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real, no entanto para que haja resultado no processo de educação de Jovens e Adultos se faz necessário conhecer a fundo a realidade e compreender o aluno no seu contexto escolar e a percepção educacional que norteia a inclusão das TIC na sala de aula.

A partir desse contexto, observa-se que a profissão docente sofreu modificações como todas as demais. Todos os indivíduos que fizeram esta opção precisam participar dos processos inovadores, de capacitação para o atendimento das exigências do mundo hodierno.

No Brasil, o cenário de educação e informática não se detém apenas a nível laboratorial, existindo várias análises sobre o uso de computadores em sala de aula, haja vista, que ainda há algumas linhas de pensamentos que resistem, compreendendo a reação de muitos professores, em todo mundo, que ainda resiste à aceitação do uso do computador em sua prática pedagógica.

Assim, os docentes da contemporaneidade estão sendo desafiados a mudar e a inovar por meio dos avanços tecnológicos com o intuito de atender às expectativas da atual sociedade. Mudar para adquirir novas técnicas metodológicas capazes de transformar o espaço escolar de aprendiz em algo dinâmico, significativo e participativo, aproximando a teoria da prática ou vice-versa, mediante uma postura interdisciplinar, possibilitando a criação de diretrizes para com a vida.

E finalmente, a formação para cidadania deve incluir condições favoráveis para uma aprendizagem significativa, do qual, o desenvolvimento da habilidade de aprender, possa ter como meios básicos o pleno domínio da leitura; da escrita; e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que se fundamenta a sociedade; tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos**: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

OLIVEIRA, Aline Benedita Teixeira de; CHAVESS, Nilda (700 rd). **Educação e Supervisão**: o trabalho coletivo da escola. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES**, Set.1998, v.19, nº 46, p 29-40.

FERNANDEZ. Viviane Rodrigues. O uso das tecnologias da informação e comunicação como promotoras da alfabetização e letramento digital. Breve olhar para o contexto paulistano. **Sinergia,** São Paulo, v. 16, n. 3, p. 237-243, jul./set. 2015. Disponível em: http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2015_n3/pdf_s/segmentos/artigo_07_v16_n3.pdf. Acesso em: 14 abr. 2016.

GERARDI, Viviane O. S. **A Importância da formação do professor para o sucesso da implantação das TIC's na educação**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Pontífica Católica, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10920>. Acesso em 11 abr. 2016.

GOMES, Henrique Lopes. **Avaliação na educação EJA**. Desafios e perspectivas para além da sala de aula. Portal Educação. 2014. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/57211/avaliacao-na-educacao-eja-desafios-e-perspectivas-para-alem-da-sala-de-aula#!4>. Acesso em 11 abr. 2016.

ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa. **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, Atlas, 2008.

JORDANE. Alex. [et.al] **Sala de aula em foco:** Caminhos para ações no Proeja. Ministério da Educação e Cultura. 2008. Disponível em: <ftp://ftp.cefetes.br/Cursos/PROEJA/Marcelo /PROEJAEaD/Revista_IFES_Sala_de_Aula_em_Foco_1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

LIMA, Martha Barbosa; PINTO, Eliane Aparecida Toledo. Educação de Jovens e Adultos (EJA): Perspectivas Metodológicas e Aprendizagem Significativa**. Mimesis**, Bauru, v. 33, n. 2, p. 181- 204, 2012. Disponível em: <http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v33_n2_2012_art_05.pdf>. Acesso em 09 abr. 2016.

LUZ, Ivone Silva. **A avaliação da aprendizagem e a permanecia de alunos na EJA:** um desafio para educadores. 2010. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume. ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71981/000880597.pdf?sequence=1>. Acesso em abr. 2016.

MARTINS, Edna Aparecida Fagundes. **Gestão escolar participativa na EJA**. 2011. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: http://www.senept. cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-07/GT07-005.pdf. Acesso em 15 abr. 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **A Teoria da aprendizagem significativa.** Porto Alegre: Instituto de Física; UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~ moreira/Subsidios6.pdf>. Acesso em 15 abr. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores Profissionais.** 2 Ed. Porto Alegre: Artemed, 2000.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS. Adriana Regina de Jesus. **Práticas e reflexões de metodologias de ensino e pesquisa do Projeto PRODOCÊNCIA da UEL** / organizadora: Adriana Regina de Jesus Santos...[et al.] – Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/LIVRO%20IMPRESSO%2001-2012%20-%20PRODOCENCIA.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SILVA, Rafael Rodrigues da. **Gestão de sala de aula na educação musical escolar** / Rafael Rodrigues da Silva. – Porto Alegre, 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Disponível em: <http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/ 10923/5804/1/000457549-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em 09 abr. 2016.

VARGAS, Marilene Maria Zeni. **As práticas pedagógicas docentes no uso das TICs junto ao PROEJA do IFRS – Campus Bento Gonçalves**. Bento Gonçalves, 2009. 19 f. Trabalho de conclusão (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20105112450515marilene_maria_zeni_vargas.pdf>. Acesso em 09 abr. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro**. A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

VILELA, Sely Santos. **Gestão na sala de aula**. 2010. Disponível em: <http://selyvilela.bligoo.com.br/gest-o-na-sala-de-aula#.Vw8BejArLIU>. Acesso em 12 abr. 2016.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: ática, 1999**.**

AS TIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE

Maria Raidalva Nery Barreto (PPGEduC – UNEB)
raibarreto@gmail.com
Lilian Almeida dos Santos (PPGEduC - UNEB)
lilianalmeida@gmail.com
Marcos César Guimarães dos Santos (PPGEduC - UNEB)
marcos.cesar2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são marcadas pelas diversidades de sujeitos, percursos pedagógicos e intervenções de políticas públicas. Embora não tenha uma "identidade" definida, as várias experiências de reconfigurações dessa modalidade educativa brasileira permitem estruturar políticas públicas necessárias aos sujeitos que a constituem (ARROYO, 2011).

O texto em pauta emerge da pesquisa em andamento, intitulada Gestão Social de Políticas Educacionais: a Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos no Território de Identidade do Sisal – Bahia, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tem como finalidade pesquisar sobre a Gestão Social de Políticas Educacionais relacionando a Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos no Território de Identidade do Sisal**.** Visando minimizar os problemas com tempo e espaço verificou-se que a Educação a Distância (EAD) poderia colaborar na realização de cursos de aperfeiçoamento para os professores da EJA.

Ante o exposto, o presente artigo tem como objetivo evidenciar a importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) na formação de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto se utilizou da Pesquisa Bibliográfica baseada em análise, a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Gil (1999, p. 65) afirma que "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Desse modo, tem-se a seguinte indagação: **Em que medida o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem contribuir para a formação de professores da EJA?**

CONCEPÇÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Arendt (1998, p.09) afirma que “a política baseia-se no fato da pluralidade dos homens”, ela deve, portanto, organizar e regular o convívio de diferentes, não de iguais. A autora ratifica o seu pensamento ao asseverar que “a política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças” (*Ibidem,* p.22).

Para Torres (2007, p. 244), Arendt entende a política como:

> *[...] criação do novo, do inesperado, como ação plural, resultado do amor ao mundo e não como violência, não somente se apresenta como uma alternativa, como algo realizável, sendo inerente à condição humana, mas também representa uma necessidade, pois é condição para a constituição do indivíduo e da comunidade político-jurídico na qual nos movemos, haja vista que o reconhecimento do outro em sua diversidade não somente repercute na confirmação do sentido da minha vida, mas antes é essencial para a existência daquilo que me transcende, que me precedeu e que provavelmente não desaparecerá após o meu “fim”.*

Para Torres (2007) Arendt preconiza que a política deveria realizar a mediação entre homens, edificando mais pluralidade e menos isolamento, mais compartilhamento do que afastamento.

Segundo Boneti (2011, p. 12) “a partir de uma nova configuração mundial, torna-se simplista entender o Estado como uma mera instituição de dominação a serviço da classe dominante, por exemplo, como ensina a Tradição marxista”. O autor também assevera que “[...] por outro lado, torna-se simplista também entender o Estado como uma instituição regida pela lei, a serviço de todos os segmentos sociais”, pois “esta nova configuração do contexto social, econômico e político, originada com o processo de globalização da esfera econômica, impôs elementos novos na relação entre Estado e sociedade civil” (*Ibidem*, 2011, p. 12).

Nessa perspectiva, “as políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista” (BONETI, 2011, p.14). Deste modo, “[..] ao se falar da relação entre Estado e as classes sociais, entra-se obrigatoriamente na questão dos agentes definidores das políticas, os que não são apenas nacionais” (*Ibidem,* 2011, p.14).

Nesse aspecto, Boneti (2011, p.14) afirma que:

> *Os interesses das elites globalizadas aparecem claramente determinados nas políticas de expansão das relações capitalistas mundiais por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), ou pelo próprio poder de força que têm os grupos econômicos mundiais de impor as regras que lhes interessam, etc. [...].*

Os interesses destes agentes internacionais podem até ser questionados por instituições nacionais, estaduais e locais, constituindo-se uma correlação de forças no processo de elaboração e materialização das políticas públicas (*Ibidem*, 2011*)*.

Ante o exposto, observa-se "um contexto constituído de três instâncias – global, nacional e local – que move a estrutura produtiva e política de uma nação" (BONETI, 2011, p.15). Neste contexto social e "[...] político nacional, de um país como o Brasil, vê-se envolvido em condicionantes que são globais, que inferem numa estrutura social (de classe) nacional, os quais intervêm decididamente nas questões das políticas públicas" (*Ibidem*, 2011, p.15)

Boneti (2011) também assevera que no contexto atual a elaboração e o estabelecimento das políticas públicas dependem de alguns fatores preponderantes. "O primeiro deles são os interesses da expansão do capitalismo internacional, explicitados pelas elites globais". O segundo fator "[...] diz respeito à correlação de interesses originados no contexto social nacional, das classes dominantes e dos vários segmentos que compõe a sociedade civil" (*Ibidem,* 2011, p. 15-16).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na Europa Ocidental, nos séculos XVII e XVIII, a função docente desenvolveu-se de maneira subsidiária e não especializada, sendo uma ocupação secundária de religiosos e leigos de várias origens, que foram construindo um corpo de saberes e de técnicas, e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. Esses saberes foram construídos em volta de princípios e estratégias de ensino e os valores e normas são marcados pelas crenças religiosas. E mesmo quando o ato de educar se constituiu em um ofício e não mais em uma missão, quando se tornou uma profissão deixando de ser uma vocação, as interferências religiosas não desaparecem em sua ética e normas (NÓVOA, 1995).

Ressalte-se que no séc.XVIII, a profissão docente deixa de ser regida pela Igreja e passa a ser governada pelo Estado, o que gera um processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares que se tornam o instrumento privilegiado da

formação. Apesar dessa mudança, os sistemas de ensino do Estado não apresentam uma nova imagem de infância ou de um moderno projeto pedagógico, o que eles propõem é uma renovação dos currículos e dos programas, uma integração das diferentes redes escolares e um controle estatal sobre o conjunto do sistema de ensino, principalmente em relação à seleção e ao recrutamento dos docentes (*ibidem*, 1995).

A intervenção do Estado traz mudanças à profissão docente: são estabelecidas regras de seleção e nomeação de professores; a partir do final do século XVIII, não é autorizado dar aulas sem a autorização do Estado. É por meio dessa autorização que se determina um perfil de competências técnicas, que servirá de referência para o recrutamento dos professores e legitimará sua atividade. Segundo Nóvoa (1991b), o controle na seleção dos docentes era a maneira de colocá-los a serviço de uma ideologia e submetidos à disciplina do estado.

Segundo Freitas (2006, p. 78):

> *No século XIX, ocorre uma expansão escolar e a escola se constitui como um instrumento da estratificação social; os docentes são investidos de um imenso poder, pois eles possuem a chave da ascensão e estagnação social. Com isso se formaliza toda a ambigüidade e importância da profissão docente, são funcionários do Estado, agentes de reprodução da ordem social dominante, mas também são a esperança de mobilidade social para diferentes camadas da população. Para o Estado e as classes dirigentes, essa expansão é importante pelo seu aspecto político, por isso a necessidade de controlar os docentes, para assegurar que a escola funcionará como um lugar de integração política e social.*

Aliada a expansão escolar surge a institucionalização da profissão docente, por meio da criação das escolas normais. Através dessa medida ocorre o desenvolvimento da profissão docente e a melhoria da sua posição social. Segundo Nóvoa (1992, p. 18) “mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (no nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”

No Brasil, esse processo também ocorre no século XIX. Esse período também é marcado pelo acesso das mulheres ao magistério, no papel de docente e de discente. No referido país as pessoas do sexo masculino estiveram afastadas da escola no período colonial, pois os colégios e escolas elementares eram entidades mantidas e administradas pelos jesuítas e eram destinadas só para os homens. As mulheres dedicavam-se as atividades que lhes eram devidas, tais como: costurar, bordar, lavar, cozinhar e cuidar das crianças.

Freitas (2006, p. 79-80) afirma que:

> *[...] apesar da inclusão da mulher na escola primária, existiam diferenças nos currículos e, em razão disto, diferenças salariais. Os professores e professoras ganhavam por disciplina lecionada e algumas delas não podiam ser lecionadas por mulheres. O currículo das escolas destinadas às mulheres também era diferenciado, o ensino de trabalhos manuais era mais enfatizado do que a leitura, a escrita e a aritmética.*

Considerando a citação acima, infere-se que a atuação das professoras nas escolas femininas era deficitária, pois eram poucas as professoras que conseguiam dominar os conteúdos e consequentemente transmitir seus conhecimentos, porém Freitas (2006, p. 80) afirma que "com a inserção das mulheres no ensino primário e com a consolidação da visão de que o ensino é apenas uma extensão de suas funções, o magistério passa então a ser visto como profissão exclusivamente feminina". Essa ideia ficou tão difundida que tornar-se professora era uma das poucas opções profissionais destinada às mulheres que era aceita pela sociedade. Essa crença marca a identidade da profissão docente e a tem permanecido ao longo anos e da história.

Atualmente os professores que lecionam na Educação Básica são formados através dos cursos de Licenciatura. Exige-se do professor uma formação mais completa, pois segundo Gómez (1995) a prática educacional, na qual o professor trabalha, é um ambiente com interferências sociais, políticas, econômicas e psicológicas e que, por isso, está sempre sofrendo alterações. Não é uma realidade dada, finalizada e acabada, mas é edificada na interrelação pessoal na sala de aula. Todas as pessoas participam da sua construção. No entanto, é o professor quem norteia o processo de produção de significados nessa realidade que estará. Deste modo, submete às suas crenças, seu modo próprio de entender os fatos, olhá-lo e emitir juízos.

Vale ressaltar que desde a concepção da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1945, que o desafio da profissionalização docente vem se instituindo como um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da UNESCO em decorrência do valor que tem o professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no aspecto cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão. As duas dimensões agregam o direito subjetivo à educação que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consagrou como pré-requisito à reconstrução das sociedades em direção a uma cultura de paz (GATTI; BARRETO, 2009).

A referidas autoras também afirmam que, atualmente, devido ao "crescimento desmesurado das informações e de suas formas de circulação, possibilitado pelo avanço tecnológico, bem como ao enorme crescimento dos conhecimentos sistematizados e de caráter complexo, que requerem, para o seu manejo ou domínio, formação prolongada e de alto nível" (*ibidem*, 2009, p.14). Nesse ponto de vista, elas citam Tardif e Lessard (2005), afirmando que "o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações". Afirmam ainda que "um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 14).

No Brasil, "a partir dos anos 1960, os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país encontravam-se nas Leis números 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e decorrentes normatizações em nível federal e estadual" (*ibidem*, 2009, p. 37), com destaque para a criação dos Cursos de Licenciatura e do Magistério em nível médio. Desse modo, infere-se que os professores formados pelas Licenciatura e Magistério lecionavam também nas classes da Educação de Jovens e Adultos (EJA);

Gatti e Barreto, (2009, p. 38-39) afirmam que "em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044/82, que trouxe alteração ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71. Mantém a formação na Habilitação Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental: a) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º Grau; b) no ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por Licenciatura de 1º Grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º Graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à Licenciatura plena."

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em 23 de dezembro de 1996 estipula a exigência de nível superior para os professores da educação básica. Os artigos 62 e 63 dispõem:

> *Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Essa referida Lei fixa, em suas disposições transitórias, prazo de dez nos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma.

Em 2002 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores.. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL. MEC/ CNE, 2002), conforme versa o parágrafo 3º do artigo 6º:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I. cultura geral e profissional;

II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V. conhecimento pedagógico;

VI. conhecimento advindo da experiência.

Gatti e Barreto (2009, p.47) asseveram que “as diretrizes também orientam” E que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Os eixos articuladores para composição da matriz curricular são seis, (art. 11): 1) o dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) das dimensões teóricas e práticas”.

Ante o exposto, observa-se que pela primeira vez se aborda a necessidade de formar o professor para obter conhecimento sobre as especificidades dos jovens e adultos.

POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES A TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Vale ressaltar que “o termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet [...]” a sua mais forte expressão (MIRANDA, 2007, p. 43). Os potencias das TIC podem ser utilizados para fins de modificações qualitativas nos processos educativos, visando apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem mais significativos em relação á expressividades dos educandos e seus contextos vivenciais socioculturais, portanto deve estar presente na prática de ensino do professor.

Convém, ainda, ressalvar que “A introdução de uma nova tecnologia na sociedade provoca, naturalmente, uma das três posições: ceticismo, indiferença ou otimismo [...]” (VALENTE, 2012, p. 02). Desse modo, “a posição dos indiferentes é realmente de desinteresse ou apatia: eles aguardam a tendência que o curso da tecnologia pode tomar e aí, então, se definem” (*Ibidem*, 2012, p. 02). As a visões cética e otimista, possibilitam uma posição mais crítica com relação aos novos avanços tecnológicos.

Em relação às políticas públicas referentes às TIC, verifica-se que a Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 218, assevera que “o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas”. O parágrafo 3º do referido artigo afirma que “o Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 em seu Art. 61, afirma que “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”. Ainda sobre a formação, os parágrafos 2º e 3º do referido artigo, afirmam que:

> *§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.*
>
> *§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.*

Após da Constituição Brasileira de 1988 e a lei 9394/96, temos outras leis que versam acerca do uso das TIC na educação, seja na formação dos profissionais de Educação, seja nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, ou também com recurso didático para viabilizar o ensino e a aprendizagem. Em relação à formação profissional, em todos os níveis e modalidades de ensino, a lei 9394/96 assevera que:

> *Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.*
>
> *§1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.*
>
> *§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.*

A citada lei abre um enorme precedente para que a criação de vários cursos vinculados a programas de educação a distância, nos quais serão utilizadas a Tecnologias da Informação e da Comunicação. A partir daí convém lembrar que ostras lei foram sancionadas, dentre elas:

a) Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esse decreto define a compreensão oficial do que é Educação a Distância (EAD), e estabelece normas e procedimentos para a oferta, credenciamento, autorização e avaliação.

a) Portaria n.º 873 de 7 de abril de 2006. Autoriza em caráter experimental a oferta de cursos superiores à distância em programas de indução fomentados pelo MEC nas Instituições Federais de Ensino Superior.

b) Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

c) Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

d) Portaria nº 1.047/07. Aprova, em extrato, as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, para a modalidade de educação à distância.

Além da legislação acima citada vale ressaltar foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse Plano prevê um conjunto de ações em parceria com os entes federados, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil para mobilizar os esforços e as capacidades em favor da educação de qualidade.

Dentre as ações do PDE estão quatro envolvem as TIC. São elas:

Formação de Professores: o programa *Universidade Aberta do Brasil*, por meio de um sistema nacional de ensino superior à distância, visa capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formar novos docentes e propiciar formação continuada;

Censo pela Internet: o levantamento do programa *Educacenso* possibilita aos gestores conhecer os detalhes da Educação do Brasil.

Inclusão digital: dotar as escolas públicas de laboratórios de informática.

Guia de tecnologias: com as melhores experiências tecnológicas educacionais para servirem de referencial de qualidade para utilização por escolas e sistemas de ensino.

O governo adota também como políticas públicas o **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado). P**rograma de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação

e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

O **ProInfo oferece os seguintes cursos:**

a) **Introdução à Educação Digital (40h)**: Curso básico para professores que não têm o domínio mínimo no manejo de computadores/ internet.

b) **Tecnologias na Educação**: ensinando e aprendendo com as TIC (100h) - visa oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para que os professores e gestores escolares.

c) **Elaboração de Projetos (40h).**

d) **Curso Especialização de Tecnologias em Educação (400h).**

Segundo o Ministério da Educação (MEC) podem participar do ProInfo os Professores e gestores das escolas públicas contempladas ou não com laboratórios de informática pelo ProInfo, técnicos e outros agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas.

Nessa perspectiva, infere-se que a legislação brasileira reconhece a importância do uso das TIC em diversas áreas, desde a formação inicial e continuada de profissionais, a criação de instrumentos para acompanhamento e reconhecimento de Cursos até a formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nas décadas de 80 e 90, as discussões em relação ao analfabetismo e a Educação Popular, em nível internacional, ganham destaque a geram a realização de duas importantes Conferências; A primeira aconteceu em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, intitulada “Conferência Mundial de Educação para Todos”. Essa Conferência estabeleceu diretrizes mundiais para a Educação de Jovens e Adultos e para a educação das crianças. A segunda aconteceu em 1997, em Hamburgo, na Alemanha e foi denominada “V Conferência Internacional de Educação de Adultos”, definindo a educação como além de um direito, como imprescindível para o exercício da cidadania e como condição essencial para participação na vida social. Nessa última Conferência, foi aprovada a Agenda para o Futuro, na qual os países são comprometidos com as diversas orientações sobre a EJA .

Essas discussões acabam por refletir na vida política do país, pois na Constituição Federal de 1988, são aprovados artigos referentes ao direito/acesso

à educação pública para todos os cidadãos brasileiros, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria, incluindo-se aí a EJA. Porém, em 1996, é aprovada a Emenda Constitucional 14/96, que altera o artigo 208 da Carta Magna de 1988, desobrigando o poder público a oferecer a EJA, demonstrando uma falta de compromisso da União para com a EJA e centralização as ações do Governo Federal na educação das crianças.

As mudanças na economia, advindas de uma política neoliberal, trazem consigo a necessidade em uma mão de obra qualificada surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96, determinando a obrigatoriedade da EJA e mantendo o ensino supletivo como podemos observar a seguir.

> *Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.*
>
> *&1º 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.*
>
> *& 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.*
>
> *Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.*
>
> *& 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:*
>
> *I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;*
>
> *II – no nível de conclusão de ensino médio, para os maiores de 18 anos.*
>
> *& 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LEI 9.394/96, 1996, p. 12).*

Nesse contexto, observamos que o contexto histórico revela que, no Brasil, as cenas dessa peça chamada educação embasaram-se sempre na aprovação de leis que garantissem a acumulação do capital.

Ao tratar de Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos, inúmeras vozes reascendem o cenário brasileiro exigindo uma análise crítica acerca das políticas públicas de EJA no Brasil e na Bahia que durante longos anos deu-se a partir de programas fragmentados de alfabetização, que se alternavam ao sabor das mudanças de governo.

AS TIC E A EJA: OS AMBIENTES VIRTUAIS COM POSSIBILIDADES

Ramos (2009, p. 5) se refere às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como "procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar [...]" surgidas "[...] no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 90 do mesmo século". Para o autor "estas tecnologias agilizaram e tornaram menos palpável o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição das informações [...], que tem capacidade de [...] "assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som". Ramos (2009, p. 5) também considera "que o advento destas novas tecnologias e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e sectores sociais possibilitaram o surgimento da Sociedade da Informação".

Nessa perspectiva, a revolução tecnológica que vem estabelecendo novos modos de socialização, originando novas identidades individuais e coletivas transformando as relações de trabalho, da escola e pessoais.

A rotina das pessoas, no trabalho e na sua vida pessoal, "é um constante defrontar-se com uma realidade que não permite mais passar ao largo do necessário enfrentamento com equipamentos e processos que demandam conhecimentos relacionados à tecnologia digital" (BIANCHETTI, 1998, p.133).

Apesar desta realidade, Saviani (1994, p. 147) afirma que:

> *Em geral, está também muito pouco discutido o problema da articulação do sistema de ensino com a necessidade de inserção do cidadão no processo tecnológico. Para relacionar o sistema educativo (relacionar e não subordinar) às necessidades da nação, torna-se necessário ter um entendimento muito concreto do que significa o processo tecnológico.*

Desse modo, no campo da Educação e, em especial, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreende- se que a inserção Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para atividades de ensino e aprendizagem, podem ser parceiras valiosas para os discentes e docentes, mediante a disponibilização de inúmeras

interfaces apropriadas para o trabalho interativo, colaborativo e promotor de autoria (SARTORE; PRADO, 2014).

Em relação à formação de professores da EJA uma das possibilidades que se visualiza é e utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como possibilidade, considerando que esses "espaços virtuais ensejam uma educação mediada por Tecnologias da Informação e da Comunicação, que, no tempo dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação", principalmente para os coordenadores, professores, tutores e estudantes, pois lhes permite a busca por conhecimentos e capacitação (MARCIEL, 2012, p. 7).

O uso do AVA pelos professores permite-lhes, além da formação específica referente a sua prática docente na EJA, uma inserção no mundo das TIC, e, também uma familiaridade com tais recursos podendo posteriormente propiciar aos estudantes um ensino individualizado, de qualidade e em concordância com os paradigmas da atual sociedade e da cultura.

Nessa perspectiva, "o ciclo de realimentação entre a introdução de uma nova tecnologia, seus usos e seus desenvolvimentos em novos domínios torna-se muito mais rápido no novo paradigma tecnológico". Considera-se que "[...] As novas tecnologias não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos". (CASTELLS, 2007, p. 69).

Considera-se então que a Escola tem também a função social de fazer a conexão entre as TIC e a prática pedagógica, utilizando recursos que possam colaborar para o processo de ensino e aprendizagem em tempos atuais.

CONCLUSÕES

O resultado dessa investigação aponta que a inserção do computador na educação provoca mudança de comportamento e exige uma mudança metodológica acerca da prática docente, portanto a utilização de Ambiente Virtuais de Aprendizagem (AVA) proporciona aprendizagem, como também a inclusão dos professores na TIC.

Este aspecto leva a uma reflexão sobre a necessidade de promover melhorias na infraestrutura das Escolas (estrutura física, conectividade) e também de apoio à aprendizagem e formação continuada dos professores para uso das tecnologias.

O desenvolvimento desta reflexão permitiu se constatar que a cultura educacional está cada vez mais progredindo no caminho de acessão e inclusão das ferramentas disponíveis na internet, como modo de expandir os horizontes da sala de aula. Dessa forma, é basilar investir na formação do professor para exercer suas funções nesse Ambiente Virtual de Aprendizagem, aproveitando ao máximo os recursos oferecidos pelas plataformas de desenvolvimento do AVA.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop:** um estudo sobre as qualificações dos trabalhadores nas Telecomunicações de Santa Catarina (Telesc) (Tese). São Paulo: PUC, 1998.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal. mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso: 25 jan. 2014.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 30 de maio de 2008.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Fernanda De Lourdes De. **A constituição da identidade docente:** discutindo a prática no processo de formação. 2006. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. P**rofessores do Brasi**l: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos Gil. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GÓMES, Angel P. O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.).**Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

MARCIEL, Cristiano (Org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Cuiabá – MT: EDUFMAT, 2012.

MIRANDA, G. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n. 3, p. 41-50, 2007. Disponível em: . Acesso em: 10 dez. 2008.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e as Histórias da sua Vida In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Vol 4, 1991.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1992.

RAMOS, Sérgio. **Tecnologias da Informação e Comunicação**: conceitos básicos. Disponível em: <http://livre.fornece.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TIC-Conceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf>. Acesso: 25 jan. 2014.

SARTORE, Anna Rita; PRADO, Edna. **Tecnologias na Formação e Práxis de Professores da EJA.** Disponível em: < http://www.catedraunescoeja.org/GT12/COM/COM025.pdf>. Acesso: 28 jan. 2014,

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** polêmicas do nosso tempo**.** Campinas/SP: Autores Associados, 2003

TORRES, Ana Paula Repolês. O sentido da Política em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação,** São Paulo, v. 30, n. 2, 2007, p.235-246.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VALENTE, José Armando. **Por Quê o Computador na Educação?** Disponível em: < http://www.mrherondomingues.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/27/1470/14/arquivos/File/PPP/TextoComputadornaEducacao.pdf>. Acesso em 20 maio 2012

LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO: PARTICULARIDADES DO FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).

Edivana Valéria Rosa Siqueira (PPGEEB/UFMA)
edivanasiqueira@yahoo.com.br
Marize Barros Rocha Aranha (PPGEEB/UFMA)
aranha.marize@gmail.com

INTRODUÇÃO

Considerar as particularidades do exercício da docência sob a perspectiva do ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos constitui-se questão central desta pesquisa desenvolvida junto a professores do referido componente curricular de um município maranhense, na qual foram examinados não só o fazer dos professores na EJA, mas também as práticas pedagógicas específicas para o ensino da língua nesta modalidade de ensino.

Tais questões originaram-se de reflexões relacionadas minha inserção na coordenação pedagógica da EJA na Secretaria Municipal de Educação. Com a compreensão de que há a necessidade de materiais e estudos que possam contribuir para a melhoria das ações pedagógicas das escolas, subsidiando o trabalho da secretaria e dos demais coordenadores pedagógicos em atividades de orientação e formação continuada aos professores dessa modalidade de ensino, e, também para a elaboração das propostas pedagógicas a partir de necessidades reais é que surge a necessidade de desenvolvimento desse estudo.

A problemática, no contexto da pesquisa, surge da compreensão de que a prática docente, além de se configurar na interdependência e no confronto entre demandas sociais e institucionais, é marcada também pela sua particularidade, no que se refere às influências diferenciadas nas determinações curriculares, administrativas e políticas em torno do ensino da língua.

Com base nesses elementos e no estudo do referencial teórico da pesquisa, assim como pela experiência empírica oriunda da atuação profissional, destacam-se como premissas deste trabalho:

1) Os professores, no exercício do seu trabalho, produzem ações e conhecimentos que constituem sua prática de docência, os quais só podem ser apreendidos como práticas construídas socialmente mediante a análise das determinações históricas que emergem das reais condições de trabalho. Nesse contexto, ao analisar a constituição do fazer docente de professores em torno do ensino de língua portuguesa

na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal, percebe-se empiricamente um movimento de produção de conhecimento e de práticas docentes diferentes daquelas configuradas pela lógica proposta pelos documentos oficiais.

2) O tornar-se professor é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades.

3) Os professores de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos anunciam em sua prática e em seu discurso concepções e motivações diferentes na constituição da docência na referida modalidade.

4) Processos de formação para o ensino da língua, desenvolvidos com base em ações colaborativas trazem contribuições significativas para a constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos.

Tais premissas sobre o ensino de língua portuguesa na EJA permitiram situar como tese central deste estudo que a constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos se dá pelas mediações das circunstâncias legais, pelas influências das concepções hegemônicas que permeiam a sua formação e pelo exercício cotidiano no contexto do seu trabalho.

Assim, foram analisadas respostas dadas pelos professores mediante realização de entrevistas, focalizou-se o trabalho docente e o ensino da língua portuguesa na EJA, identificando alguns dos seus significados e caracterizações. A pesquisa, que se apresenta em caráter inicial e ~~de~~ natureza qualitativa, foi realizada em duas escolas da rede municipal, tendo participado quatro professores de língua portuguesa, os quais participavam de processos de planejamento e formação em serviço.

Neste estudo evidenciaram-se duas dimensões na análise, as quais organizam este texto: a primeira trata da docência na EJA e as diferentes mediações para a organização do trabalho pedagógico, apontando a partir do discurso dos sujeitos da pesquisa e de estudos realizados sobre a temática, uma caracterização deste fazer na modalidade, e a segunda, aborda as particularidades do ensino de língua portuguesa, envolvendo os dilemas e perspectivas de atuação profissional em torno dos processos de ensino-aprendizagem da língua para jovens e adultos.

A DOCÊNCIA NA EJA E AS DIFERENTES MEDIAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

As pesquisas desenvolvidas apresentam diferentes modos de construir as temáticas em torno da constituição do ser professor, em especial da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, Ribeiro (2010, p.2) afirma que no momento

convivemos com uma problemática mais ampla, que consiste na constituição de um campo pedagógico de educação de jovens e adultos, o que "[...] implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns".

A pesquisadora já alertava para o fato de que os estudos acadêmicos denunciavam práticas de EJA que não correspondiam às suas particularidades e à necessidade de condições de formação docente referentes às exigências da Educação de Jovens e Adultos. Levantava, ainda, a insuficiência dos conhecimentos que a academia tem produzido sobre as práticas e a formação docente de Educação de Jovens e Adultos a esse respeito. Para Ribeiro, a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, concebida como educação básica, e a sua constituição de um campo de pesquisa de prática e reflexão pedagógica

> *(...) estabeleceriam, nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passíveis de serem organizados como conteúdos da formação inicial dos educadores e fontes para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua (RIBEIRO, 2010, p. 4).*

Tais considerações remetem, assim, à relevância de estudos que enfoquem a docência na EJA pela ótica do trabalho pedagógico e dos processos que o constituem, com o objetivo de compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente, pois segundo Tardif (2011, p.102) "(...) no âmbito dos ofícios e das profissões, não se pode falar do saber e do fazer docente sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho".

É preciso lembrar que os professores que participaram da pesquisa, ao desenvolver ações para a organização e sistematização de sua prática pedagógica, atuavam dentro de certos limites, adaptando-se às condições objetivas que os cercavam ou provocando pequenas mudanças para a efetivação de suas ações.

A opção por investigar a constituição da docência da EJA sob a ótica do ensino de língua portuguesa emerge do pressuposto de que os professores que participam deste estudo configuram uma parte de grupo definido, de sujeitos inscritos em características próprias que definem a sua atividade profissional. Afirma-se um constante processo de constituição do ser professor, uma vez que a identidade profissional do professor encontra-se em constante transformação. Veiga (2012) a construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico.

No caso da docência em língua portuguesa na EJA significa considerar que sua atuação se dá no final do processo de escolarização do ensino fundamental, ainda marcada por um processo formativo pensado e materializado para o exercício do trabalho como caráter de aceleração e simplificação de conteúdos, muitas vezes descontextualizados e com a presença de materiais infantilizados, ou seja, o ensino de um sujeito-aluno, marcado pela imagem social da criança. Em sua maioria, esses profissionais trabalhavam ou trabalham já há alguns anos com crianças (no turno diurno) e jovens e adultos (no turno noturno), o que nos levou a questionar as particularidades desses dois âmbitos de sua atuação docente.

As falas dos/as professores foram levantadas mediante realização de entrevistas e de informações coletadas a partir de encontros de planejamento de cunho coletivo, pelos quais foi possível identificar algumas expressões, percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais dos sujeitos participantes sobrea temática da pesquisa.

Desse modo, possibilitaram compreender as particularidades que se instalam na docência na EJA, em especial em torno do ensino de língua portuguesa, mediante a análise das condições materiais em que se dão o trabalho dos professores e suas práticas formativas, no sentido de captar as possibilidades que encontram e produzem para fortalecer ações e práticas intelectuais no conjunto de elementos em que se inscreve essa docência.

Tem-se ainda na investigação elementos que remetem aos processos formativos dos quais esses docentes participavam em função das exigências legais. Pode-se afirmar que as políticas educacionais vigentes fazem emergir projetos com uma concepção de formação, em que formação inicial e continuada estão intrinsecamente articuladas em um mesmo processo, especialmente no caso da formação na EJA.

A formação continuada assume, assim, para esses professores, um espaço relevante na constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. Pode-se inferir que essa relevância atribuída à formação continuada constitui-se na tensão entre formas precarizadas de formação, o que se configurou para a maioria pela formação superior em serviço, ou seja, a docência na EJA surge como projeto emergencial de vida, a exemplo, identifica-se que a maioria dos/as docentes adentrou na referida modalidade por ter a necessidade de cumprir outras atividades no diurno, tendo que lecionar no noturno, sem nunca ter vivenciado antes outra experiência com jovens e adultos, conforme dados constatados na pesquisa.

Assim, tal processo de formação é constituído a partir de outro conjunto de referências sobre a própria formação continuada e sobre educação de jovens e adultos, conferindo ao professor/a um lugar de sujeito de conhecimento. Nos depoimentos dos docentes percebeu-se a importância das diferentes interações estabelecidas nos processos de trabalho entendidos como momentos colaborativos de estudo, de

produção de práticas e de formação continuada. Nos seus dizeres (resguardamos neste texto a identidade dos participantes, mediante o uso de siglas) verificam-se os seguintes destaques, particularmente quando os professores se referem à formação:

> *Professor (a) L.M.S.: "Na teoria é uma coisa, na prática é outra. É necessário pensar uma teoria a partir da prática, a forma de ser trabalhada e aplicada em sala de aula".*

> *Professor (a) L.A.O.: "Aprendi na prática como trabalhar com jovens e adultos, principalmente com a ajuda dos colegas mais experientes".*

As possibilidades de trocas sejam elas, de informações, de experiências, de materiais e de estudos caracterizam o espaço da colaboração como um espaço de sociabilidade, mostrando que essas trocas são fundadas, sobretudo, no "fazer", no "por que fazer" e no "saber fazer".

Constituem assim importante espaço de constituição da docência, na medida em que práticas, imagens de docência e de EJA, modos de agir são socializados e debatidos num movimento permanente que permite problematizar esses elementos, produzindo formas particulares de atuação junto aos jovens e adultos, principalmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa, questão fundante deste estudo.

PARTICULARIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: DILEMAS E PERSPECTIVAS.

Como particularidades no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa na EJA destaca-se um aspecto fundamental que se refere ao modo como os educadores constroem alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula. Essas alternativas se evidenciam durante a realização das entrevistas, ao situarem os modos como lidam com seus alunos jovens e adultos, como pensam a aula e como definem as atividades para a sua ação, isto é, como definem as ações específicas de atuação no âmbito da aula como professores de jovens e adultos.

Nesse momento, tais questionamentos se mostraram muito fecundos em termos de diálogo e interação com os professores, por esta razão optou-se por situar essas falas na íntegra:

> *Professor (a) A.L. S: A minha turma é sempre muito varável, não tenho o mesmo número de alunos sempre, então eu tenho dificuldades de manter uma certa rotina. Mas*

sempre faço chamada, distribuo atividades e vou vendo quem fez ou o que não fizeram em casa. Vou corrigindo a atividade e retomo os conteúdos trabalhados durante a correção para oportunizar os alunos que perderam a aula. Não consigo trabalhar num movimento em que todos estão fazendo as mesmas atividades ao mesmo tempo! Tem uns que fazem mais rápido, com maior autonomia e outros que vão precisando de ajuda, de mediação. Aqueles que conseguem trabalhar sozinhos, vão avançando.

Professor (a) L.M.S: Dificilmente uso o livro didático fornecido pelo MEC. Eles trazem textos muito grandes, os alunos não tem muito domínio na leitura e não conseguem acompanhar muito bem, geralmente trago outros materiais para o trabalho em sala. Mas, às vezes consigo usar. Não sei por que eles fazem esses livros assim, será que não tem uma banca de professores que realmente atuam na EJA para poder saber o que colocar nesses livros?

Professor (a) L.A.O.: Eu tenho diferentes níveis e como estou sozinha na escola, sou a única professora de português, não tem outra, muitas vezes dependendo muito das atividades em grupo. Agora consigo perceber que os que tinham mais dificuldade hoje já conseguem ler e me dizem "eu agora já sou inteligente", já sei ler bem. Ou seja, oriento o trabalho. Agora quando os alunos vão terminando suas atividades um vai ajudando o outro, mas mesmo assim eles ficam cobrando o olhar da professora. Eu sempre digo para eles, eu sou a professora, mas não trabalho sozinha, trabalho no grande grupo, sempre junto com os alunos.

Professor (a) M.C.R.: O trabalho do professor é de mediação, mesmo ele não estando ali eles trabalham. E mesmo o professor estando na sala, ele deve apenas direcionar e deixar que os alunos construam o conhecimento sobre aquela matéria, ajudando os que possuem mais dificuldades, assim eles aprendem mais.

Materializam-se nas falas indícios de práticas organizadas muito parecidas com as previstas na escola para crianças e adolescentes, na qual temos um conteúdo programático previsto e todos os alunos devem apreendê-lo ao mesmo tempo, como se os sujeitos tivessem os mesmos ritmos de aprendizagens e os mesmos saberes a serem apreendidos. Nessa concepção, os modos de organização pedagógica não preveem tanto a atenção e tempos destinados a tais ritmos em termos de apropriação do conhecimento.

No processo de escolarização de jovens e adultos situado pelos professores da investigação, percebem-se nos seus depoimentos, que assumem diferenciadas formas de lidar efetiva e objetivamente com esses diferentes ritmos de aprendizagem, em termos de apropriação do conhecimento.

Uma das particularidades do trabalho de EJA que emerge nos dados é essa flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com esses diferentes ritmos de aprendizagem e com essas diferenças de apropriação do conhecimento, destacando-se assim o fato da ação do professor como mediador nesses diferentes ritmos de aprendizagem. Esse movimento indica a potencialização da organização docente para o atendimento dos sujeitos jovens e adultos, mas não significa constituir um processo de individualização e homogeneização das práticas.

Na história da EJA é uma constante a presença de formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que os alunos são forçados a ter que fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência. Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites, as escolhas dos discentes merecem ser apreendidas pelo sistema escolar que se pretende ser mais público. Avançando nessa direção, existe a necessidade de "um diálogo entre EJA e sistema escolar, que poderá ser mutuamente fecundo. Um diálogo eminentemente político, guiado por opções políticas, por garantias de direitos de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos" (ARROYO, 2005, p.9).

Arroyo (2005) alerta ainda para o fato de que, muitas vezes, as análises sobre a EJA consistem em situar suas fragilidades relacionadas às suas características de ensino não formal, baseada no improviso, cabendo a necessidade de buscar valorização no seu enquadramento como ensino formal. No entanto, entende-se que a EJA, ao se constituir em processo de escolarização, já está inscrita em certa sistematização e organização, perante o direito dos estudantes a uma estrutura pedagógica e física em outro modelo, da escolarização ao ensino formal, o qual deve atender às particularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Nessa perspectiva, é preciso que se configurem modos próprios de funcionamento escolar, organização dos saberes, modos de participação dos professores e estudantes nas decisões institucionais, até a organização dos tempos e dos espaços escolares, direitos já garantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que objetiva assegurar o direito a condições de ingresso e permanência dos sujeitos. É uma organização que precisa se constituir com práticas e tempos singulares, como uma escola efetivamente dos sujeitos jovens e adultos.

Nesse sentido, os professores, ao se referirem ao que significa o ensino na EJA, capta-se uma tensão permanente de relações de continuidade/descontinuidade entre as práticas tradicionalmente vinculadas ao ensino fundamental compreendido/dito como "regular" (origem da maioria dos professores, em relação à sua experiência anterior e formação inicial) e a necessidade de recriá-las, de modo a atender os sujeitos jovens adultos.

A tensão se indicia pela recriação dos modos de atendimento próprio do ensino de crianças e jovens, tais como a construção de uma organização dos alunos de acordo com os diferentes ritmos de trabalho, a ideia da potencialidade dos sujeitos na aprendizagem, o uso de recursos lúdicos, a necessidade de se conhecer efetivamente o sujeito real de direito à educação, entre outras práticas. Esse processo evidencia a possibilidade de situarem as particularidades das práticas escolares da EJA e vem fazendo com que se revise a lógica da organização do sistema escolar dito regular, buscando-se "(...) formas mais inclusivas, igualitárias de garantir esses direitos." (ARROYO, 2005, p. 43-44).

Em síntese, analisando os discursos dos professores, é possível identificar também que neles se inscrevem indícios das soluções encontradas por eles para a ação pedagógica voltada a jovens e adultos. Evidenciam-se assim, esforços pela construção de uma imagem profissional valorizada positivamente no âmbito da escola e da sociedade. Esse fato destaca-se na leitura de diferentes falas dos professores, que em vários momentos apresentam uma visão comprometida politicamente com relação à forma com que assumem seu trabalho, mesmo com muitas dificuldades no seu fazer. Isso pode ser compreendido por um distanciamento do estigma e da desvalorização social que ainda hoje estão vinculados a essa modalidade de ensino, aos alunos que a frequentam e, por extensão, também aos professores que nela trabalham.

Portanto, não há como os jovens e os adultos, sem as oportunidades de escolarização no período de idade regular, serem subordinados ou controlados pelos mesmos processos formais de ensino/aprendizagem. Isso não presume, evidentemente, ausência total de planejamento ou falta de critérios e objetivos. Apenas deve-se ter em mente a concepção real de um projeto educacional para a EJA em que as formulações e as aplicações se ajustem aos anseios pessoais e profissionais da clientela a que se dirigem.

Sendo assim, ao ensino de língua portuguesa delega-se uma grande responsabilidade: cooperar decisivamente para a formação da consciência cidadã, porque ela se expressa e adquire substancialidade no uso da linguagem, sobretudo a verbal. Segundo Vygotsky apud Pereira (2011), as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Para se alcançar tal resultado, parte-se de um novo pressuposto: não mais a língua como sistema linguístico fechado, mas o texto como unidade básica de ensino. Não concebido de modo uniforme, pode-se apresentar na forma oral ou escrita, considerando a diversidade de textos e de gêneros. Além disso, dominar o código linguístico é fundamental, principalmente, na EJA, tendo em vista que o uso inadequado do idioma se constitui motivo real de exclusão social.

Na EJA ou em qualquer modalidade, cabe à escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem de modo adequado nas diferentes situações comunicativas. Chega-se aos resultados pela prática constante de leitura e de produção de textos, apelando-se à atividade metalinguística ou à gramatical quando for preciso ampliar (e/ou aperfeiçoar) o repertório comunicativo do aluno. Pereira (2011, p.123) afirma que

> *(...) não há ruptura com o ensino tradicional de Língua Portuguesa nem rejeição a seus pressupostos, apenas se pretende adaptá-los às condições que a contemporaneidade dos estudos linguísticos recomenda e, principalmente, levar em conta os alunos a que se destinam.*

Um projeto educacional destinado a preparar os indivíduos para o exercício competente da cidadania não supõe nenhum tipo de exclusão, abraçando-se o ensino da língua com um comprometimento humano e social bastante claro. Os usuários da Língua Portuguesa precisam usufruí-la plenamente, valorizando a consciência reflexiva diante de todo material linguístico.

Para Oliveira e Paiva (2012), a perspectiva político-cultural dos anos 1960, conduzida pela experiência de Paulo Freire, não se pode afastar de qualquer projeto que se volte para a EJA, reforçando a necessidade de o educador saber que há um papel fortemente marcado, o de dar instrumentos aos jovens e adultos para participarem da rede de comunicação da sociedade por meio da leitura e da escrita, em que cada um diga a sua palavra e seja autor do seu texto.

A importância de se ver a língua como um processo de interação entre os indivíduos é repetidamente apresentada nas últimas pesquisas de diversos autores. Por consequência, o ensino da leitura vem, obviamente, numa perspectiva interacionista, motivada, crítica, usada para a reconstrução e sentido do texto, diversificada, como lazer e também como a leitura do que não está no texto.

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino no II Segmento da Educação de Jovens e Adultos (2008), Travaglia afirma que “o ensino de Língua Portuguesa seguiu e segue em alguns contextos, uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto”, pautando-se, no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional e esse é o cuidado que se deve ter no ensino desse componente na EJA, tendo em vista da existência dessa tendência ainda muito presente para o ensino da língua.

Pensar sobre uma disciplina não se reduz apenas em determinar formas, conteúdos, métodos, ou materiais a serem utilizados em sala de aula, mas pressupõe um (re) pensar sobre a concepção adotada no processo de ensino-aprendizagem, e o modo como os professores e alunos usam o material didático de apoio e se este material supre as necessidades dos educandos, tendo em vista a defasagem de aprendizagem de leitura e escrita que os mesmos apresentam e, a partir de mais estes

referenciais, tentar encontrar novos mecanismos para uma boa aula de português.

O professor deve instigar seus alunos a transformarem-se em falantes da nossa língua, acionando o senso crítico da turma, deve saber filtrar o que é útil e significativo. Antunes (2011, p.35) aponta que é responsabilidade do professor denunciar as afirmações preconceituosas nas expressões linguísticas, assim poderão produzir seu próprio conhecimento de gramática, de forma a orientar pesquisas significativas do que poderia ser uma boa aula de português.

Diante disso, percebe-se que a análise linguística vem sendo colocada nas aulas de língua portuguesa vagarosamente, mas a ideia de perceber a Língua como um processo de interação social parece clara para a maioria dos professores pesquisados, porém, ainda percebe-se a dificuldade que estes têm de realmente trabalhar com as funções linguísticas na aula, identifica-se um receio de inovar, pois é mais fácil desenvolver o trabalho da mesma forma durante anos, do que buscar inovações, utilizando aquilo que leve ao aluno a construção do pensamento, porque isso gera trabalho, tempo e preparação dos professores, o que alguns ainda infelizmente não estão dispostos a isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a docência no âmbito da EJA, em uma perspectiva do professor como intelectual crítico, e no caminhar das múltiplas potencialidades do fazer humano, afirma-se que a sua constituição se dá nas relações com os sujeitos e com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho.

Nessa perspectiva, deve-se assumir a formação docente mediante um compromisso ético-político com as classes populares**,** trabalhando estrategicamente para que estas acessem ao conhecimento. Assumir a análise perante posicionamentos críticos sobre o ideário político-educacional exige mergulhar no âmbito das práticas docentes e examinar os conteúdos do trabalho docente. Sendo assim, situa-se esta pesquisa no trabalho docente implicado na análise de uma profissionalidade dividida entre a definição de suas próprias práticas, pois ainda muitas delas estão centradas ainda no ensino regular, um pouco distantes dos conhecimentos relacionados à atividade docente própria para a EJA. Dessa forma, conceber uma

> *(...) imagem do professor como intelectual comprometido com sua própria realidade prática supõe dotar-lhe do poder e dos instrumentos para discutir e reelaborar sua própria ação. Proposta que exige dotar-lhe de capacidades para questionar os pressupostos morais, sociais e políticos da ação educativa (Smyth, 1987), do modo como Gramsci concebia o papel do intelectual na sociedade. (SACRISTAN apud LAFFIN, 2011, p.224).*

Tais elementos foram passíveis de observação no registro das falas dos docentes, ao analisarem o contexto político-ideológico do exercício de seu trabalho na EJA. Assim, uma constatação relevante na pesquisa foi a de que o tornar-se professor/a é uma condição permanente da docência, sendo sua construção permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades reconstruídas cotidianamente, marcada pela produção do próprio trabalho docente e por uma configuração de carreira na EJA.

Percebeu-se a intencionalidade de uma construção de uma docência coerente com as particularidades da EJA, ainda com a existência de práticas voltadas ao ensino regular. Visualizou-se também, um sujeito que assume, como postura de professor/a de EJA, a partilha da produção de referências próprias e o compromisso com uma ação politicamente consciente das dificuldades e dos limites que seu trabalho enfrenta. Constatou-se que os professores investigados, sustentam esse trabalho muito mais em função do compromisso com a EJA do que nas facilidades ou vantagens da carreira docente nessa modalidade de ensino.

Um aspecto fundamental indicado pela pesquisa refere-se ao modo como os educadores de EJA apontam alternativas para a sua organização pedagógica de acordo com os diversos níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula, buscando lidar efetiva e objetivamente com esses diferentes ritmos de aprendizagem, em termos de apropriação do conhecimento. Isso remete à necessidade de flexibilização, tanto curricular como de organização, e validação dos tempos escolares. É um percurso que busca uma respeitabilidade frente a uma situação do ser docente ainda sem a institucionalização de uma escola para jovens e adultos.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, a EJA é uma modalidade de ensino instigante para o professor buscar alternativas de abordagem linguística. Contudo, bom senso e embasamento são elementos imprescindíveis nas práticas pedagógicas que lhe servem de desafio para viver plenamente a Língua Portuguesa com tal segmento.

Trabalhar a língua portuguesa não é apenas reproduzir conhecimentos já cristalizados, é discutir cotidianamente o sujeito e seu estar no mundo, seja esse sujeito o professor, voltado para uma reflexão sobre sua prática, seja o aluno, que precisa estar inserido em um processo que o faça desenvolver seu espírito crítico. É o pensar a prática e os sujeitos envolvidos nessa prática que visa todo o processo aqui apresentado.

O aprendizado da língua vai muito além do domínio de estruturas gramaticais e textuais. Ele envolve o desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, falar, ouvir, além da capacidade de analisar a língua. Ademais, por sua natureza social, o aprendizado da língua envolve um saber agir no mundo, via linguagem. Nesse sentido, a apropriação da modalidade culta da língua é compreendida como condição para o exercício de uma cidadania ativa. Isso significa que o fim último do aprendizado da língua é o uso proficiente da mesma, como falante, leitor e escritor, bem como, a criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, exercendo sua cidadania plenamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro. DPA Editora, 2012.

PEREIRA, Maria Teresa. **Língua Portuguesa:** descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença***:* estudos e pesquisa em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D `Ávila, Cristina Maria (orgs.). **Novos sentidos, novas perspectivas.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

A PROBLEMATIZAÇÃO DAS "MARCAS" NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INDÍCIOS DA POSIÇÃO SUJEITO DA EJA NO TOPA

Adejane Silva Sampaio (PPGed/UESB)
adejanes@hotmail.com
Anderson de Carvalho Pereira (PPGed/UESB)
apereira.uesb@gmail.com

INTRODUÇÃO

A EJA é uma modalidade de ensino que visa atender aqueles que por diversos motivos (dificuldades em condições de vida e ou de trabalho) não concluíram a educação básica em seus segmentos (fundamental e médio) na idade adequada. Uma das opções dos governos brasileiros em sua história tem sido a implantação de programas que buscam a erradicação do analfabetismo sob a influência das organizações mundiais, tentando alcançar resultados por meio de programas que tem como foco bem mais a alfabetização funcional com vistas a obter quantidade de pessoas alfabetizadas do que qualidade na eficiência do programa.

Este estudo se filia a uma perspectiva discursiva pecheutiana, por compreender que alguns pressupostos como discurso sendo a instância material (concreta), nos darão subsídios para uma melhor compreensão de nosso "objeto".

Este artigo visa a problematizar o conceito de "marcas" que remete às pistas, indícios que, do ponto de vista "metodológico" tem relação com o paradigma indiciário; algumas das pistas que já temos e que, conforme a revisão bibliografia explicará, aparecerá em tópico posterior. Uma das pistas já encontradas em nosso levantamento é o que chamamos de vulnerabilidade social na pesquisa em Educação de Jovens e Adultos-EJA. Por se tratar ainda de uma pesquisa em andamento no mestrado em Educação, este texto trata de uma contribuição teórica da problematização no que tange a configuração social, cultural desses sujeitos. Seguindo essa perspectiva, de modo mais específico, esse trabalho baseia-se principalmente na Analise de Discurso (doravante, AD) de Pêcheux (2009), por compreender a importância da contribuição de sua teoria para o conceito de formação discursiva dos sujeitos, através dos aspectos materiais que o trabalho ideológico caracteriza.

Nesse sentido, é importante afirmar que nesse trabalho assumimos o posicionamento de considerar o campo da educação como um lugar de produção de sentidos que aceita interlocuções entre distintos campos de saberes. Filiando-nos à proposta que esta postura já é assumida pelo próprio Michel Pêcheux, quando se propõem a apresentar uma proposta de análise do discurso articulando contribuições das Ciências Sociais, da História, da Filosofia da Linguagem e da Semântica (ZANDWAIS, 2011).

Deste modo, nosso posicionamento é uma retomada dos caminhos teóricos assumidos por Pêcheux (2009), mas que agora acrescentamos avaliar estas contribuições para o estudo das "Marcas" dos sujeitos em Programas de Educação de Jovens e Adultos, ou seja, propõem-se aqui mostrar também, nesta fase inicial a viabilidade teórica que aproxima a análise do discurso pecheutiana ao campo da Educação.

Seguindo essa perspectiva, de modo mais específico, esse trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que pretende analisar os discursos dos sujeitos/educandos com deficiências para identificar as marcas que caracterizam suas formas de vida em relação ao processo pedagógico nas atividades de alfabetização.

Vale salientar que o grande interesse pela temática é fruto de várias observações e curiosidade despertada no período de graduação, quando participamos da aplicação de testes cognitivos do Programa Todos pela Alfabetização-TOPA (2009).

O Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) foi criado como uma das extensões do Programa Brasil Alfabetizado que foi implementado pelo governo federal na tentativa de erradicar o analfabetismo no país (BAHIA, 2007). Além disso, gostaríamos de acrescentar o período que prestamos serviços ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência (NAIPD), na instituição UESB (campus de Itapetinga), junto às práticas desenvolvidas, percebendo as dificuldades e limitações causadas pela "deficiência"; trazendo para o contexto desta pesquisa acerca da suposta vulnerabilidade e insegurança em suas vivências, esta prática levou-nos a questionar os propósitos do que parecia uma insistência destes sujeitos em "acreditar em si" diante de um sistema escolar tão excludente como o educacional, e que será entendido, em AD, como uma tomada de posição.

Trazendo para o contexto do significado do conceito de "deficiência", destacando principalmente os valores derivados dos sentidos que os discursos sobre a patologia e o fisiológico atribuem ao anormal e anormalidade (JESUS; PEREIRA, 2015).

Acreditamos que a relevância científica deste trabalho, justifica-se pelos estudos existentes como, por exemplo, em Arroyo (2007) por entender que ele sugere que sejam realizados mais estudos sobre a configuração social e cultural dos alfabetizados, mesmo reconhecendo que Arroyo não trabalha com AD; Campos e Duarte (2011) que aproximam o campo da EJA e o da inclusão por meio do estudo do atendimento Educacional Especializado - EEA.

E para uma melhor compreensão do nosso problema de pesquisa no corpo do texto, nos tópicos seguintes esclareceremos a importância de estudar a Educação de Jovens e Adultos no contexto da análise discursiva.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS MARCAS COMO FORMAS DE EXCLUSÃO

A educação de jovens e adultos, como nomenclatura de inclusão no processo educacional, configura em toda sua história, e ainda nos dias atuais, um processo de inclusão dos mais complexos, principalmente por se tratar de um público diverso demarcado pela insegurança e vulnerabilidade, pelas limitações não causadas pela deficiência, mas sim, pela condição de vida.

A história da educação no Brasil desde o período da colonização até nos dias atuais sofreu e continua sofrendo vários discursos que influenciam suas práticas de alfabetização nos diferentes seguimentos sociais (SILVA, 2015). Trazendo para o contexto atual da EJA, percebemos que esta modalidade está se distanciando da proposta inicial de integração social, principalmente no difícil momento "crise" em que nosso país está vivenciando, onde nem mesmo podem se considerar dentro da polarização popular no seguimento trabalhador, trabalhadores; segundo Arroyo:

> *A EJA se defronta com essas polarizações na forma de viver o ser jovem-adulto popular e qual é o projeto educativo diante dessa realidade? A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura. Eu diria que os últimos anos foram tempos de deixar, ainda, mais recortadas essas configurações do que venha a ser jovem e adulto popular. (ARROYO, 2007. p.7).*

Retomando ao pensamento do autor, diante de um contexto que propicia mais e mais a exclusão no processo educacional, razão pela qual a configuração desses jovens os demarcam cada vez mais suas formas vida, considera-se importante saber o que esses jovens e adultos têm a dizer diante de todo esse contexto, que não propicia uma educação que dá conta de suas necessidades básicas.

> *A EJA tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem. Daí, podemos tirar uma conclusão: a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável. Não poderá ser diluída em políticas generalistas. Em tempos em que essa configuração dos jovens e adultos populares em vez de se diluir está se demarcando, cada vez com mais força, a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específica. (ARROYO, 2007, p.7)*

Énesse embate que se encontra o campo da Educação de jovens e adultos e o conflito de constituição de uma identidade e sentimento de pertencimento ao espaço educacional, que deveria contribuir para uma compreensão que possa incluir o estudo sobre os discursos que demarcam esses sujeitos, ao invés de toma-los de modo universalizados, identificados como sujeitos analfabetos.

Nesse sentido que destacamos a importância de conhecer os discursos daqueles que na pele sabe o que é ser excluído, não só no processo educacional, mas também em suas formas de bem viver.

MICHEL PÊCHEUX E A ANÁLISE DO DISCURSO

Na realização desta pesquisa, optamos inicialmente por um levantamento bibliográfico que nos fornecesse produções com a finalidade de esclarecer para o domínio desta pesquisa a constituição do objeto de análise do discurso, tomando como referência as elaborações realizadas por Pêcheux (ZANDWAIS, 2011).

Por isso, escolhemos o trabalho de Zandwais (2011), que se propõem a analisar o modo como Michel Pêcheux elabora sua análise do discurso na implicação entre dois domínios do conhecimento, a saber, o da Filosofia da Linguagem e o da Semântica.

No período das manifestações políticas que ocorreram na França no final dos anos 1960, a análise do discurso como disciplina proposta por Michel Pêcheux, surge como uma área de conhecimento híbrida, tais características tem como objeto a articulação de diversos campos do conhecimento: como as Ciências da Linguagem, da Sociologia, da Psicologia Social e da História (ZANWAIS, 2011).

Esta proposta como dispositivo teórico, surge como desafio para as áreas supracitadas por introduzir pressupostos do materialismo histórico e dialético e reestabelecer novas bases epistemológicas nos estudos da Linguagem de forma paradoxal no contexto acadêmico.

No contexto das manifestações politicas ocorridas na França, os movimentos de intelectuais de esquerda ganham maior visibilidade na sociedade, colocando a Academia na defesa da produção de saberes e de práticas conservadoras. Pêcheux precisou fazer alianças com intelectuais no interior da Academia e apropriar de teorias já existentes, tal como Zandwais (2011) cita ao abordar a postura de acatar ainda que temporariamente uma teoria de base gramatical funcionalista, o que faz da Análise Automática do Discurso em Pêcheux uma postura aparentemente contraditória, de ao mesmo tempo apoiar-se no funcionalismo e buscar explorar seus limites, demonstrando um contínuo afastamento.

Na constituição da Análise de Discurso - AD, destacaremos as principais características que legitimam a disciplina de “Analise do discurso” pecheutiana, sendo elas: as ações políticas e as construções epistemológicas.

Assim sendo, Pêcheux remete ao perfil da AD a partir dos estudos de Foucault (1997), através da revolução dos saberes existentes, como a retomada dos saberes que segundo (ZANDWAIS, 2011, p.50), “foram rechaçados ou mascarados em favor de sistematizações formalistas e, sobretudo, positivistas”. Para adotar fundamentos dos estudos do materialismo histórico como parte dos princípios epistemológicos, a contribuição pecheutiana destaca o resgate do modo de produção do conhecimento da academia no que se refere aos saberes desqualificados pelo positivismo, como por exemplo, o saber oriundo dos sujeitos de uma sociedade, ou seja, saberes que não depende da academia para serem científicos.

Para tanto, em primeiro lugar, dentre a noção de formação discursiva de Michel Foucault (1969) era de interesse de Pêcheux o conceito de dispersão, pois era o responsável de desagregar o discurso sustentado por regras formais e assim permitir ao sujeito “contextualizar os acontecimentos externos, bem como os registros da memoria histórica” (ZANDWAIS, 2011, p.52). Em segundo, a fundamentação da concepção do indivíduo enquanto sujeito, através da formação ideológica de L. Althusser (1999), para discutir as condições de funcionamento subjetivo na linguagem.

Constituiu, assim, o grande desafio de Pêcheux em definir uma identidade para o objeto discursivo, indagando as relações variáveis entre linguagem e a exterioridade que interferem diretamente a autonomia da língua com outras áreas compreendidas como objeto do conhecimento, por compreender a constituição dos sujeitos como a produção de sentidos, já que é na língua que a ideologia se materializa e é pelo discurso que se pode descrever e interpretar essa materialidade, bem como o seu funcionamento.

As relações entre a sintaxe e a semântica possibilitam a partir de pressupostos filosóficos caracterizarem as especificidades da base linguística com o objeto discursivo determinando o funcionamento das materialidades discursivas em AD.

A noção de formação discursiva foucaultiana baseada em possibilidades de descrição entre alguns enunciados determina na mesma sequência como conceitos, escolhas temáticas, modalidades enunciativas, regularidades estruturais e posições comuns como formação discursiva enquanto meros construtores de sua condição de existência.

É de interesse de Michel Pêcheux, partindo da noção de formação discursiva de Foucault e da formação ideológica de Althusser, o conceito de dispersão, que desagrega a ideia de discurso como unidade homogênea, como regras formais e não sujeita ao campo externo de acontecimento e registro de memória/saberes históricos e dos pressupostos que referem se às condições materiais de existência da ideologia.

No terreno da história, a expressão ideologia em Ideologia Alemã apresentada na figura de Marx, foi redefinida a partir da luta de classes compreendida pelo modo de produção das relações de produção da ordem real representados pelo imaginário das classes em conflito (ZANDWAIS, 2011).

Althusser (1999), ao resinificar a noção de ideologia, formula a crítica de que as ideologias têm sua própria história, na luta de classes, cujo conceito de formação ideológica consiste em favorecer a materialidade, ou seja, considerando que toda ideologia tem materialidade. Assim, a formação ideológica compreendida pelo autor como uma instituição, um aparelho de estado, onde as representações da experiência e interesses de classes são construídas e simbolizadas como imaginário de acordo os feitos da história, e não de imagens contrárias.

A representação que assegura o sujeito em lugares determinados pelas relações concretas de dominação passa a ser compreendidas como efeito real da própria história. O sujeito passa pelo processo de interpelação do indivíduo como sujeitos que se reconhecem e se identificam uns aos outros por meio das ideologias. Essa condição de "livremente" se concretiza no processo de assujeitamento que este indivíduo, identificará ao fazer parte de uma instituição, por exemplo, a escola (ORLANDI, 2015).

Por meio desse esboço, Pêcheux, tece críticas ao modelo teórico de Althusser diante das condições de funcionamento dos aparelhos ideológicos destacando que estes não são os lugares de reprodução e subordinação das relações de produção, o que para ele é uma espécie de palco, onde existem de modo permanente as correlações de força entre as classes, destacando a forma contraditória das relações de produção nas reproduções e transformações sociais. Partindo dessa análise, Pêcheux coloca de lado a "... concepção de Althusser de um determinismo estático, expondo-a, em seus limiares, à intervenção de um dos fundamentos da filosofia marxistas: o materialismo dialético" (ZANDWAIS, 2011, p.55).

A característica da formação ideológica concreta, ganha maior visibilidade pecheutiana quando passa a investigar com base nas relações contraditórias e nas correlações de força que definem o funcionamento das instituições que constituem o que Pêcheux vai chamar de "palco permanente" das diversas representações dos interesses das classes.

Os estudos da linguagem, segundo o modo como Pêcheux (2009), insere o conceito de formação discursiva, definindo o discurso enquanto um dos aspectos materiais que o trabalho ideológico se propõe, cujas práticas discursivas ao criar a ordem do simbólico, reúne a estrutura à língua, o sentido e a história, possibilitando através das representações das práticas sociais posições de lugares que estes sujeitos vão ocupar frente às relações de produção que adquirem expressão e sentidos. Esta noção pecheutiana articula a formação discursiva sob a dependência de determinadas condições de produção, que são históricas. (ZANDWAIS, 2011).

Seguindo com essa discursão faremos no próximo ponto um desdobramento das implicações discursivas em torno do objeto de pesquisa para problematizar as teorias já apontadas.

IMPLICAÇÕES DISCURSIVAS PARA OS CONTORNOS DE UM "OBJETO" DE PESQUISA

Visando retomar o objeto desta pesquisa no bojo das contribuições de Michel Pêcheux (2009) esta parte do trabalho consiste em apresentar os contornos do problema de pesquisa assumindo pressupostos de sua análise discursiva.

Uma das primeiras contribuições que conseguimos visualizar nesta leitura inicial se trata da consideração que fazemos ao entender o campo da educação de jovens e adultos (EJA) como um lugar de produção de conhecimento que seja capaz de se por o problema já assumido por Pêcheux, no âmbito de seus estudos, ao realizar uma análise do discurso que admitir que esta tarefa possa ser realizada na confluência de diferentes saberes no domínio das ciências humanas, ou seja, significa assumir a perspectiva de que este lugar de produção do saber é um lugar híbrido de sentidos e de posição-sujeito, ou seja, posição-sujeito é o lugar constituído de significados na formação imaginária, criados (valores históricos) por esse sujeito, atribuindo sentidos que são compreendidos em seus discursos (ZANDWAIS, 2011).

Uma implicação importante para a EJA neste sentido se refere ao fato de que historicamente existe uma predominância nos estudos de política educacional de jovens e adultos com ênfase na estrutura e no funcionamento destes programas. Desde o início deste trabalho, já utilizamos inicialmente o argumento introduzido por Arroyo (2011) de que se deve neste campo buscar realizar mais pesquisas que abordem o olhar dos sujeitos que compõe estes programas. Assim, tomando este direcionamento que buscamos mostrar que é possível avançar num estudo discursivo destes sujeitos olhando a política pela a constituição dos sentidos que são anunciados por eles.

Em segundo lugar, pontuamos a ênfase na valorização que Pêcheux (2009) atribui ao resgate de saberes desqualificados pela academia como não científicos. Esta revisão feita por este autor nos permite entender que estes jovens e adultos fazem parte de uma constituição discursiva que envolve saberes presentes no contexto de vida do qual eles fazem parte, logo são sujeitos marcados pela vulnerabilidade social em sua vida, e pelas condições que lhes são impostas surgem uma nova configuração de saberes que é parte desta realidade (ZANDWAIS, 2011).

Em terceiro lugar, pretendemos ao analisar as marcas destes sujeitos envolvidos no Programa Topa, dando ênfase a uma concepção de linguagem que toma os enunciados destes sujeitos em função da influência da exterioridade destes discursos, ou seja, não se pretende neste trabalho construir uma representação do

que estes sujeitos dizem, mais do que isso, queremos analisar o que é dito em função do interdiscurso que envolve estes discursos, assumindo que estes sujeitos são produtores de sentidos. Esta prática da análise introduzida por Pêcheux nos permite valorizar o contexto de algo que é dito, o que é denominado por ele de exterioridade do enunciado.

Por fim, assim como Pêcheux, retomaremos o conceito de dispersão por compreender que há discursos dispersos no cotidiano e que ficam à margem deste "conhecimento" que a academia e outras materialidades como a legislação, materiais didáticos etc, chamam de "não científicos", mas que dizem muito acerca do lugar do sujeito da EJA.

Para uma melhor compreensão no próximo ponto, faremos uma discursão a respeito do conceito de sujeito em análise discursiva.

O CONCEITO DE SUJEITO EM AD

O conceito de sujeito em AD está diretamente ligado à posição de submissão historicamente constituída pelo sujeito, ou seja, a interpelação do individuo pela ideologia e o da individuação da forma sujeito pelo Estado (ORLANDI, 2015)

Para Orlandi (2015), essa representação de sujeito na história nos dias atuais segue em contradição do que compreendemos por tempos de democracia, considerados sujeitos de direitos e obrigações do próprio capitalismo. A autora afirma que:

> *Na constituição do sujeito, em sua forma histórica, temos a articulação entre língua e história: a língua que, na perspectiva discursiva, não é vista como um sistema fechado nele mesmo, mas sujeito a falhas, inscreve-se, com suas falhas, na história produzindo os sentidos. No mesmo processo em que temos, de um lado, a constituição dos sujeitos, temos de outro, a dos sentidos. Com efeito, sujeito e sentidos se constituem ao mesmo tempo. (ORLANDI, 2015, p. 188-189).*

A forma de individuação pelo Estado que caracteriza através das leis um poder de submissão do sujeito, segue na contramão do ser livre e de direitos, ficando o imaginário responsável de compreender as relações e sentidos atribuídos por esses sujeitos em sua constituição e deslocamentos.

O processo de deslocamento da posição sujeito no imaginário social e nas condições de sujeitos produtores de sentidos, segundo Orlandi (2015, p. 191), "o sujeito não nasce uma pessoa deficiente, torna-se uma pessoa deficiente no processo que envolve o individuo, em seu assujeitamento, sua individuação pelo Estado".

Nesse sentido no próximo ponto destacaremos o método do paradigma indiciário de Carlos Ginzburg (1989) para tentarmos preencher os espaços deixados pelos discursos dos sujeitos através de pistas e ou indícios que permitirão fazer uma análise mais compreensiva.

O PARADIGMA INDICIÁRIO DE ANÁLISE

De acordo com o que já apontamos acima, ao considerar o campo da educação de jovens e adultos (EJA) como um lugar de produção de conhecimento, ou seja, significa assumir a perspectiva de que este lugar de produção do saber é um lugar híbrido de sentidos e de posição-sujeito, lugar este constituído de significados na formação imaginária, criando (valores históricos) por esse sujeito, atribuindo sentidos que são compreendidos em seus discursos.

Pressupõe-se que utilizaremos como abordagem o conceito de memória discursiva que serão baseadas em entrevistas/narrativas que permitirão aos sujeitos relacionar a memória discursiva com dispositivos atribuídos à forma individual apoiada na formação ideológica, levando em consideração o processo de inclusão educacional e a configuração social dos mesmos.

Para alcançar esse objetivo, utilizaremos o método do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que, segundo Pereira (2009), filiam-se a análise discursiva.

Apesar de esse método ter suas raízes no século XVII com Morelli (precursor do método) que consistia em examinar e esmiuçar cada característica dentro de cada particularidade para identificar sua originalidade e distinção da identidade de cada pintor, Ginzburg (1989) mostra que só no final século XIX o paradigma indiciário surge como um modelo epistemológico nas ciências humanas.

Ginzburg (1989, p.176) ao se servir do exemplo dos bengaleses cita que: “...o saber concreto ligado à prática cotidiana das populações bengalesas; a sagacidade política e administrativa...” possui uma particularidade ligada à constituição de esse sujeito ser subjetivo. Assim, o que os levam a permanecer na difícil tarefa do conhecimento? O que os motivam? O que os levam a acreditar em si frente a um sistema tão excludente como é o processo educacional?

Portanto, pensando nessas questões buscaremos uma ligação entre a fundamentação teórica aqui proposta, junto ao paradigma indiciário para identificar as marcas, os indícios e ou pistas localizadas no processo de constituição das memorias discursivas e pela interpelação da ideologia no contexto de suas vivencias e subjetivação de suas identidades.

INDÍCIOS DA POSIÇÃO SUJEITO DA EJA NO TOPA

No documento base do Programa Todos pela Alfabetização (2007-2014), elaborado com apoio técnico do Instituto Paulo Freire, encontramos alguns indícios da posição sujeito da EJA no item 4 do documento intitulado “Diversidade dos sujeitos”. Neste pudemos notar algumas pistas que indicam a exteriorização de um discurso entorno do que se denomina “Diversidade dos sujeitos”. Numa tentativa de ensaiar uma definição, o texto aponta como estratégia discursiva o que **não** significa ser “diversidade de sujeitos” destacados na terminologia “não é...” que se repete na estrutura do texto.

Nos parágrafos iniciais desta parte, o texto argumenta que “...Ao falar sobre os sujeitos da EJA cabe explicitar de que sujeitos estamos falando” (TOPA-BAHIA 2007-2014, p.114) e ao mesmo tempo enseja uma construção pela negação, excluindo o que não seriam os sujeitos da EJA neste sentido, definido da seguinte forma:

> *(...) O adulto, para a EJA,* **não é** *o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada (...)*
>
> *(...)* **não é** *aquele como uma história de escolaridade regular (...)*
>
> *(...)* **não é** *somente o recorte etário, mas um leque de inúmeros elementos que exigem um olhar diferenciado para esses/as educandos/as.” (TOPA-BAHIA 2007-2014, p.114, grifo nosso).*

Diante disso, este ponto de partida apresentado pelo texto do programa tem a pretensão de ser um pressuposto que excluiu, mas que apresenta como intensão a abertura às diversas combinações possíveis com as dimensões que pretende afirmar, pois logo em seguida o texto expõe as dimensões que eles compreendem ser necessárias à constituição de um sujeito da diversidade. Assim, vejamos:

> *Por isso, compreender a diversidade das pessoas nas dimensões etária/geracional, de gênero, de etnia, geracional, diferentes características físicas e psicológicas, é fundamental, pois é preciso assegurar uma metodologia que dialogue com esse conjunto e, acima de tudo, ajude a construir estratégias de trabalho que sejam capazes de incluir todas as particularidades (TOPA-BAHIA 2007-2014, p.114)*

Neste sentido, podemos afirmar que a forma como se mostra a questão do sujeito na proposta em pauta seria uma abertura às múltiplas possiblidades de combinações destas dimensões para a construção dos processos de subjetivação, dando ao nosso objeto de estudo maior viabilidade de abordagem do programa porque poderemos, mediante as narrativas destes sujeitos sobre sua trajetória institucional (de maneira semelhante à pesquisa de SILVA, 2016), iniciar um processo que possa apontar como nos discursos destes sujeitos eles se põem frente a este universo, ou seja, quais sentidos eles reivindicam frente às caracterizações que lhes impõem o discurso apresentado no texto do programa.

Além deste aspecto, encontramos também indícios das formas de subjetivação que tentam fechar sentidos para manter esta concepção de sujeito que variam entre a vontade de afirmar uma abordagem crítica da sociedade e, ao mesmo tempo, o controle da subjetividade.

Por exemplo, de um lado, afirmando que a prática educativa toma como fundamento o "trabalho como princípio educativo", o texto diz o seguinte:

> *O que se busca não é a preparação de mão de obra barata para manutenção da mais-valia, mas a formação de uma consciência crítica em relação ao trabalho, à profissionalização, à geração de renda, na perspectiva da economia solidária. (TOPA-BAHIA 2007-2014, p.116)*

Por outro lado, a vontade de se ter condições para a criticidade é marcada por momentos de enquadrar estes sujeitos, pois o programa trabalha em alguns momentos com instrumentos que de certo modo constroem uma espécie de generalização, pois foi utilizando "testes cognitivos de entrada e saída" (TOPA-BAHIA 2007-2014, p.132) que o texto apresentou um levantamento da caracterização raça/etnia dos sujeitos educandos do TOPA. O que observamos é que o fato de estes sujeitos se autodeclararem na sua maioria como "pardos" faz o texto interpretar que isto acontece porque estes sujeitos não se declaram negros porque ainda não tem a consciência adequada de que são negros. Vejamos a citação abaixo:

> *Nesse sentido, é possível inferir que há mais pessoas de cor preta no grupo do que o gráfico revela. Essa hipótese impõe a necessidade de promover ações didático-pedagógicas no sentido de fortalecer o pertencimento étnico. (TOPA-BAHIA 2007-2014, p.116)*

Neste aspecto, percebemos que além dos discursos sobre os sujeitos da EJA serem expressos por elementos contraditórios, apontamos que os estudos que tomam a perspectiva do paradigma indiciário discordam deste tipo de enquadramento e, por outro lado, opta por tentar expressar o que estes sujeitos dizem por si mesmo de sua condição e tenta, com isso, adentrar seu imaginário para mostrar as múltiplas possibilidades de subjetivação como forma de fugir dos enquadramentos discursivos, ainda que esta intensão ganhe a nomenclatura de postura crítica.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira.

ARROYO, Miguel, Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?**, Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

BAHIA, **Programa Todos pela Educação** - TOPA. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html, acessado no dia 28 de abril de 2016.

CAMPOS. J. A. P. ; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Rev. Educ. Espec**., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: *http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial.*

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e História. São Paulo/SP: Cia. Das Letras, 1989.

ORLANDI, P. Eli. Linguagem e educação social: a relação sujeito indivíduo e pessoa. **Revista Rua**, Campinas Numero 21-Vol. 2, nov. 2015 p. 187-198.

PÊCHEUX. M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Ed. da Unicamp, 2009. Trad. Eni P. Orlandi.

PEREIRA. A. C. **Mitos e autoria nas práticas letradas.** 332 p. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2009.

TOPA: **Todos Pela Alfabetização**: Bahia 2007-2014 Organizadores: Francisca Elenir Alves e Moacir Gadotti. -- São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

SILVA, Cláudia Santos. **Efeitos discursivos sobre a trajetória escolar: análises de narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Monografia. 39p. Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2015.

ZANDWAIS, Ana. Como os domínios da Filosofia da Linguagem e da semântica contribuíram para delimitar o objeto da análise do discurso. **Revista da ABRALIN,** v. eletrônico, n. especial, p. 47-62. 2ª parte, 2011.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS (AS): INVESTIGANDO, PARTICIPANDO, TRILHANDO INTERVENÇÕES.

Eliábia de Abreu Gomes Barbosa
eliabiadaniel@yahoo.com.br
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
Universidade Federal do Ceará
Eliane Dayse Pontes Furtado
eliane.dayse2@gmail.com
Universidade Federal do Ceará

INTRODUÇÃO

Quem pensa que o adulto na escola é atrasado
É porque não percebeu todo seu aprendizado
O adulto estudante chega trazendo a bagagem
De uma vida carregada de vivência e coragem.
(Lúcia Helena Álvarez Leite)

O analfabetismo no Brasil se constitui em um grave problema social ao longo da nossa história, resultado de uma cultura de base excludente e consequentemente de ações políticas insatisfatórias (FREIRE, 2006), que remontam ao período colonial, e não uma chaga a ser "erradicada", como muito se veicula.

Segundo Barreto (2008), a promessa de modernização do Estado brasileiro não cumpriu com a efetiva universalização da educação, que como direito humano, deve ser indivisível - ou seja, exercida em sua totalidade - interdependente e justiciável[66].

A posição ainda marginal ocupada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no interior das políticas públicas para a educação no Brasil suscitam reflexões e debates que devem ser levados a todas as instâncias de poder, municipal, estadual e federal, universidades, bem como aos movimentos sociais, pois ao longo da história brasileira é notório que "[...] às margens da inclusão e exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente a extensão da cidadania política e social, em íntima relação com participação na renda e o acesso aos bens econômicos" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.126).

Uma das pautas urgentes da EJA, e de que trata esse artigo, é a formação de educadores específicos para atuar nesta área. Em pesquisas já realizadas, como a recente, de Ribeiro (2014), constatou-se que no Brasil, a política de formação do educador (a) em EJA, é construída por meio de "alianças entre Organizações

66 Compreende-se que o direito à educação só será contemplado em sua plenitude se a todos os outros direitos forem dados a mesma importância. Portanto, só será exercido se estes também forem respeitados.

Multilaterais, Estado, frações burguesas e lideranças de movimentos sociais que produzem consensos sobre a Formação Inicial de Professores (as) para a EJA, aparecendo como central mais no âmbito da formação continuada do que na inicial" (RIBEIRO, 2014, p.1).

Este artigo socializa os primeiros achados de uma pesquisa realizada em uma instituição de educação superior e se propõe analisar, se a forma como vem sendo abordada, ou trabalhada Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesse espaço, tem fomentado nos (as) futuros (as) pedagogos (as) o desejo em atuar junto a essa modalidade de educação.

A pesquisa, ainda em andamento, fez opção pela abordagem qualitativa, o que se justifica por ela possibilitar apreender as subjetividades e a responder a questões muito particulares. Preocupa-se, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES, 1996; MINAYO, 1994; 1999).

O estudo caracteriza-se também como um estudo descritivo, que de acordo com Gil (2006) objetiva "a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2006, p. 44) e ainda como um estudo explicativo, que para Gonsalves (2001) visa identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e posterior desenvolvimento de um dado fenômeno.

Primeiramente, realizaremos breve contextualização da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pontuando alguns dilemas enfrentados pela modalidade; no segundo momento destacaremos aspectos relevantes à questão da formação inicial de educadores para atuar em EJA no Brasil, advindos tanto das experiências que nos levaram a optar pela formação inicial em EJA, como nosso objeto de pesquisa, como do levantamento bibliográfico inicial já realizado pela pesquisa; em seguida, elencaremos alguns dados parciais da pesquisa que começam a costurar o cenário da EJA na instituição, e que ao mesmo tempo nos impulsionam a continuar a investigação que possui elementos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) realizando ao mesmo tempo algumas ponderações sobre tais achados.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM PASSO PARA FRENTE E DOIS PARA TRÁS?

Ao fazermos um estudo sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, observamos que ela foi marcada por altos e baixos, por momentos de progressos e retrocessos que fizeram, e fazem com que essa modalidade de ensino ainda seja um dos grandes desafios a serem enfrentados por nossos governantes e pela sociedade como um todo.

Para efeito de contextualização, vejamos como ela foi tratada em alguns períodos da história educacional brasileira, e quantos dilemas já enfrentou e continua a enfrentar.

No Brasil Colônia encontramos uma educação de jovens e adultos sob a responsabilidade dos jesuítas que desenvolviam um trabalho com os índios para que eles pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da Corte. Já no Império, a história relata a existência de experiências nessa área por meio de escolas noturnas para adultos, mas que por falta de estrutura física e de professores qualificados não obtiveram êxito.

Com a República, a partir da Revolução de 1930 ocorreram mudanças políticas e econômicas que permitiram o início de um sistema público de educação e o lançamento da primeira campanha nacional de educação de jovens e adultos. Isto para atender as exigências provocadas pelos processos de urbanização e de industrialização pelo qual o país passava.

A primeira metade da década de 1960, assistiu ao surgimento dos movimentos de educação popular, que tinham como objetivo principal tornar a população adulta parte ativa na vida política do país, por meio de novos métodos de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em relação a esses movimentos, foi no seio de um deles que surgiu a figura de Paulo Freire (2006), com sua Pedagogia Libertadora. Freire lançava uma proposta de alfabetização com objetivos que foram muito além de somente aprender a ler e a escrever, já que a partir da “educação problematizadora” o educando passou a ter uma visão crítica do mundo e da realidade que o cerca.

Já ao observar como se dava o processo educacional, Freire concluiu que prevalecia um modelo pautado no que ele denominou de educação “bancária”, que por sua vez não insita o homem a problematizar sua realidade, a discutir sobre o mundo e as pessoas em suas relações. Ou seja, a proposta freireana de educação era, e continua a ser, revolucionária, e acendeu a fúria das forças conservadoras do país, demonstradas através dos abusos do Golpe Militar de 1964, que mais tarde exilaria Freire.

Em relação ao período da Ditadura Militar, durante os 20 anos em que ele durou, os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. No campo educacional, todo o projeto desenvolvido por Paulo Freire para a educação de jovens e adultos foi extinto e substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa de alfabetização que do método de Paulo Freire só tinha a “casca”, enquanto que a “essência” foi distorcida e esvaziada de sentido.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é aprovada pelo Congresso Nacional. Quanto à educação de adultos a nova LDB foi, segundo Haddad e Di Pierro (2000), curta e sem inovações.

Outra contradição em relação às políticas de EJA, que não pode ser esquecida, pois ocasionou grandes perdas à modalidade, com os vetos do presidente da república, à EJA foi o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instrumento legal que, por conta desses vetos, não registrava as matrículas do ensino fundamental presencial de jovens e adultos para efeito de cálculo. Tal definição desestimulou os governos municipais e estaduais para o investimento desta modalidade de ensino.

Ainda em 1997, o MEC dá início ao processo de consultas que resulta no Plano Nacional de Educação (PNE), apresentado em fevereiro de 1998.

Com a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea, em Hamburgo (Alemanha) em 1997, é aprovada a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Um dos temas centrais deste documento foi

> *[...] a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e as novas tecnologias da informação. A educação de Jovens e adultos foi valorizada também por sua contribuição à promoção da igualdade entre homens e mulheres, à formação para o trabalho, à preservação do meio ambiente e da saúde (DI PIERRO, 2007).*

Isso influenciou a discussão do PNE de 1998 que traçava vinte e seis objetivos para essa modalidade, dentre elas: incluir a EJA nas formas de financiamento da educação básica, proposta que foi concretizada com a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica- (FUNDEB), que contabiliza o aluno de EJA para efeito de cálculo, com um coeficiente menor em relação aos outros níveis.

É preciso destacar que não conseguimos assimilar bem o alargamento que o conceito de formação de adultos teve após tal evento, embora ele tenha influenciado ao Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, responsável pela relatoria do parecer que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em 2000.

No movimento pela educação de adultos surge uma articulação de fóruns regionais de educação de adultos, em decorrência da preparação para a V CONFINTEA juntamente com redes da sociedade civil, tal como a Rede de Apoio à Alfabetização de Adultos (RAAAB), com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho de Secretários de Educação do Estado (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Essa ação conjunta foi responsável pela realização de Encontros Nacionais de Educação de Adultos, os Enejas, que acontecem anualmente. Como fruto desses encontros nacionais, o Grupo de Trabalho que reúne as Universidades, lança a ideia da criação de um Seminário

Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que recebeu apoio do MEC, tendo se realizado, o primeiro, em Belo Horizonte, em maio de 2006. Desde então vem ocorrendo, aproximadamente, a cada dois anos, numa parceria entre o Ministério da Educação e a UNESCO, tendo já ocorrido cinco encontros.

Nos dias atuais, por exemplo, com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, após um intenso processo de conferências municipais e estaduais, (a Conferencia Nacional ocorreu com o texto já aprovado), "velhos" dilemas da EJA permanecem.

Sancionado recentemente, as metas mais desafiantes do Plano estão relacionadas justamente à EJA, para Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em pronunciamento recente,

> *[...] Aqui (no Brasil) muitos entendem que parte significativa da população brasileira é um insumo econômico, sendo tratada como simples mão de obra. A cidadania e a humanidade, portanto, ficam prejudicadas ou são completamente desconsideradas (...) Infelizmente, há muita gente no Brasil que fala sobre políticas que falham desde o pressuposto. Não conseguem encarar a educação como um direito e as políticas como um meio para alcançá-lo e universalizá-lo. Isso ocorre porque essas pessoas não aceitam como seu igual o jovem e o adulto analfabeto absoluto ou funcional. Insistem na ideia de que "não é preciso gastar tanto dinheiro com "essa gente" que não vai gerar benefícios econômicos concretos ou imediatos para o país..." (Daniel Cara, 2014).*

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA A PARTIR DAS INQUIETAÇÕES NA PRÁXIS.

Ao tratar da questão de formação de educadores (as) específicos para trabalhar com a EJA, Soares (2008), pontua que ainda não temos diretrizes e políticas públicas específicas que contemplem a formação desse profissional. Infelizmente, podemos comprovar tal afirmação do autor no cotidiano da formação inicial de uma das autoras na universidade, e em tantas outras situações fora desse ambiente, pois o interesse na temática advém principalmente de nossa participação como militante social em vários espaços de participação social, que defendem o direito à educação, com ênfase no direito à EJA.

Todas essas experiências, e, particularmente, a experiência que uma das pesquisadoras teve com os (as) educandos (as) da EJA, mesmo ainda quando professora leiga, motivaram-nos , a optar, mais uma vez, por um estudo que tenha

em seu centro esses sujeitos, afinal, foram alguns deles (as), os (as) educandos (as) da EJA- empregadas domésticas, pedreiros, serventes, costureiras, ambulantes, manicures, artesãos, desempregados - que a incentivaram, após 12 anos sem frequentar uma sala de aula, retornar aos estudos.

A busca pela realização de um sonho, o envolvimento político com as temáticas das classes populares, e a atuação nos espaços "públicos" que reivindicam direitos sociais, levaram-nos a formular algumas questões que nos proporcione analisar como vem sendo trabalhada a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia de uma instituição de Educação Superior num estado do nordeste, e, se a forma como ela vem sendo abordada, tem colaborado para fomentar, nos (as) futuros (as) pedagogos (as) em formação, a vontade deles (as) em trabalhar com os sujeitos atendidos por essa modalidade.

A partir desse questionamento inicial, passamos então a visualizar outras indagações, tais como: Quais os significados da Educação de Jovens e Adultos para futuros (as) pedagogos (as) em formação? Que desafios e perspectivas estão postos por esses sujeitos em relação a esta modalidade de ensino da educação básica? O primeiro profissional da Educação Básica está, desde sua formação inicial, sensível à situação de analfabetismo que ainda vivem milhões de brasileiros (as)? Quando formado pretende exercer sua prática nesta modalidade específica e trabalhar com esse público?

Esses e outros tantos questionamentos também têm ressonância em outras duas experiências vivenciadas por uma das autoras durante sua trajetória acadêmica, e de algumas experiências com formação continuada de educadores (as) de EJA.

A primeira experiência está relacionada com a elaboração de um projeto de pesquisa em uma disciplina de Pesquisa durante o curso de graduação em Pedagogia. O estudo objetivava, mesmo que de forma incipiente, devido tanto a inexperiência da pesquisadora, como do curto período da disciplina, conhecer os significados atribuídos à EJA pelos pedagogos (as) em formação na instituição.

Os resultados trouxeram muitas inquietações. Quando indagados (as), por exemplo, se já haviam participado de alguma experiência junto à EJA, a grande maioria (71,2%), afirmou nunca ter tido nenhum tipo de contato com esta modalidade, e ao mesmo tempo, apenas 32,9% afirmaram possuir conhecimento da existência de programas ou políticas educacionais voltadas para a EJA.

A segunda experiência, foi vivenciada durante o curso de mestrado, como bolsista do Programa Reuni de Orientação e Operacionalização da Pós-Graduação Articulada à Graduação (PROPAG), quando atuei como monitora, da professora que hoje me orienta no doutorado e trouxe-me tantas outras inquietações.

O acompanhamento realizado junto aos (às) graduandos (as) do curso de Pedagogia, mostrou o quanto o desconhecimento da modalidade de EJA ainda se encontrava presente, e ao mesmo tempo, o quanto os educandos (as) são capazes

de se sensibilizarem com a causa da EJA à medida que esta lhes é apresentada, e que se torna conhecida.

Outras experiências vivenciadas junto à formação continuada também apontaram para esse desconhecimento e ausência de sensibilidade, como reflexo da invisibilidade da EJA na formação inicial.

Nessas vivências com formação continuada vivenciada por uma das pesquisadoras enquanto formadora de professores alfabetizadores de jovens e adultos no Programa Brasil Alfabetizado em dois municípios do meu estado, foi galgada uma afirmação que, enquanto pesquisa-ação, pretendemos desnaturalizar.

A afirmação é a seguinte: "entre a grande maioria das pessoas, o desconhecimento persiste, ou o conhecimento que tem da EJA é equivocado e preconceituoso". E isto não se deve apenas porque nos cursos encontramos alfabetizadores (as) leigas, que não passaram por uma formação acadêmica, pois o público não era formado apenas por pessoas nessa condição, mas também, porque muitos cursos de formação inicial das universidades, e faculdades, tem relegado a EJA a um segundo plano.

Esse desconhecimento, e ausência de sensibilização, causada inicialmente pelo próprio desconhecimento das especificidades da EJA, ainda é mais gritante na fala e ações de muitos gestores educacionais espalhados pelo Brasil, seja ele (a) diretor (a) de uma escola, que, por muitas vezes, acreditando ser ele (a) o dono (a) da escola, decide que "não vou abrir turmas de EJA!", como de secretários de educação de municípios, estados e, porque não, do próprio Ministério[67] de Educação, nosso gestor maior.

Durante as várias vivências, não somente enquanto pesquisadoras da área, mas também enquanto militantes ouvimos muitos absurdos vindo de gestores, que vão desde a luta pela "erradicação" do analfabetismo, assumindo o sujeito não alfabetizado, como um sujeito "doente", portanto sugerindo políticas focadas a partir da compreensão dos higienizadores, no caso o Estado, e não a partir das perspectivas do sujeito, como falas que tratavam da EJA enquanto prejuízo para quem nela investisse.

Por conseguinte, é a partir dessas vivências: acadêmica, pessoal, da militância, que trazemos inicialmente uma hipótese (MINAYO, 1999): que o desconhecimento,

---

67 Em entrevista, André Lázaro, que ficou à frente da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje SECADI, do Ministério da Educação de 2007, ao final de 2010, afirmou, que antes da criação desta Secretaria, "O analfabetismo acabava tratado como um fenômeno desvinculado das dimensões de pobreza, de continuidade do estudo, de qualquer outra agenda. Era quase uma agenda autônoma. A ideia era que seria possível resolver o problema de uma maneira emergencial, de modo semelhante ao combate a uma doença. O analfabetismo era tratado como chaga e essa visão, naturalmente, rebatia sobre o analfabeto e não sobre o Estado, que durante séculos ignorou a sua presença como um sujeito de direito. Toda a retórica de combate ao analfabetismo era quase que uma retórica de combate ao analfabeto. Eu achava isso um engano de abordagem, pois ignorava as condições de produção e de reprodução do analfabetismo como uma questão social e política" (André Lázaro, 2012)

ou o pouco conhecimento, limitado e restrito, em relação à EJA, inicia-se na própria academia, quando da formação inicial do (a) pedagogo (a), e deve-se a pouca ou nenhuma visibilidade dada a EJA nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

Nossa hipótese vem se confirmando à medida que estudamos sobre o tema. Os Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizados, e pesquisas que enfocam a questão da formação inicial na EJA, tem, segundo Gaya (2013), revelado a confirmação da denúncia de estudiosos sobre a formação e as práticas docentes para a EJA no Brasil com relação à problemática da necessidade de formação específica para os docentes que atuam nessa modalidade educativa.

De acordo com Sérgio Haddad (2000), quando da realização de pesquisa sobre o estado da arte, referente à produção acadêmica discente dos programas nacionais de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, no período entre 1986 e 1998, referentes às teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre a Educação de Jovens e Adultos, há, uma variedade de possibilidades teóricas de análise, o que sinaliza, ao mesmo tempo, a necessidade da constituição de um campo de conhecimentos sobre a EJA (GAYA, Apud HADDAD, 2013).

Ainda em relação aos Seminários de Formação, cenário profícuo para as discussões em torno da formação para o educador (a) de EJA, Machado (2008) afirma que tais eventos tem chamado a atenção para a necessidade de se repensar a organização dos currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, as quais ainda se estruturam por meio de "modelos compartimentalizados, disciplinas isoladas, optativas etc." (GAYA, Apud MACHADO, 2013, p. 196).

Para a autora, a atual estrutura dos cursos encontra-se em posição contrária às referências para se trabalhar com EJA, que exige como princípios curriculares

> *(...) a interdisciplinaridade, a dialogicidade, a diversidade subjetiva – cultura –, a transformação do sujeito e suas relações sociais, a centralidade no trabalho como produção social, na escola, como objeto de análise/espaço de trabalho e efetivação do direito à educação (Idem).*

Ainda de acordo com Machado, a diversidade presente na EJA deve ser reconhecida e considerada quando da organização do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, e demais licenciaturas, de forma que esta seja tida como elemento central, a perpassar todos os espaços do curso, ou seja, entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e não restringir a questão da EJA apenas a disciplinas isoladas, ou momentos de estágios.

Gaya (2013), citando Ribeiro (1999), alerta ainda para o fato de que os estudos acadêmicos vêm denunciando práticas de EJA que não correspondem às suas particularidades e à necessidade de condições de formação docente correspondentes às exigências da Educação de Jovens e Adultos. Levanta, ainda, a insuficiência dos conhecimentos que a academia tem produzido sobre as práticas e a formação docente de Educação de Jovens e Adultos a esse respeito (GAYA, Apud RIBEIRO, 2013).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS (AS): INVESTIGANDO, PARTICIPANDO, TRILHANDO INTERVENÇÕES.

Inicialmente é preciso que ratificar que a construção dessa pesquisa teve muita influência das diversas reflexões que pudemos realizar orientada pelas discussões das aulas da disciplina de Pesquisa Educacional durante o curso de Mestrado. Era comum um dos docentes dizer que nós, pesquisadores, não deveríamos investir em pesquisas que apenas aponte o que está errado na sociedade, o que não dá certo, ou que não é feito pelas políticas públicas e instituições, mas, deveríamos sim, já que somos financiados pelo povo, pelo recurso público, procurar escrever e fazer o correto, o que aprendemos na academia, na teoria, ou seja, a práxis.

Neste sentido, a pesquisa, se confirmada a hipótese inicial, já aqui abordada, de que não há isonomia no trato da EJA em relação as demais etapas e modalidades educacionais no Curso de Pedagogia, inclusive colaborando para que ela se torne cada vez mais “míope” aos olhos da sociedade, pretende realizar ações que visem a transformação dessa situação, a partir dos novos conhecimentos dos sujeitos.

A despeito, nossas primeiras inserções em campo, em 2015, através da observação participante, tem demonstrado que a EJA no interior das instituições de ensino superior, não diferente da situação vivenciada pela modalidade nas escolas da Educação Básica, ocupa uma posição marginal, quase invisível, limitando, hoje, sua aparição em apenas uma disciplina que se esforça em apresentar para os sujeitos em formação a abordagem teórico-metodológica da EJA, qual seja a Educação Popular, durante um único semestre. Vale salientar que nesse curso de Pedagogia ora investigado, até o ano de 2014, eram cinco as disciplinas que tratavam da EJA. Como ainda não investigamos a história passada da EJA, nesta instituição, não abordamos neste texto, as razões desses retrocessos.

Contudo, também foi possível observar que como a EJA, é campo de disputa diário, à medida que as docentes regentes da disciplina possuem uma inserção em outros espaços que defendem a modalidade, outras nuances podem ser construídas, a partir da própria construção teórica alimentada por elas. Outro aspecto a ser destacado são as possibilidades que a própria construção coletiva utilizada pela pesquisa poderá vir a produzir, ao passo que se propõe construir um conhecimento que transforme a

invisibilidade da EJA em sensibilidade e ação aos milhares de analfabetos do país, à medida que investiga, participa e trilha caminhos outros para que os (as) futuros (as) pedagogos (as) possam visualizar na modalidade as várias possibilidades de atuação.

Um dos aspectos que já encontra grande destaque na pesquisa como um fator positivo para a aproximação dos (as) futuros (as) pedagogos (as) com a realidade dos sujeitos da EJA, é a oportunidade da realização de uma pesquisa de campo junto à diversidade da EJA: escola; assentamentos; educação prisional; movimentos sociais; Centros de Educação de Adultos; ONG, etc, proposto pelas professoras regentes que temos acompanhado.

Nas apresentações dos resultados das realidades investigadas é visível o quanto essa aproximação tem deixado os (as) futuros (as) pedagogos (as) sensível à causa da EJA. Na maioria das falas é perceptível o quanto desconhecimento existia até a realização da pesquisa.

Outro aspecto a ser pontuado é que a partir de nosso acompanhamento na disciplina que trata da EJA já conseguimos sensibilizar alguns (mas) dos (as) futuros (as) pedagogos (as) a participarem de encontros do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do estado, como também de grupo de pesquisa vinculado à temática da EJA na universidade.

Nossas intervenções nas turmas tem sempre se orientado pela perspectiva teórico-metodológica da Educação Popular e isso tem gerado grande curiosidade. Temos também levado informações atuais do contexto das políticas públicas de EJA e da atuação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Brasil e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – História e Memória, objetivando dar visibilidade a esses movimentos e/ou instituições, e outros movimentos que de alguma forma trabalham com EJA.

Em síntese, a pesquisa vem se constituindo em um processo de aprendizagem coletiva. Essa construção é pautada por um processo de ação-reflexão-ação, objetivando não apenas a produção de um conhecimento teórico, mas de um conhecimento vivo, útil, principalmente para os (as) pedagogos (as) em formação, principais sujeitos de nosso estudo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sônia Pereira. Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo? **Revista Brasileira de Educação,** ANPED, v. 12, n. 35, 2007, p.359-371.

CARA, Daniel. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tratada de maneira míope e desumana.** UOL, 26/08/2014. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/colunas/daniel-cara/2014/08/26/o-maior-desafio-do-pne-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos.htm. Acesso: 30/04/2015**.**

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996, cap. II, p. 31-50.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: PEJA/SECAD/MEC/RAAAB (org.). **Construção Coletiva:** Contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, 2005.

_____ . **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil:** os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GAYA, Sidneya Magaly e LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos,** Vol. 1, nº 1, 2013. Disponível:http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/256/219. Acesso: 30/04/2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas - São Paulo: Alínea, 2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** n 14, mai/jun/jul/ago, 2000, 108-130 p.

LÁZARO, André. Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia ao seu papel. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.2 , p.131-170 ; dez. 2012.

RIBEIRO, Leda Letro. **Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos:** projeto para o futuro? X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1629-0.pdf. Acesso: 30/04/2015.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista;** n.47; Belo Horizonte, Junho, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005. Acesso: 30/04/2015.

_____. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.**São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

ASPECTOS NÃO FORMAIS DA EDUCAÇÃO FORMAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÃO NECESSÁRIA?

Herson Conceição (UNEB)
hersonconceio@yahoo.com.br
Welton Dias Castro (UNEB)
welton.pro@hotmail.com
Antonio Amorim (UNEB)
antonioamorim52@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pensar a Educação de Jovens e Adultos é pensar processos de construção de conhecimentos diversos que não se limitam ao ambiente de sala de aula, mas pelo contrário, é permitir a este aluno vislumbrar aspectos de possibilidades de conhecimentos que o permitam perceber que sua aprendizagem adquirida ao longo da vida é respeitada de verdade pela escola, pelo professor e por toda a comunidade escolar. A escola deve perceber e respeitar estas, e outras, especificidades que os alunos da EJA trazem e que o contexto exige um trabalho pedagógico que tenha real significado.

Diante desta realidade é necessário refletir sobre aspectos diversos da educação não formal e a possibilidade de seu aproveitamento dentro das unidades escolares, desmistificando uma visão dicotômica e preconceituosa deste tipo de educação. Repensar o próprio conceito deste tipo de educação que seria desenvolvida fora do espaço escolar, é condição necessária para uma nova ótica, onde a mesma fizesse parte e se relacionasse de maneira complementar com a educação formal, realizada dentro das escolas.

Considerando as mudanças da própria concepção de educação e dos meios que sustentam as relações interpessoais e o momento político, em que o alunado desta modalidade de ensino representa o anseio de um momento histórico que, infelizmente, valoriza só o desempenho cognitivo e intelectual, deve-se ter um olhar sensível para um processo retrógrado que se valorize os conhecimentos prévios do aluno e o seu querer ao procurar uma escola regular.

A educação não formal não pode ser relacionada apenas aos conhecimentos ou conteúdos não formais, mas aos aspectos metodológicos realizados fora do espaço da sala de aula. Outras realidades devem ser consideradas, além das estratégias, porque o aluno tem a necessidade de sobrevivência através do trabalho. Assim, é interessante pensar em outros desafios desta modalidade e os contextos diversos

suscitados de realidades bem distintas, e ao mesmo tempo complementares entre si. Pela necessidade do sustento alimentício, o cidadão abandona a escola para garantir um trabalho que lhe proporcione meios de suprir suas necessidades mais elementares.

Este artigo tem como problemática a importância da acolhida da educação não formal e também a resistência de alguns professores da EJA em acolhê-la no espaço escolar. Objetiva-se refletir sobre a educação não formal e as possibilidades da realização de um trabalho pedagógico que também seja contextualizado de acordo com a realidade vivenciada pelos alunos. Trata-se de um olhar mais abrangente de aspectos da prática do educador que entenda a relação formal e não formal como alicerce de um trabalho onde o aluno se sinta inserido a partir de uma relação mais afetiva e próxima de um processo de aprendizagem “natural”.

Dentro deste contexto, vale salientar duas realidades que estão envolvidas neste processo: primeiramente o aluno que nunca estudou e vai direto para a EJA. Este que vivencia o primeiro encontro com o sistema de ensino regular, passa por um processo bem parecido com o que acontece com as crianças nos anos iniciais, em que expectativas e incertezas são marcas registradas, caracterizado por um processo de rupturas e situações impactantes para qualquer criança em seus primeiros momentos na escola regular. Desafio este que se apresenta quase como um rito de passagem no processo de educação, mas é enfrentado de maneira contundente.

A outra realidade está fincada no momento em que está envolvido nesse caminhar trilhado pelos alunos que tiveram uma experiência escolar, mas que abandonaram o sistema, retornando numa idade mais avançada. Desta forma o momento gerador de conflitos e dificuldades reside no retorno desse aluno à sala de aula e não no primeiro abandono. A volta desse aluno à escola é permeada de novidades, contradições, estigmas, paradigmas e preconceitos, tudo isso contextualizado pela concepção de culpa que historicamente foi construída pelo mesmo sistema que negou a oportunidade e a possibilidade desses alunos terem continuado seus estudos na juventude.

EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

Os processos educativos que alicerçam o trabalho do professor nas turmas da EJA podem ter várias origens a partir de sua forma de manifestação, considerando meio, formação e educação, além de outros fatores que até se fazem necessários à prática educativa pensando-se no ponto inicial até o ponto de desejo e alcance. Desta forma, o ponto de partida das experiências do aluno não pode se caracterizar como fixo e imutável, mas passível de olhares que permitam uma visão abrangente a partir dos encaminhamentos do processo ensino e aprendizagem.

Voltando-se ao ponto de partida das considerações elencadas cabe pensar o conhecimento e experiências que o aluno adulto traz consigo, adquiridas em suas relações sociais fora do ambiente escolar e desenvolvidas em movimentos sociais, participação em associações, participação em eventos diversos, dentre outras situações sociais. Infelizmente, muitas vezes, há uma interpretação equivocada do termo educação não formal, inclusive por parte da escola, desvinculado do arcabouço de conhecimentos, colocando-se sobre ele uma grande carga pejorativa de significação, como se aquela educação não ajudasse o sujeito em nada.

Muitas pessoas não alfabetizadas desenvolvem suas atividades do cotidiano, exercem seus ofícios com muita competência e maestria e se sustentam economicamente, utilizando-se de estratégias e conhecimentos adquiridos em ambientes bem adversos da sala de aula da escola regular. Justamente este conhecimento que não está submetido ao rigor sistemático do planejamento, nem ao sentido de aprendizagem vinda de um professor e/ou a um currículo previamente pensado, é caracterizado como não formal.

Para Maria da Glória Gohn (2014, p. 40):

> *A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. Nossa concepção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não-formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos(ãs) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s).*

Gohn traz a concepção de mundo da vida e coloca a educação não formal como fruto da experiência coletiva o que certamente refletirá na formação do indivíduo crítico e articulador, dentro dos seus meandros de relações sociais e desafios diversos.

Cabe chamar a atenção do caráter democrático, trazido como uma forma de possibilitar no ambiente escolar diversas discussões e reflexões concernentes não só aspectos do conhecimento, mas todo um arcabouço cultural que alicerça aquela comunidade onde o aluno está inserido. É justamente tal inserção que vai caracterizar e concretizar a constante formação cidadã do indivíduo, dentro de uma sociedade em transformação contínua que exigirá cada vez mais do cidadão, da escola e do caráter formador da mesma.

Já a educação formal tem sua base conceitual distinta da educação não formal por se tratar de um processo caracterizado por um rigor mais técnico, com aulas planejadas e dentro do espaço da escola.

Segundo Gadoti (2005, p. 2),

> *a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.*

Nota-se que o ambiente escolar, caracterizado e estigmatizado pela educação formal, também é ou deveria ser um espaço de construção coletiva, onde o aluno tivesse a possibilidade e também a oportunidade de interagir com o outro de maneira menos formal e academicista. O próprio currículo e a forma como é engendrado o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula já tolhe as possibilidades de socialização e interação dos saberes.

Outro aspecto, ainda no contexto da sala de aula, caracteriza-se pelo fluxo do conhecimento em via única: do professor para o aluno. Isso claro, extrai toda a possibilidade de se desenvolver um trabalho de aproveitamento do conhecimento e da prática adquirida pelo aluno na educação não formal. Inclusive porque o professor, na maioria das vezes não é morador da comunidade e não se instrumentalizou culturalmente para acolher aquele conhecimento e utilizá-lo em prol do desenvolvimento dos alunos. Neste caso, o que geralmente acontece na prática, é a exclusão dos conhecimentos trazidos pelos alunos, advindos da realidade da comunidade.

A educação formal e a não formal dentro desta ótica de caminhos distintos e paralelos continuará fortalecendo um processo dicotômico de aprendizagem, onde a não formal se descobrirá a cada dia como instrumento prático de desenvolvimento social, real, concreto e eficaz para os indivíduos daquela comunidade. Por outro lado, a formal permanecerá dentro dos muros da escola com todo o arcabouço teórico e elitista, e o pior, esse contexto continuará excluindo cada vez mais os alunos que deveriam ser agentes de transformação. Não se pode mais pensar a educação não formal como aquela “condenada” ao desenvolvimento fora do espaço escolar, pois assim sendo, a condenação seria da educação. “A educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, destacando, entretanto, sua relevância no campo da juventude. Pelo fato de ser menos estruturada” (GOHN, 2014, p. 42).

A educação não formal é extremamente aberta às possibilidades, sejam elas culturais, costumes, ideológicas e seu produto de conhecimento é bastante flexível, uma vez que tramita nos vários espaços da comunidade, respeitando os graus de

complexidade objetiva e também subjetiva. Além disso, não veste a mordaça metódica do currículo.

Apesar da educação não formal ser usualmente conceituada em razão do espaço onde acontecem as tramas das relações, queremos aqui valorizar o produto dessas relações e os conhecimentos gerados por elas. E são esses conhecimentos e as conjecturas que meandram esse processo no ambiente fora da sala de aula que instrumentalizam muitos dos alunos para enfrentarem vários desafios da lida diária dos sujeitos. Então, permitir que tais possibilidades adentrem o muro da escola e façam parte do processo de ensino e aprendizagem, certamente elevará a autoestima do aluno, valorizando seus conhecimentos e estratégias de relações, além de tornar mais significativo os conhecimentos adquiridos na escola.

O USO DAS TIC COMO INTERLOCUTORAS DAS EDUCAÇÕES FORMAL E NÃO FORMAL

Atualmente, a terminologia tecnologia é apresentada como significado de utensílios ou máquinas empregados no cotidiano de muitas pessoas, como exemplo cita-se computadores, celulares, tablets, dentre outras. Todavia, a procedência de tal termo é muito mais antiga e pode ser pertinente ao modo ordenado de algum tipo de informação constituída (LUPPICINI, 2005; NONATO, 2006 apud MACEDO; NASCIMENTO; BENTO, 2013).

Deste modo, as atividades efetivadas e preparadas pelo homem, que vêm sofrendo transformações desde o domínio do fogo, por nossos antepassados até a era da tecnologia, podem se considerar como processos dos quais são utilizados de maneira a armazenar ou otimizar determinada forma de atividade. A divisão acadêmica que pesquisa a educação na conjuntura tecnológica do ensino é denominado habitualmente de Tecnologia Educacional e de tal modo, como a procedência da palavra tecnologia, essa dimensão não se restringe a utilização de ferramentas (MACEDO; NASCIMENTO; BENTO, 2013).

O atual milênio originou uma nova compreensão no conceito de aprendizagem e da educação de adultos como sustentáculo principal para confrontar os desafios terminantes de desenvolvimento. O compasso célere das transformações e o aparecimento no mundo global de economias embasadas na informação e nas sociedades de aprendizado reafirmam a seriedade de afiançar o ingresso de todas as pessoas adultas lhes oportunizando a aprendizagem e a educação de qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

A partir do aparecimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a educação, como prática realizada por intermédio de ferramentas e diversas linguagens relacionadas à mídia, recebeu ainda uma nova aparência, distinguindo-se como

um formato de educação não formal, como por exemplo, a educação à distância, na conjuntura característica das TIC, é sua representante mais direta. Esse mundo de complexidades trouxe distintos conceitos para especificar os novos formatos de educação não formal, caracterizando-se, primeiramente, como o modelo de educação inventada à exceção dos parâmetros curriculares da escola formal.

A aprendizagem não formal, define-se como alguma experiência educacional preparada e ordenada que, habitualmente, se concretiza por estar fora dos quadros do sistema formal de ensino.

Fazendo-se um contraponto entre a educação formal e a não formal, esta última é mais difundida, sofre menor hierarquia e consequentemente menos burocracia. Os programas de educação não formal não necessitam fundamentalmente acompanhar um princípio sequencial de hierarquia de progresso. Sua durabilidade pode sofrer variação, e também, podem ou não, conferir diplomados de aprendizagem. Esta modalidade de aprendizado é normalmente coligada a empreendimentos peculiares ou não de formação que deliberam cursos de duração transformada, característicos e específico para um público alvo.

Este acontecimento provoca até os dias atuais indefinições no que diz respeito ao campo de pesquisa, o que não torna claro o pensamento a respeito dos distintos enfoques, metodologias e procedimentos como um elemento para se aprimorar a atividade e seus efeitos, e também, de contestar, de maneira adequada, os questionamentos quanto ao que há de vir em diferentes graus e interesses (VANZIN, QUEVEDO, 2014).

Em consentimento com Gohn (2010), a deficiência da significação exterior dos métodos constituídos por conceitos é hoje em dia a maior ligação entre o conhecimento e suas relações entre o sujeito e objeto no âmbito da educação não formal. A separação dos campos de pesquisa demanda aplicação específica para as realidades encontradas nos vários espaços, porquanto a educação não formal faz referência a espaços de educação, não essencialmente da sala de aula. Assim sendo, são ambientes que não são regulamentados no que diz respeito a aprendizagem, o que difere da educação formal. Portanto, os assuntos de educação e prática necessitam ser ajustados com muito cuidado para não originar “desordem” no processo metodológico que permeia o processo ensino aprendizagem.

Educar de forma interativa exige novas maneiras de lecionar e aprender, com isso e para tanto, é indispensável se compreender os potenciais e probabilidades que existem na relação do ato de ensinar e aprender, bastando somente entender, compreender as particularidades, meios e possibilidades que existem atualmente na conjuntura das possibilidades do mundo virtual.

A partir dessa nova realidade educativa em que se vivencia o método, instrução, aprendizagem do qual vem a ser infinitamente promovido e enriquecido nesses novos

e potenciais espaços virtuais de aprendizagens, potenciais estes que não se estancam na competência da solução a ser aplicada, pois simplesmente há uma combinação entre estes recursos e desenvolvido de maneira não mensurável, tais probabilidades de educação e aprendizagem em qualquer modo que estes possam vir a acontecer seja de forma presencial, seja no modo de ensino à distância e ou ainda não formal (VAZIN, QUEVEDO, 2014).

Para Pereira e Silva (2012), a partir do incremento de uso das TIC por intermédio dos adolescentes e jovens em conjuntura não formal, por meio das redes sociais e distintos espaços virtuais, a aprendizagem formal pode e precisa utilizar-se de tal ocasião com a finalidade de tornar os conteúdos educativos mais chamativos aos alunos.

A maneira como se ensina e aprende em sala de aula, na educação formal, não é um processo estável, e de fato se consolida através de determinadas modificações considerando o espaço e o tempo. A utilização da máquina de escrever, por exemplo, pode mostrar-se como ultrapassado atualmente, mas já foi considerada uma brilhante novidade tecnológica educativa de um tempo passado. Portanto, ao se perceber que tecnologias claramente revolucionárias já ficaram interligadas em sala de aula pode-se provocar o acolhimento de tecnologias avaliadas como novas (PEREIRA; SILVA, 2012).

As novas tecnologias não devem representar em si o foco no processo ensino e aprendizagem, muito embora, a instrumentalização por parte do aluno e professor deva ter um momento específico no processo. Tais instrumentos, assim considerados na educação não formal, podem representar recursos pedagógicos de valor inestimável no trabalho e no dia a dia do professor.

FUNÇÕES DO EDUCADOR NA RELAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL DA EDUCAÇÃO NA EJA: RESULTADOS CONTEMPORÂNEOS

Estando o educador envolto na relação da educação formal e não formal e considerando um turbilhão de reações pedagógicas, faz-se necessário repensar toda uma estrutura de formação acadêmica que certamente deixaria em pânico os mais desavisados. Pior é que os mais desavisados não se caracterizariam como poucos.

A relação de continuidade processual das educações formal e não formal, aparece como uma possibilidade de trabalho efetivo, pois o mesmo abrange mais que simplesmente ler e escrever, mas contempla a possibilidade do indivíduo ser inserido em práticas sociais, inclusive de leitura e de escrita, onde o mesmo deve ser capaz de usar esse conhecimento em benefício da sociedade e de si próprio, tomando uma atitude crítica em relação a tudo o que o cerca e buscando formas de

transformar a sociedade em que está inserido. As práticas sociais de leitura e de escrita devem gerar questionamentos, reforçar valores, tradições e formas de distribuição do conhecimento.

Pensar em todo esse reestruturar, sem um trabalho efetivo de formação do professor, é simplesmente uma utopia, principalmente se se considerar a realidade onde vivem a maioria dos alunos que frequentam o contexto da Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, a aprendizagem significativa toma corpo numa relação dialógica entre o ambiente escolar e a comunidade e esta relação deve convidar o aluno a adentrar no mundo da leitura e da escrita num processo de aprendizagem que considere a função que a língua escrita exerce no círculo social. Torna-se importante que a mesma cumpra o seu objetivo à medida que o objeto sociocultural torna-se real, pois, a escola deve atuar diretamente, trazendo para dentro do ambiente escolar, situações de uso da leitura e escrita em sua real necessidade daquela comunidade.

O aluno da EJA vivencia atualmente uma sociedade em que a escrita é reguladora das relações. A falta de apropriação dos códigos comuns pode representar a marginalização de tais indivíduos. Desta forma, levar esse aluno a entender que ele é detentor de um conhecimento de leitura de mundo próprio é condição essencial para o um bom desenvolvimento do trabalho docente. Portanto, não existe sujeito iletrado, pois, segundo Soares (2003, p. 95), “todos, em alguma medida, interagem com a cultura escrita e têm estas formas culturalmente construídas como referencial indenitário e epistemológico”.

Assim, o processo de alfabetização precisa ser discutido e pensado como uma condição social, tendo em vista que não se resume apenas à habilidade de ler e escrever, mas em possibilidades de relacionar-se com outros indivíduos e conhecimentos, levando-o a se instrumentalizar enquanto sujeito ativo. A mudança que se opera nesse sentido busca garantir uma formação significativa, valorizando os saberes do educando adquiridos fora do âmbito escolar.

> *Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória (SOARES, 2004, p. 45).*

Nesse sentido, o letramento também está ligado à educação não formal à medida em que o meio pelo qual os indivíduos, fazendo uso social dele, podem alcançar maior mobilidade no mundo em que vivem, ou seja, o letramento contribui com a prática social e a inserção no mundo em que vive nossos jovens e adultos.

Os processos de alfabetização e letramento são complexos, mas fundamentais para a inclusão social. O ensino de Letramento rompe barreiras tradicionais que considera a alfabetização como pré-requisito para o domínio da leitura e da escrita.

O sistema de escrita tem que estar dentro das práticas sociais letradas, pois está presente nos mais diversos aspectos da sociedade. O educador assume um papel fundamental nessa dinâmica, numa visão sociocultural para entender a diversidade cultural dos educandos em seu meio, e assim realizar também um trabalho que instigue o professor a realizar no ambiente escolar atividades que valorizem a socialização dos alunos e da comunidade escolar, sem o rigor das aulas "puritanas" desenvolvidas em sala de aula.

Tendo em vista a própria concepção estruturante do processo de letramento, tendo como fator essencial a relação prática e social do uso da leitura e da escrita dentro de uma lógica significativa para determinado contexto, está exposto aí a situação também das relações interpessoais dentro da micro comunidade da sala de aula, tanto com o professor como com os próprios colegas. Claro que tal relação vai suscitar aspectos diversos e que certamente perpassam o próprio planejamento do professor, mas essas são situações espontâneas que devem ser valorizadas pela escola, o que vai enaltecer possibilidades de vínculos de amizade plena dentro de uma lógica que irá perpassar as paredes da escola, tendo em vista a mesma não ser uma "ilha isolada" e o professor não ser mais considerado como aquele que detém todo o conhecimento.

Seguindo no contexto dos processos de relação afetiva diz Freire (2001, p. 58):

> *Também acredito na força das verdadeiras relações entre as pessoas para a soma de esforços no sentido da reinvenção das gentes do mundo. E não há como negar que a experiência dessas relações, envolve, de um lado, a curiosidade humana centrada na própria prática relacional, de outro, a curiosidade alongando-se a outros campos.*

Este autor sinaliza as palavras prática relacional e curiosidade, duas situações que enfatizam uma relação cíclica e contínua. Começando extraordinariamente pela segunda, no caso a curiosidade, que representa o querer, a busca pelo objeto desejado, que no contexto da EJA, seria o conhecimento; mais especificamente o domínio da leitura e da escrita, através do domínio de códigos regras e signos, o que de certa forma representaria o processo de alfabetização.

Cabe a reflexão do trabalho desenvolvido em sala dentro de um contexto que suscite nos alunos o querer buscar, seja qual for o objetivo de cada aluno, sendo isto uma condição subjetiva. A outra palavra, relacional, representa o processo desse indivíduo com o mundo que o rodeia, oferecendo-lhe várias oportunidades de troca.

Diante desse processo relacional estará mais em evidência a relação com o outro que interage diretamente das várias formas possíveis em seu dia a dia. Certamente a escola terá grande peso nesse processo relacional.

Cabe ressaltar que o estudante da EJA, em sua maioria, já foi colocado diante de várias situações de dificuldades experienciais do dia a dia, mas se instrumentalizou utilizando-se muitas vezes de ferramentas adquiridas nas relações sociais em sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento é interessante vislumbrar o resultado mais contundente da relação da educação oferecida nos espaços sociais com a educação oferecida no ambiente escolar, considerando-se neste contexto fatores que são responsáveis em permitir articulações que valorizem cada vez mais uma educação que contemple vários aspectos do sujeito, que não é só aprendente, mas ressignificador de uma realidade que está posta na sociedade por várias razões, inclusive ideológicas e intencionais.

Esse repensar do sistema educacional e do professor irá permitir uma nova abordagem para ser traduzida como elemento de uma estrutura que precisa ser reorientada, dentro de novas concepções e fatores sócio-históricos e também culturais que reflitam de fato na verdadeira necessidade da sociedade atual em aprender cada vez mais para compreender o mundo que o cerca. Também cabe refletir quanto ao processo de aprendizagem e os fatores que vão ser comuns entre a educação formal e não formal que poderão servir de interlocução de um processo contínuo e recíproco chamado aprendizagem.

O educador, também sendo sujeito ativo de um processo e referência de uma dinâmica social, precisa estar posicionado e instrumentalizado politicamente e sabendo de “qual lugar” ele pensa e faz educação, caso contrário seremos atores coadjuvantes de um filme de longa metragem, onde o enredo pode ser extremamente fatalista e irresponsável.

Desta forma, é extremamente salutar para o processo de aprendizagem acolhida da educação não formal no ambiente escolar que vem desmistificar preconceitos e mal-entendidos que permeiam os currículos com relação a educação popular e o saber do senso comum.

O professor, independente de concepções políticas, precisa se instrumentalizar das bases que alicerçam a origem desses olhares deslocados e as vezes até perversos com relação ao conhecimento trazidos pelos alunos. Precisamos de fato nos desvencilhar dessas vendas que cerram nossos olhos e nos levam a acreditar em tais construções ideológicas. Pois, trazer a educação não formal para a escola

em si, não se traduz em garantia de qualidade no processo de aprendizagem, porém antes de tudo, precisa-se entender a dinâmica das relações dos conhecimentos e a hierarquia cultural e ideológica impostas a eles que infelizmente, muitas vezes, são reproduzidas pela escola, e consequentemente pelo professor.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir, **A questão da educação formal/não formal**. Sion: Suisse Institut International des Droits de L´enfant-IDE, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Questões da nossa época, 47).

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACEDO, Margarete Valverde de. NASCIMENTO, Milena de Sousa. BENTO, Luiz. Educação em Ciência e as "Novas" Tecnologias. **Revista Práxis**, Ano V, nº 9 Junho de 2013. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/09/17-23.pdf>. Acesso em: maio de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Latin_America_-_Caribbean/confinteavi_olhares_5_ continentes.pdf>. Acesso em: maio de 2016.

PEREIRA. Maria Cristina. SILVA. Emanuel Filipe Marques. **Hiperespaços para a educação formal, não formal e informal.** Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros /09/17-23.pdf>. Acesso em: maio de 2016.

VANZIN. Vanzin; QUEVEDO. Silvia Regina Pochmann de. **EaD como 'locus' em nova epistemologia para a educação não formal**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Pátio Educação Infantil**, Belo Horizonte, n. 29, 2004, p. 19-22.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araujo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3ª reimpressão. São Paulo. Editora Unesp, 2001.

A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: A FORTE PRESENÇA DO JUVENIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NESSA MODALIDADE

Margareth da Conceição Almeida de Araújo (GEPEPJAI)
retharaujo@hotmail.com

TRAÇANDO OS PONTOS DE PARTIDA

A presença marcante dos adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é preocupante e vem ocupando um lugar importante no cenário nacional com alguns estudos na área. O grande interesse que o tema da juventude vem emergindo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos mostra que a compreensão desse tema passa por uma construção social, que envolva toda a diversidade que constitui esses sujeitos. Observamos que há alguns anos, vem surgindo no cenário nacional, estudos sociológicos voltados a questão da juventude e a escola. Autores como Carrano (2007); Dayrell (2006); Di Pierro (2008), Haddad (2007) e Spósito (2001) são referências nesses estudos, nos ajudando na apropriação do conhecimento para entender essa demanda cada vez mais forte da juventude no cotidiano escolar.

O problema que traçamos nesse contexto e que pesquisamos através das narrativas (auto) biográficas de experiências vividas por esses discentes e seus professores de forma objetiva e explicitamos por ser uma das tantas questões que tem nos instigados no âmbito de atuação que traçamos nesse contexto e perguntamos: A contribuição da formação continuada proposta pela Secretaria de Educação de Catu no processo formativo impactou na vida e ação pedagógica dos Educadores do juvenil da EJA e ajudaram a transformar a vida dos discentes na concretização de uma educação emancipadora, autônoma e crítica, que eleve o sujeito e priorize a sua formação integral? Tendo por objetivo investigar através das narrativas de vida (bio) e escritas (grafia) dos docentes da EJA que atuam com TFJ, a importância da formação proposta pela SMEC e a contribuição dessa formação para o crescimento pessoal e profissional desses professores do juvenil que elevem a qualidade da educação desses sujeitos jovens.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Buscando criar espaços de reflexão para que os educadores possam atuar com esses jovens é que surgir a necessidade da formação continuada dos professores que trabalham nessa modalidade, desse modo, encontramos na trajetória profissional e na formação continuada a ancoragem para continuar pelos trilhos das narrativas das histórias de vida.

Essas articulações inauguraram olhares singulares e estruturantes para o ser professor que compreende a construção em si e no outro, constituindo-os como um grupo de pesquisa-formação, de forma que eles possam compreender a sua prática para poder transformá-la e (trans)formar-se como educador.

Para tanto, a alternativa metodológica escolhida para o trabalho nesse grupo foi à produção, por esses sujeitos, de narrativas autobiográficas nas quais procuramos trazer à tona memórias de suas experiências de vida para que nelas os professores identifiquem as origens e as razões de suas concepções e das suas ações nesse novo cenário. Por se tratar de um tema bastante relevante para a formação do sujeito, foi utilizado como metodologia, a abordagem qualitativa de pesquisa, dentre elas destacaremos: o método (auto)biográfico.

O percurso que buscamos para investigar todo o corpo desse trabalho, através das narrativas de si dos professores, foi a análise interpretativa-compreensiva, por entender que toda narrativa traz marcas da trajetória e das experiências de vida, e dão origem à subjetividade que tem "cada sujeito sobre o ato de lembrar, narrar, refletir sobre o vivido" (SOUZA, 2006c, p.79). As interpretações começaram desde o primeiro encontro no planejamento da IV Unidade na Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2013, com vistas a compreender as pluralidades dos atores que participariam desse trabalho, pois cada sujeito tem uma singularidade nas suas histórias de vida tanto pessoal quanto profissional.

O JUVENIL NA EJA

As grandes modificações que vem passando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos últimos tempos, vem transformando também com a crescente presença dos adolescentes nas suas turmas. Essa juvenilização dos seus discentes, sinaliza para algumas particularidades na metodologia e novas propostas formativas que viabilizem a sua inserção e permanência na EJA. Carrano sinaliza para o desconforto para alguns,

> *[...] para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade – e, em alguns casos de incômodo revelado – frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização. (2007, p. 1)*

O sistema escolar encontra-se ainda muito deficiente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, e a grande repetência e evasão nas turmas do Fundamental vem intensificando a Juvenilização nessa modalidade, justamente pela defasagem da

idade série, levando esses educandos, muitos dos quais sem motivação retornarem a instituição quando sente a necessidade da certificação para ingressar no mercado de trabalho. A educação precária e sem qualidade cooperam para que o fracasso escolar, repetência e evasão ocorram, fazendo com que os jovens abandonem a escola regular, mudando para as turmas Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Carrano:

> *Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de "juvenilização da EJA", deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos –histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. (2007, p. 2)*

Os jovens, principalmente os da classes de baixa renda, estão chegando ao mundo do trabalho cada vez mais novo e isso vem gerando uma enorme quantidade de adolescentes nas turmas, fazendo com que novos programas de Educação sejam implementados para receber essa demanda, já que as exigências na contemporânea são cada vez mais velozes e diferenciadas. Para Carrano, "os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens." (2007, p. 5) Com isso a volta aos bancos escolares se faz necessário.

Os ajustes na educação dessa modalidade são imprescindíveis, tendo em vista, que essas turmas tem necessidades singulares e o permanecer desses adolescentes muitas vezes invisíveis dentro da Educação de Jovens e Adultos dificultam a permanência, levando os docentes a desafios cada vez maiores nas formas metodológicas aplicáveis na sala de aula pela diversidade característica da juventude.

Aprovo o que Carrano fala quando esse afirma,

> *[...]que a escola sinaliza dificuldades de lidar com a diversidade que caracteriza esta juventude, sendo a homogeneidade muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou ética. (2000, p. 16)*

Os obstáculos no acesso e permanência desses alunos juvenis na escola é ainda maior pelo tipo de conteúdo curricular que engessam, desinteressantes e formais para as particularidades que envolvem o pensar do jovens.

Carrano enfatiza que:

> *Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições*

> *públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar. (2007, p.6).*

Com isso, o contexto com essa forte presença dos adolescentes nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, vem produzindo uma quantidade enorme de problemas nos últimos anos, muitos desses conflitos em decorrência da insatisfação dos professores. São desafios metodológicos e comportamentais que merecem um olhar das políticas públicas nessa direção da juvenilização. A partir desse contexto, o confronto entre os sujeitos envolvidos vem dificultando o entendimento sobre a juventude, e principalmente a compreensão do processo de aprendizagem e práticas pedagógicas.

A EJA JUVENIL NO MUNICÍPIO DE CATU-BA

Com essa preocupação e visão de gestão na Educação a Secretaria de Educação vem investindo de forma significativa na Educação de Jovens e Adultos no município de Catu, cidade do interior da Bahia por perceber a grande procura da juventude no ingresso nessa modalidade, e para não excluir esses discentes do processo. Com esse entendimento e buscando trabalhar com os jovens é que, em 2013, a Secretaria de Educação de Catu-BA começou a trabalhar com uma nova proposta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), chamada de Tempo Formativo Juvenil(TFJ). O modelo foi elaborado para ser trabalhado na rede Estadual da Bahia, e na época não foi colocado em prática. O município pediu autorização para implantar essa nova proposta dentro da modalidade da EJA na eminência de democratização e efetividade do processo educacional para esses educandos, sendo este o pioneiro no atendimento aos jovens com idade série defasado na redondeza.

Essa proposta tem por objetivo tornar a educação e o aprendizado, algo o mais próximo possível da realidade desses jovens alunos de 14 a 17 anos e, assim, diminuir a taxa de evasão escolar na rede municipal de educação. E ela está pautada na Resolução CNE/CEB Nº 3 de 15 de junho de 2010:

> *Art. 5º... II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado*

> *que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, Inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.*

Como garantia, esse currículo traz uma pedagogia crítica que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propício a emancipação dos educandos juvenis e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma. Para tanto, o acesso ao Conhecimento, à Riqueza Cultural, à Diversidade e à Consciência Corporal devem ser asseguradas aos educandos(as) juvenis. São sujeitos juvenis meninos e meninas que lutam pela sobrevivência na Cidade ou no Campo.

Nas observações feita na instituição pesquisada, observasse ainda, os muitos obstáculos que são estabelecidos por ela e pelos educadores, por não aceitarem as especificidades e singularidades desses discentes, ao não autorizarem as culturas juvenis que quase sempre transpõem os portões da instituição. Isso acaba dificultando o diálogo entre o aluno e a escola, e não ajuda a construir a identidade desses sujeitos. Carrano afirma:

> *As expressões juvenis estão voltadas para a coesão de seus grupos de referência – aquilo que chamamos por vezes de referências tribais, códigos, emblemas, valores e representações que dão sentido ao pertencimento a grupos. A relação dos jovens com seus grupos de referência provoca choques com os valores das instituições (especialmente a escola e a família.) (2007, p.7)*

A juventude procura mudar a escola a partir de modelos significativos para eles, e de preferência que eles sejam eles mesmos. Isso é observado nas suas posturas, formas de vestir, agir e o tratamento que dá ao outro, nesse caso aos colegas e aos profissionais da escola. Essas atitudes e gestos, na sua grande maioria não são aceitas pela instituição e pelos educadores. Com isso, o que podemos ver no ambiente escolar são conflitos em que elas não estão preparadas para agir para contornar a situação. A combinação entre as partes é sempre complexa e por muitas vezes acaba não ocorrendo. No ponto de vista deste autor, a instituição escolar apesar de ser um local onde o sujeito muitas vezes gostar de estar, até agora não reconhece as culturas juvenis como aquilo que pode incluir e transformar.

Dayrell chama a atenção para os prováveis fracassos escolares entre os discentes juvenis, os docentes, os alunos e as suas famílias. Para a escola e seus professores, o problema está com esses jovens, a sua individualidade, irresponsabilidade e segundo eles, a falta de interesse nos estudos. Para o juvenil, a escola se exibe de maneira bem distante do que para eles é relevante e, para completar os profissionais são na maioria das vezes inaptos, sem interesse e não se interessam com suas formações.

Nesse sentido, Dayrell diz que:

> *[...] a sala de aula também torna-se um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do "bom aluno", e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. (2007, p. 1121)*

Ele ainda procura compreender que não se pode culpar os envolvidos nesse processo, que no caso é o jovem e professor. O que se precisa fazer é compreender o contexto social no qual os sujeitos estão envolvidos e a cultura em que esse jovem faz parte, indo atrás das práticas educacionais que se adeque a esta nova realidade.

A juventude se define por sua condição de entrada em relação à sociedade onde se inscreve, ou seja, pela "emancipação" parcial do campo de sociabilidade da família e pelas buscas de inscrição ou mesmo de constituição de outros grupos, espaços, instituições de produção de sociabilidade. A afirmação dessa condição, porém, não define a condição de ser jovem, pois em sociedades com agudas desigualdades, como a do Brasil, as possibilidades de inscrição dos grupos juvenis em espaços ou instituições que favoreçam a socialização encontram-se desigualmente dispostas para os diferentes grupos sociais.

Buscando criar espaços de reflexão para atuar com esses jovens é que surgir a necessidade de observar a formação dos professores que atuam nessa modalidade, constituindo-os como um grupo de pesquisa-formação, no qual procurou-se dar voz aos professores do TFJ, de forma que eles pudessem compreender a sua prática para poder transformá-la e (trans)formar-se como educador. Para tanto, a alternativa metodológica escolhida para o trabalho nesse grupo foi à produção, por esses sujeitos, de narrativas autobiográficas nas quais procurou-se trazer à tona memórias de suas experiências de vida para que nelas identifiquem as origens e as razões de suas concepções e das suas ações nesse novo cenário.

O DESAFIO DE COMPREENDER A SIGNIFICANTE PRESENÇA DO JUVENIL NAS TURMAS DA EJA

A compreensão que se tem na Educação de Jovens e Adultos é que é um direito assegurado para todos aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar ou

concluir os seus estudos na idade apropriada, sendo, portanto, um dever do Estado, como prevê a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 na oferta desta modalidade de ensino.

Partindo desse entendimento, a preocupação que vem tomando uma proporção maior é com a formação do jovem, seu lugar na sociedade e sua preparação para o trabalho vêm ganhando destaque na última década. Sob o discurso de garantia do direito do jovem a uma política educacional atrelada à proposta de empregabilidade, parte significativa das medidas adotadas teve o intuito de favorecer o atendimento do jovem em programas de educação à distância, formação profissional e empreendedorismo, sendo, portanto dirigidos ao jovem trabalhador.

Abordar esse grande fenômeno que vem acontecendo em todo o território que é a juvenilização na EJA, como aspecto de fundamental importância no atual campo dessa modalidade de ensino. Já que a "invasão" dessa faixa etária na EJA vem crescendo a cada ano. A escolha do estudo da formação dos educadores que atuam nessas turmas da EJA deve-se à experiência nessa modalidade desde, 2002 vivida durante a prática docente e agora como coordenadora específica dessas turmas do Tempo Formativo Juvenil, e observando o desconforto dos educadores. Carrano explica como esse problema vem à tona:

> *Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos em que esses estão imersos. (2007, p. 3)*

A juvenilização é um fenômeno crescente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA e as políticas públicas voltadas para ela, no Brasil vem legitimando-se como uma tendência latino-americana que tem o intuito de oportunizar a reinserção de adolescentes e jovens excluídos do sistema educativo, seja para favorecer a aceleração dos estudos, promover oportunidades de atualização, qualificação e desenvolvimento social (DI PIERRO, 2008).

A partir dos estudos pesquisados, observa-se que há muito pouca produção de trabalhos que buscam relacionar entre as experiências vividas pelos docentes e o campo do ordenamento legal e das políticas públicas que tratam desse fenômeno. Refletir a juvenilização na EJA, apontando os motivos pelos quais tantos jovens optam por ingressar nessa modalidade e apresentar as políticas públicas que retratam esse fenômeno, analisando as singularidades e especificidades das histórias dos docentes que trabalham com esses sujeitos.

A presença significativa de jovens e mais ainda dos adolescentes, é o resultado de uma migração do ensino regular para o ensino da EJA que o município de Catu resolveu regulamentar. Por muito tempo, a EJA foi desenhada só como Educação de Adultos, objetivando principalmente a alfabetização e a própria escolarização dessas pessoas. Há alguns anos o que se vem observando é a juvenilização nessa modalidade.

Assim, a EJA passou a alargar seu campo de análise, considerando os novos perfis dos alunos. Além disso, as faixas etárias, as necessidades, as potencialidades e as expectativas em relação à vida dos novos alunos vêm sendo repaginada para se levar em consideração o atendimento pleno dos adolescentes, jovens e adultos que buscam seus direitos em educação, sendo dessa forma entendido como um meio para se chegar a um equilíbrio entre a aprendizagem e o trabalho, bem como ao exercício de uma cidadania ativa e emancipadora.

Com o grande destaque dado aos jovens nas políticas públicas de EJA, pois a demanda no país dessa juventude cresceu muito nos últimos anos, Haddad (2007), evidenciou que a focalização de ações específicas para esse grupo etário não é recente, pois diversos estudos, entre os anos de 1986 e 1998, já indicavam o aumento no atendimento dessa população, mas sem que houvesse um entendimento das relações existentes entre a demanda e os resultados do ensino fundamental e médio diurno, bem como as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano. Também o que se pretende nesse capítulo é saber como os jovens se tornaram prioridade governamental com relação às iniciativas de EJA adotadas no Brasil durante esses últimos anos em detrimento de ações voltadas ao atendimento de adultos e idosos.

O ideário da educação e aprendizagem ao longo da vida na EJA envolve um processo de desenvolvimento social, de direito à cidadania dos sujeitos dessa modalidade, com a visão na construção de uma sociedade mais justa e sustentável, daí, a preocupação na maneira que estão sendo formados esses jovens. E que vem se concretizando no Brasil, por meio de parcerias com a sociedade civil, e também ocorrendo um processo de descentralização das ações envolvendo os governos locais (estados e municípios) são os programas destinados ao jovem.

E com esses programas a escola precisa criar um ambiente onde o sujeito aprenda não só pela transmissão ordenada dos livros didáticos, mas também pelas experiências da vida cotidiana, por meio de pesquisas, análise, reflexão de sua condição e troca de ideias em que possa refletir sobre a condição do outro, propiciando aos jovens uma análise crítica da estrutura social, administrativa e política, desenvolvendo uma postura ética, fundada em valores dignos de um cidadão comprometido com os problemas sociais vigentes em sua realidade.

Portanto, essa prática pode alcançar o desenvolvimento da pessoa integrada e completa, fortalecendo a postura de cada um e a consciência do grupo enquanto cidadãos emancipados e críticos, priorizando o respeito por si mesmo e pelos outros.

PALAVRAS PARA CONTINUAR

Com as pressões culturais do mundo contemporâneo, precisamos entender como as marcas deixadas pela crise da identidade moderna estão presentes no âmbito subjetivo de cada um ao narrar sua própria história. Analisar o que os docentes

dizem de seus próprios saberes profissionais se torna necessário nesse estudo, pelo interesse de saber como eles integram esses saberes as suas práticas, os produzem, transformam e os ressignificam na “vida viva” do seu trabalho.

O que percebe-se nesse trajeto da pesquisa, que escutar as docentes da EJA e os que trabalham com o juvenil possibilitou criar espaços de reflexão e de autoformação dos sujeitos. Nesse contexto, compreende-se melhor as práticas docentes, vivências de vida e seu fazer pedagógico na escola, percebendo as vidas que ali fluem e, sobretudo, (re)conhecendo melhor a dinâmica de realizar uma investigação-formação. Praticar uma escuta do outro é, como bem ilustra Morin (2000, p. 19), um processo de “descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós”.

Diante desse percurso, produziu-se tempos significativos, escritas e escutas sentidas, experiências vividas, convivências saboreadas, num espaço em que a pesquisa em educação é um dispositivo fundamental para os processos educacionais. Ao escrever suas narrativas autobiográficas, a partir do percurso de formação, os sujeitos passaram a perceber e compreender mais a sua própria experiência. A narrativa autobiográfica exige um trabalho de análise com os sujeitos implicados, articulado entre o vivido, a trajetória de formação e o conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. (1996)

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000 atemas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 março. 2015

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e adultos, Belo Horizonte, v. 1, ago. 2007.

DAYRELL, J.T. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade,** Campinas, v.28, n.100. p.1105-1128, out. (2007)

DI PIERRO, M.C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. (2008)

FREIRE, Paulo. **Educação de Adultos, Hoje: algumas Reflexões**. In: FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 16-17.

_____. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **A importância do ato de ler**. 39.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Professor sim tia não:** cartas a quem a quem ousa ensinar**.** 5. ed. Olho d'água-SP, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra, 2003.

HADDAD, Sérgio. Novos caminhos em educação de jovens e adultos. São Paulo: Global, 2007.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2010.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. M. H. A (re)invenção de si na formação docente. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet -FAPERJ, 2008. p.147-165.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB. 2006ª. p. 203-218.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 103-130.

_____. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia:** Revista do Programa da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2006b.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. In: Nóvoa, Antônio; Finger, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 63-78.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** - 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, (Estudos em EJA) 2011, 296 p.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB. (2006a) p. 135-149

_____. (Org.). SOUZA, Elizeu Clementino. Formação e pesquisa autobiográfica. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006b, p. 257-268.

_____. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006c.

DAS MARGENS PARA O CENTRO: JUVENTUDE, EJA, VULNERABILIDADE SOCIAL E VIOLÊNCIA NO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA

Marcos César Guimarães dos Santos (PPGEduC - UNEB)
marcos.cesar2@hotmail.com
Lilian Almeida dos Santos (PPGEduC - UNEB)
lilianalmeida@gmail.com
Maria Raidalva Nery Barreto (PPGEduC - UNEB)
raibarreto@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Território do Sisal é formado por 20 municípios Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente, tendo uma população superior a 582.000 habitantes conforme dados do Censo Demográfico de 2010. A região está localizada no nordeste do Estado, a cerca de 200 Km de Salvador.

A designação do Território do Sisal se deve à planta que se caracteriza como principal fonte econômica da região. O sisal, que por nome cientifico *agave sisalana perrine,* é originário do México e foi introduzida na Bahia em 1903. Consolidada como a principal fonte de atividade econômica da região, a produção de Sisal no semi-árido da Bahia se apoia em pequenas e médias propriedades.

A região Sisaleira possui a terceira pior taxa de analfabetismo do Estado, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, é muito baixo, a maioria dos municípios da região estão abaixo da média estadual. A taxa de analfabetismo funcional alcança cerca de 58% da população, sendo a zona rural a que concentra a maior média, conforme dados da SEI de 2011.

Os dados socioeconômicos desta região são extremamente alarmantes, dados da Secretaria de Estudos Econômicos – SEI, em 2004 o território do Sisal colaborou com apenas 1,6% do Produto Interno Bruto da Bahia em 2010, fincando bem atrás da média de 40% da região metropolitana de Salvador. Além disso, destaca-se o baixo índice de desenvolvimento humano da região, com uma média de 0,60 sendo que, quatro dos municípios que formam o território estão entre os 20% mais pobres do Brasil e cinco estão entre os 10% com os piores índices de pobreza, aproximadamente 27% da população Sisaleira vivem em situação de extrema pobreza (IBGE, 2010).

O presente artigo tem por finalidade debater as implicações na Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos conceitos de juventude, vulnerabilidade Social e a violência no Território de do Sisal - Bahia. É uma pesquisa de caráter exploratório, com base no estudo de caso, está sendo utilizada a abordagem qualitativa na pesquisa a qual exigiu do pesquisador necessidade de formalizar, sistematizar as análises dos dados

observados, de forma disciplinada e com planejamento cuidadoso que possam estar explicitando os procedimentos e a própria trajetória metodológica para consecução dos objetivos previstos do estudo, que favoreçam o rigor interpretativo.

Ante o exposto, tem-se a seguinte indagação: em que medida a exposição a situações de vulnerabilidade social e violência influenciam o processo de formação dos jovens estudantes da EJA residentes no Território de Identidade do Sisal-BA?

O ANALFABETISMO NA BAHIA E NO TERRITÓRIO DO SISAL

Dados do Censo 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2011, revelam que a taxa de analfabetismo[68] vem caindo muito lentamente nos últimos dez anos. O país conta ainda com cerca de 13,9 milhões de brasileiros, analfabetos, com 15 anos ou mais, o equivalente a 9,63% da população nessa faixa etária - no Censo de 2000, esse percentual era de 13,64%. O Nordeste continua sendo a região com maior número de analfabetos, cerca de 16% da população com mais de 15 anos.

A região Nordeste conforme o PNAD (2012) é a que tem o maior percentual de pessoas não alfabetizas com 17,4% da sua população, em contraposição as regiões Sul e Sudeste que têm em média 4,4% da sua população de 15 ou mais anos analfabeta. Em números absolutos, a população do Nordeste é de aproximadamente um pouco mais de 54 milhões de pessoas, assim, conforme os dados apresentados, temos atualmente mais de 9,7 milhões de analfabetos no Nordeste.

A Bahia apresenta, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009, o maior número de analfabetos no Brasil entre jovens com 15 anos ou mais. Neste mesmo período, a taxa de analfabetismo deste público foi de 16,7%, quase o dobro da média nacional.

A partir da análise dos dados disponibilizados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI-BA, a taxa de analfabetismo na década de 1990 era de 34,5% da população baiana, sendo que a taxa de analfabetismo na zona rural chegava a 55,1%. Nos anos 2000, essa taxa caiu para 22,1% da população, contudo a zona rural ainda vivenciava um alto percentual, com 38% da sua população analfabeta. No último censo de 2010, o número de pessoas não alfabetizadas caiu para 16,3% da população, mais as nossas zonas rurais ainda possuem um dado alarmante, 29,8% da população com 15 ou mais anos é analfabeta.

68 Segundo o dicionário Haussais, o termo analfabetismo corresponde a estado ou condição de quem não sabe ler e escrever, falta de instrução elementar. Segundo definição da UNESCO, “uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade”.

Para os seis municípios de abrangência dessa pesquisa, podemos perceber no censo de 1990, que a média de analfabetismo entre os municípios era de 40,8% da população, sendo que, a maior taxa concentrava-se na zona rural com 51,6%. No censo de 2000 observa-se que houve uma redução na taxa de analfabetismo da população, ficando este percentual em 29,3%. No censo de 2010, o número de analfabetos caiu para 21,6%, contudo mantendo a maior concentração nas respectivas zonas rurais de cada município.

Em comparação com os dados do Estado da Bahia para o mesmo período, verificamos que a pesar da forte redução nas taxas de analfabetismo, o percentual ainda alto extrapola a média do estado.

MUNICÍPIOS	TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE	TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS, POR SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO (%)								
		1991			2000			2010		
		Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
BAHIA	0	34,5	21,6	55,1	22,1	15,0	38,0	16,3	11,3	29,8
ARACI	04 Sisal	59,0	30,6	69,6	43,7	24,9	54,2	32,1	19,5	40,5
CONCEIÇÃO DO COITÉ	04 Sisal	40,1	24,4	50,3	26,6	18,3	35,5	19,2	13,6	27,7
SANTALUZ	04 Sisal	41,8	26,2	54,1	31,8	21,7	46,0	23,6	18,6	31,3
SÃO DOMINGOS	04 Sisal	34,0	23,6	39,2	22,9	18,9	26,0	21,5	19,6	24,9
SERRINHA	04 Sisal	33,0	19,6	47,8	24,6	16,4	35,7	16,5	10,5	26,8
VALENTE	04 Sisal	36,9	19,8	48,0	26,4	18,4	34,4	17,1	11,5	23,6

SEI-Ba. Censo de 2010

A grande conquista para as últimas duas décadas foi a ampliação do acesso à educação em todos os níveis, assim como o aumento do tempo de permanência na escola e da taxa de escolaridade.

Conforme dados da PNAD (2012), a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 a 19 anos no Brasil é 1,2%, no extrato 20 aos 24 anos essa média sobe para 1,6%, na faixa dos 25 aos 29 anos salta para 2,8%, chegando a 24,4% para pessoas com 60 ou mais anos.

A taxa de escolarização entre crianças e adolescentes dos 06 aos 14 anos chegou a 98,2% em 2012, entre os jovens de 15 aos 17 anos, essa taxa de cobertura cai para 84,2%, no Nordeste essa taxa é de 83,2%, na faixa etária dos 18 aos 24 anos, cai para apenas 29,4% dessa população.

Os dados revelam a universalização do Ensino Fundamental entre crianças e adolescentes dos 06 aos 14 anos, do outro lado, mostra o forte abandono do Ensino Médio e, por sua vez, a não continuidade no Ensino Superior.

O levantamento de dados feito pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), em 2014, aponta que a taxa média de distorção idade-série no Ensino Fundamental nas escolas públicas é de 48%, no Ensino Médio é de 46%. Sendo que as escolas públicas são responsáveis por 88% das matriculas no Ensino Fundamental e 86% no Ensino Médio (PNAD, 2008).

Os dados aqui apresentados do PNAD (2008, 2012) sustentam a tese do forte processo de desigualdade em relação ao processo e as etapas de escolarização no Brasil, com enfoque especial ao segmento de jovens dos 15 aos 29 anos. Quando analisados com maior grau de apuração, esses dados destacam que muitos jovens desistiram de estudar sem ter ao menos concluído o Ensino Fundamental.

É evidente que tivemos consideráveis melhoras nos indicadores educacionais, em especial no Ensino Fundamental, contudo apenas 52% dos jovens matriculados não apresentam uma distorção idade-série. Ao avançarmos nos demais extratos etários, o número de jovens e adultos fora da escola e/ou não escolarizados aumentam significativamente.

Os jovens na faixa etária dos 15 aos 29 anos representam aproximadamente 26% da população brasileira. Este recorte populacional passou a fazer parte de políticas públicas especificas nas últimas duas décadas, em especial com a criação do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) e são estes as maiores vítimas dos processos de vulnerabilidade social. É um contingente populacional com demandas próprias e especificas, que estão em fase de escolarização, da busca do emprego e da sustentabilidade, da cultura, do lazer, de formas de expressão e reconhecimento social e identitário.

Esse processo de desigualdade de acesso aos bens sociais e culturais entre os jovens, agrava ainda mais a situação destes. Silveira (2014) em sua pesquisa indica que mais de 53% dos jovens matriculados no Ensino Fundamental não chegam a concluí-lo. Na Educação de Jovens e Adultos este número é ainda mais alarmante, apenas 30% dos alunos matriculados conclui o curso da EJA.

As escolas e seu mecanismo ignoram as desigualdades culturais e sociais entre os jovens das diferentes classes sociais ao buscar transmitir seus conteúdos, a partir de métodos e modelos de avaliação que não levam em conta as especificidades dos sujeitos, suas origens, sua história, suas vivências. Haddad (2002) chama atenção para o processo de institucionalização e escolarização da EJA, incorporando cada vez mais as práticas da educação formal.

Como afirma Bourdieu (2012, p.53), “Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e

deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura". Nessa perspectiva, Bourdieu denuncia que a escola colabora para a manutenção das formas de desigualdade e de estratificação social.

As situações de desigualdades sociais, econômicas, culturais vivenciadas pelos jovens, não recai somente sobre os mesmos, configura-se também como um gargalo ao processo de desenvolvimento econômico e social do país, potencializando ainda mais os seus ciclos de crise econômica. Sendo assim, as escolas devem buscar potencializar o processo de permanência dos jovens na escola, a partir do seu reconhecimento enquanto sujeitos portadores de conhecimentos, de direitos, de identidades próprias, independentemente de sua origem social, econômica e étnica.

Os sujeitos da EJA são pessoas que possuem e articulam seus papeis e lugares sociais, geracionais, identitários. Juventude e vida adulta na EJA tem suas próprias especificidades e diversidades, que são negligenciadas e homogeneizadas nos marcos legais. É no fazer cotidiano desses sujeitos que as marcas da sua diversidade se fazem presentes e fluem nas suas relações.

Ao pontuarmos os jovens da região do Território de Identidade do Sisal, que passam a se constituir cada vez mais como o público que frequenta as turmas de EJA, conforme resultados da pesquisa realizada pelo Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal - OBEJA, aproximamo-nos de um fenômeno cada vez mais intenso que é a juvenização da EJA. Corrobora com este recorte etário, os dados do Mapa da Violência de 2012 que demostram um crescimento de mais de 375% entre a década de 1980 e a de 2010 do número de homicídio de jovens.

SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE

Conforme dados do censo escolar de 2014 o Brasil conta com um contingente de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na EJA, dos quais cerca de 30% são jovens com idade entre 15 e 19 anos. A LDB/96 em seu artigo 38 estabelece que a idade mínima para conclusão do ensino fundamental através da EJA é 15 anos e para o ensino médio é 18 anos. Para muitos destes o ingresso nas turmas de educação de jovens e adultos representa uma forma mais rápida de concluir a educação básica da qual foram excluídos por diversos fatores, alguns extrapolam os muros da escola, enquanto outros têm a ver diretamente com a qualidade da Educação, ou seja, envolvem o Ministério da Educação (MEC), Secretarias Municipais e Estaduais, gestores e, é claro, os professores que lecionam na modalidade.

Ainda não há um consenso sobre o conceito do que seja "juventude". Sabe-se que juventude representa uma categoria de análise que tem sido estudada por diferentes ângulos e abordagens, tanto pelas áreas da saúde, passando pelas ciências sociais. Nem mesmo a definição por um recorte etário é consenso nas pesquisas.

Dos 577 alunos entrevistados na pesquisa realizada pelo Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal – OBEJA[69] (2013), 77% dos alunos estavam na faixa etária dos 15 aos 29 anos, constituindo-se assim, um número expressivo de jovens matriculados em turmas de EJA.

A presença majoritária deste grupo etário nas turmas de EJA alteram os desafios dessa modalidade, ou seja, novas demandas são postas, exigindo dos educadores novas posturas frente à "cultura juvenil".

Para Spósito (1999) o conceito de juventude é ambíguo, tanto do ponto de vista teórico, como do ponto de vista dos recortes por faixa etária. Dentro dessa perspectiva, a autora aponta para o fato de que, ao se buscar qualquer caracterização e definição da juventude brasileira, é preciso levar em consideração a sua diversidade social e cultural.

É necessário buscar a compreensão da juventude como uma categoria social, histórica, em constante processo de transformação, incorporando a essa percepção, a complexidade das dimensões biológicas, sociais, políticas, psicológicas e culturais da categoria Juventude.

Para Melucci (1996), a juventude deve ser vista como uma categoria emergente dentro da modernidade, que não se define apenas por suas questões biológicas, mas sim por uma definição simbólica.

> *Certamente, entre os jovens contemporâneos, há diferenças culturais e desigualdades sociais. Hoje já é ugar comum falar lugar comum falar em "juventudes", no plural. Em uma sociedade marcada por grandes distâncias sociais, são desiguais e diferentes as possibilidades de se viver a juventude como "moratória social", tempo de preparação. A condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social; dos níveis de renda; das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, entre continentes, hemisférios. (NOVAES, 2006, p. 1)*

Desta forma, segundo Novaes, podemos compreender a juventude como uma construção social, que se realiza de formas diferenciadas ao longo da história e nos diferentes contextos sociais e culturais, que sofre influencias das relações de classe social, gênero e raça.

JUVENTUDE E VULNERABILIDADE SOCIAL

Pesquisas (SPÓSITO, 2007; WAISELFIZ, 2012) apontam que os jovens

69 O Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal é um projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo de pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. O referido projeto é financiado pela CAPES.

são as principais vítimas de um ambiente social adverso, expostos a situações de vulnerabilidade social. Conforme indica Castel (1997), a vulnerabilidade é um fenômeno das relações sociais, originaria a partir da conjuntura precária das condições socioeconômicas, associada com o negligenciamento do exercício dos direitos à cidadania plena e de suas possibilidades e, ainda, com a precarização dos laços sociais.

A vulnerabilidade é produzida a partir do contexto relacional entre a precariedade de inserção no mundo do trabalho com a fragilidade dos vínculos das redes sociais, a exemplo da estrutura familiar e as relações de amizade e vizinhança. A exposição permanente a processos de vulnerabilidade pode se constituir como uma categoria capaz de englobar a situação de uma grande parcela da população brasileira.

Ainda como aponta Castel (1997), o conceito de vulnerabilidade social apresenta-se em contraposição ao conceito de exclusão, pois este representaria a ruptura final das relações entre o sujeito e as dinâmicas dos processos sociais (acesso ou exclusão do trabalho, educação, saúde, segurança). Sendo assim, a vulnerabilidade social representaria a fragilidade das redes sociais nas quais os sujeitos estão inseridos, baseando-se nas estruturas de oportunidades existentes e acessíveis em maior ou menor grau para os indivíduos, famílias e comunidades, possibilitando a percepção de mobilidade dos sujeitos em suas redes.

São múltiplos e complexos os fatores que confluem para o processo de exclusão social, entre eles destacam-se a extrema desigualdade econômica entre pobres e ricos, os fluxos migratórios de populações pobres de pequenas e médias cidades para os grandes centros urbanos, a precariedade das condições de habitação, acesso à saúde, à segurança e a uma educação de qualidade, entre outros diversos fatores.

Compreendemos, assim, que o processo de redução dos índices de pobreza não será reflexo apenas do aumento da taxa de crescimento econômico. A má distribuição de renda e da riqueza, as altas taxas de analfabetismo, os baixos níveis de instrução, o desemprego, a insegurança física e alimentar, podem permanecer durante períodos de forte crescimento econômico.

Castel (1997) propõe que se pense na exclusão social, enquanto *processo,* resultado de uma permanente relação de conflitos econômicos, sociais e culturais, que têm na exclusão, na desumanização, o “fim de um processo”. Segundo o autor, o indivíduo encontra-se em um duplo processo de desligamento em relação ao mundo do trabalho e da sua rede social. A exclusão tem como resultado a vulnerabilidade social.[70]

---

70 O conceito de vulnerabilidade social, permite perceber como grupos sociais heterogêneos podem estar submetidos a um processo de precariedade das suas redes sociais, que comprometem sua subsistência. Está associado também a disponibilidade negativa de recursos e o acesso a bens sociais produzidos pelo Estado, sociedade e mercado.

O processo de vulnerabilidade de grupos sociais refere-se à possibilidade de gerenciar os dispositivos que afetam seu bem-estar, ou seja, a posse ou controle de mecanismos que constituem os recursos necessários para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado e sociedade. Assim a vulnerabilidade à pobreza não se limita em considerar a falta de recursos financeiros, comprometendo o acesso a serviços, trabalho, educação e as próprias redes sociais.

A família forma os primeiros laços sociais que têm importância significativa para a integração dos indivíduos no sistema social moderno. Redes sociais com laços fortes têm maior poder de articulação, desenvolvendo espaços de sociabilidade positiva. Há uma valorização do capital social[71] intergrupal. Porém famílias de baixa renda estão expostas a um processo de vulnerabilidade sócio-espacial. O capital social contextualiza as ações individuais e coletivas. Segundo Abramovay (2003) o capital positivo[72] auxilia na redução da violência através da construção de comunidades com laços fortes, ou seja, melhores equipadas para a resolução de conflitos.

O capital social é um elemento endógeno aos grupos sociais, representando elementos como o acesso à cidadania, à cooperação, ao empoderamento de suas potencialidades locais, à luta pela conquista de espaços de equidade, ajuda recíproca e confiança.

Os indivíduos encontram-se inseridos nas mais variadas redes sociais, onde figuram sentimentos de pertencimentos e representações das práticas sociais, que estruturam a vida em sociedade.

A MULTIDIMENSIONALIDADE DAS VIOLÊNCIAS

Não existe um conceito fechado de violência, ele varia de acordo com cada sociedade, acontecendo sob as mais variadas formas (podemos falar da violência estrutural, psicológica, física, simbólica). Envolvendo diferentes atores, em diferentes dimensões. Porém, nas sociedades ocidentais, há uma singularidade em conceituar a violência enquanto perda dos direitos e/ou quando o cidadão tem sua integridade moral e física ameaçada. (SCHILLING, 2004)

A violência pode tanto ser um mecanismo de defesa, quanto pode ser intencional. Para Hannah Arendt (1994), a violência é um instrumento, não o fim, com isso a autora

---

71 Capital social corresponde aos recursos disponíveis a indivíduos e grupos sociais, baseado nas relações sociais estabelecidas entre os atores envolvidos, baseado na sua capacidade de buscar novas relações, participações em redes, envolvimento em organizações sociais, só sendo acessível por meio dessas relações. Podendo o capital social ser individual, grupal, comunitário, externo ou de conexão (ponte). Para maior aprofundamento ver COLEMAN (1999), PUTNAM (2002).

72 Para Abramovay (2003) o capital social positivo corresponde ao conjunto de possibilidades e atitudes para a resolução de conflitos e a amplitude do grau de confiança existente na comunidade. Em contraposição o capital social negativo representaria à fragilidade destes laços sociais, ocasionado maior vulnerabilidade as múltiplas situações de violência.

busca colocá-la dentro das manifestações das relações sociais. Segundo Foucault (1998), a violência pode ser vista enquanto dispositivo de controle, tanto por parte do aparato oficial do Estado, quanto por pequenos grupos que a exercem por meios ilícitos.

A violência constitui-se uma forma de poder sobre as pessoas pelo medo que gera, estagnando-os, fazendo com que vivam medos individuais de forma solitária, alimentados por um sentimento de impotência frente à realidade, frente ao desconhecido, gerador de uma vulnerabilidade frente ao outro. O medo como sentimento é vivenciado solitariamente, reforçando, assim, o poder da violência.

Para a filósofa Marilena Chauí (1999, p. 3-5) a violência é:

> *1) tudo o que se vale da força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, à vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que uma sociedade define como justo e como um direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror.*

Minayo (1994) enquadra as múltiplas formas de violência em três grandes categorias, a estrutural, a da resistência e a da delinquência.

A Violência Estrutural é aquela decorrente tanto das estruturas organizadas e institucionalizadas, como da família, como dos sistemas econômicos, dos costumes culturais e da estrutura política que resultam na opressão de indivíduos. É a diferenciação de etnia, religião, origem, classe econômica. A estes indivíduos, componentes destes conjuntos são negadas conquistas da sociedade, tornando-os vítimas desta situação, influenciando profundamente as práticas do viver em sociedade, levando os indivíduos a aceitarem ou a infligirem toda sorte de ações contrárias ao que é justo e ao que é do direito, segundo o seu papel nesta estrutura e de forma aceita pelo conjunto, de forma “naturalizada”.

Já a Violência de Resistência é a resposta dos grupos, classes, nações e indivíduos oprimidos à violência estrutural, porém não é aceita pela estrutura, não é percebida como natural, ao contrário é reprimida pela estrutura que a ela está ligada pela violência estrutural – os detentores dos poderes político, econômico e cultural.

A Violência da Delinquência que é a que mais de perto está relacionada com as questões atuais de segurança da sociedade, é aquela que se revela nas ações contra a lei. É lógico que está intimamente ligada aos demais grupos ou categorias

de violência, compreendendo-se a implicação da violência estrutural, que provoca, degrada, corrompe e apresenta o crime como uma saída para a desigualdade, a falta de trabalho, resolução de conflitos – onde a justiça não soluciona – como forma de menosprezo de valores e normas da "estrutura", como lógica em função do lucro sem risco – devido à incapacidade do aparato de segurança – também como resultado do culto ao consumo, do culto à força e do culto ao machismo, mas que, tanto quanto as demais formas, tem de ser contida, porém esta com maior prioridade, pois tanto aquele que foi vítima como os que perpetram os atos delituosos, são vítimas de nossa incapacidade em prevenir.

Outro aspecto formal ligado à violência é sua característica universal, não está limitada a locais ou classes sociais ou condicionada a acesso a determinados bens ou serviços, ela é peculiar à sociedade, porém é inegável que existe com maior frequência em espaços onde a desigualdade é predominante.

A violência não deve ser considerada apenas em seus atos, suas linguagens, devem levar em consideração também os sentimentos subjetivos de violência, que reforçam o medo e instalam um ambiente de insegurança. É necessário buscar perceber os elementos emocionais e relacionais colocados sobre o fenômeno da violência.

A violência não é localizada em um determinado espaço e tempo, classe social, raça e gênero, ela é plural, tanto no processo de vitimização, quanto na autoria, atinge a todos os grupos em maior ou menor escala.

NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE: O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DA VIOLÊNCIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, trabalhamos inicialmente, com a formulação de uma hipótese, em que é possível se observar o desenvolvimento de uma "cultura" de violência como um modo de ser de vida social, tanto na forma de autodefesa e de reconhecimento social, interpessoal e social, em que a amizade, a cumplicidade e o amor, de um lado, e de outro o ódio, o desprezo e a vingança são sentimentos que movem os jovens em suas relações de sociabilidade e de conflitos nos processos de adaptação ao meio.

As precárias condições materiais de existência não são os fatores causais da violência, mas significativamente contribuintes na medida em que nesses locais e entre esses jovens as proporções de riscos são exponencialmente mais elevadas que em ambientes de classe média ou alta.

Prioritariamente os jovens são os mais diretamente afetados pela "cultura de violência" que se efetiva quando as ações e comportamentos violentos se tornam tão repetitivos que se transformam em modo de vida, daí o falar-se em "cultura da

violência"[73]. Essa pesquisa se insere no âmbito de abordagem da "sociologia" ao enfocar a sociabilidade e a violência na vida cotidiana de jovens em bairros populares.

A violência necessária ou cultura da violência se dá pela anomia[74] do Estado, pela ausência deste e por uma conjuntura estrutural que coloca o individuo em uma condição de vulnerabilidade nas suas redes sociais e no "mundo" do trabalho[75]. Como aponta Espinheira (2008, p. 56)

> *A Cultura da violência está associada a um estado constante de anomia em relação à sociedade envolvente, mas no conjunto anômico novas regras se impõem e dão coerência a um modo especial de ser, e esta situação leva ao estabelecimento de uma ambiguidade do viver em dois mundos que se imbricam ao mesmo tempo que se chocam.*

Zaluar (2006) e Waiselfisz (2008) identificam a existência de uma cultura da violência, como forma de resolução de problemas imediatos, uma exacerbação de uma violência gratuita, sob novas formas e conteúdos.

Merton (1949) observa que as sociedades, em determinados contextos, produz parâmetros culturais, que representam valores a serem alcançados pelos indivíduos, tais como riqueza, reconhecimento, sucesso profissional, respeito, entre outros.

Em contrapartida, as sociedades produtoras destes parâmetros desenvolvem mecanismos institucionais para se alcançar as metas. Em termos teóricos todos teriam as mesmas oportunidades e direitos na busca de obter esses "desejos" socialmente construídos.

Porém, as sociedades no campo das relações cotidianas estruturam-se de tal forma que impedem que a grande maioria das pessoas conquiste as metas socialmente construídas (carros, mansões). Há o que podemos denominar como cultura do fetiche. Desta forma, surgem o que podemos chamar de desvios de comportamento, mecanismos desenvolvidos por indivíduos ou grupos, com o objetivo de atingir as metas socialmente construídas, superando os obstáculos institucionais impostos.

A hipótese levantada por Merton (1970), é que o comportamento desviado pode ser considerado sociologicamente como a dissociação entre as expectativas culturalmente construídas e as estruturas e meios proporcionados para alcançar essas

---

73 Elias (2000) em seu clássico estudo sobre um bairro operário Inglês, já observa que o processo de marginalização dos jovens, a construção de sua invisibilidade social, resultavam em um processo permanente de conflito, retroalimentando o sistema de qual tentavam escapar.

74 Palavra de origem grega. Vem de *anomos* (*a* representa ausência, privação; *nomos*, lei, ordem). Na Sociologia é empregada inicialmente por Durkeim.

75 Para Castel (1997) grupos sociais excluídos têm difícil acesso a bens materiais e simbólicos.

expectativas. Elementos da estrutura social regula e controla as formas de alcançar os objetivos sociais propostos.

Essa conjuntura acaba por impelir o jovem, em especial ao que podemos chamar de atos de incivilidade.[76] O conflito coloca-se como fator estruturante.

A violência é utilizada para a resolução de problemas, de conflitos. O conflito coloca-se como fator estruturante. A violência nessa conjuntura é uma alternativa de inserção.

Desta forma, toda a ação humana, é fruto de um constante processo de construção e desconstrução, baseado na negociação e conflito, nas escolhas dos agentes sociais envolvidos, a partir de uma dada realidade amparada em um sistema social normativo, construído por símbolos e signos acumulados ao logo do tempo, do convívio em sociedade, estes por sua vez, apresentam múltiplas formas de interpretação.

Os signos são instrumentos psicológicos, ferramentas que possibilitam ao homem obter o controle de suas ações psicológicas. O signo é um elemento cultural, que representa objetos, seres, ações e outros que compõem a memória do individuo e do grupo. Os sistemas simbólicos, por sua vez, são um conjunto de objetos, de signos, que têm representatividade para o grupo, ou seja, é a organização sistemática dos signos pelo grupo.

As representações simbólicas possuem significados heterogêneos em contextos sociais diferentes, uma multiplicidade de formas, uma pluralidade de possibilidades, disponíveis a partir do aparato cultural construído ao longo das experiências sociais individuais e coletivas. Os grupos sociais se apropriam dessa dinâmica cultural para criarem suas identidades e suas estruturas simbólicas.

É importante considerar o imaginário social de uma sociedade amparada na sua relação de tempo e espaço, levando em conta a subjetividade social na formação das motivações e disposições das pessoas para perseguirem objetivos de êxito.

A sociabilidade é a forma social de reconhecimento do outro, de troca de valores e de identidades no jogo das relações sociais propriamente ditas em que o universo simbólico tem prevalência. A sociabilidade diz respeito à existência em seus aspectos mais sensíveis, ao contrário das relações funcionais que operam a partir das razões instrumentais. São, portanto, **valores e emoções** que estão em jogo no campo da sociabilidade, enquanto que nos demais têm peso as motivações materiais, dentre as quais o dinheiro tem especial relevância.

O tempo e seu preenchimento são de uma importância fundamental no decorrer cotidiano dos dias e nas formulações de projetos de vida dos sujeitos em interação.

---

76 Elias (1994), discute que de um lado as incivilidades correspondem a comportamentos que em certa medida representa ameaças/contestações de regras sociais, porém sem representar uma ruptura profunda do “contrato social”. De outro lado, são ações que representam dificuldades no processo de convivência social.

A ambivalência do reconhecimento social positivo ou negativo merece especial atenção como superação do anonimato social, dissolução da individualidade do sujeito, busca do reconhecimento social, daí a ênfase na **socialização e sociabilidade.**[77]

Sem adentrar na psicologia social, mas com a inspiração na formulação teórica do "brasileiro cordial" e do "caráter brasileiro", trabalhados por Holanda (2004), diríamos que há um *habitus* brasileiro para "operar" as instituições e o instituído em favor das particularidades dos sujeitos, em contraposição aos interesses coletivos mais amplos.

Diante de tais disposições introjetadas e culturalmente formuladas como *habitus*[78], a desconstrução dessas disposições torna-se necessária para a reconstrução de novos arranjos motivadores de novas formas sociais de "ser" e de "estar-no-mundo", o que implica em construção de novos padrões de reconhecimento social.

A emancipação das pessoas requer que a ação social deixe de ser assistencialista e se torne *realista*, superando a caridade pela racionalidade de ações que realizem o objetivo de liberar as pessoas da tutela institucional, tornando-as auto-suficientes para prover a aquisição dos bens materiais necessários à existência através da obtenção legal e formal de renda.

CONCLUSÃO

Os resultados preliminares da presente pesquisa apontam que em meio a multiplicidade de problemas e questões categóricas enfrentadas pela juventude no território do Sisal, o enfretamento da vulnerabilidade social é sem dúvidas um dos mais importante. Provocar as políticas de desenvolvimento social na Bahia constitui-se uma prioridade.

Desse modo, o significativo contingente de jovens existentes no conjunto geral da população, adicionado à ampliação da violência e da pobreza e ao declínio das oportunidades de trabalho, está deixando a juventude baiana sem perspectivas para o futuro, que está sendo vítima de situações sociais precárias, sem escolaridade e condições digna de sobrevivência e abaixo das necessidades mínimas para garantir uma participação ativa no processo de conquista de seus direitos básicos.

Acreditamos que na ação do cotidiano dos diferentes setores sociais do território do sisal, as ações poderão ir se ajustando caso as redes sociais (Familiares, Sociais, Governos) existentes possam manter uma dinâmica comunicação e maior integração entre diferentes setores, por exemplo, a educação com a cultura local.

---

77 Para maior aprofundamento sobre os conceitos de Socialização e Sociabilidade ver, **Simmel** (1996) que observa a sociabilidade enquanto processo de interação social, a partir de interesses que tendem a realizar aproximações entre as pessoas. Consultar também **Elias** (1994), **Bauman** (1998) para quem a socialização é o "calculo racional de perdas e ganhos".

78 Para Bourdieu (1996) o "*habitus*" corresponde ao conjunto de disposições adquiridas, construídas com a experiência. É o elemento formador de nossa identidade.

É preciso articular uma integração entre as diversas bases de dados para que possa se fomentar a aplicação das políticas públicas contextualizada para EJA, em especial a juventude no território. É necessário trabalharmos com jovens na perspectiva da educação continuada, mas que sejam formadoras de novas sociabilidades.

A precária escolarização, principalmente, nas escolas públicas não provoca tensões apenas do ponto de vista material é também do ponto de vista intelectual, da formação precária da sociedade em termos de qualidade de vida.

Compreendemos hoje como historicamente a falta de acesso a educação trouxe amarrados aos grupos dominantes nordestino todas as classes de ex-escravos, pequenos camponeses, trabalhadores rurais conduzindo-os violentamente a uma desescolarização forçada, isto é, foram impedidos de estudarem não só pela via jurídica, mas pelas vias de fato, ou seja, não formando seus professores, não construindo prédios escolares ou construindo-os de forma precária, sobretudo, nas áreas rurais, nos pequenos povoados e, até mesmo, em aglomerações urbanas de pequeno porte.

Uma forma de dominação de classe e de uma elite intelectual que impedia as demais de se escolarizarem foi instaurada em grande parte do território baiano, uma espécie de colonialismo interno, endógeno, penetra na imaginação das pessoas pobres que acreditavam que a escola não era para eles e que sua caneta era o cabo da enxada.

Nos últimos anos, efetivamente vem sendo feito esforços importantes na educação de jovens e adultos, vemos o papel da universidade pública também importante na formação de docentes e discentes voltados para essa área. Com essa experiência em campo poderemos seguir juntos trilhas alternativas e conhecer o mundo dos signos e sinais comunicacionais que conduzem a EJA no território do Sisal.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência.** Brasília, DF: Unesco, 2002.

_____; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas:** versão resumida. Brasília, DF: Unesco, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação.** São Paulo: Papirus, 1996.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a "desfiliação". **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan/dez. 1997.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. **Folha de São Paulo,**, São Paulo, 14 mar. 1999. Caderno Mais, p. 3-5.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarizaçao de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MERTON, Robert K. **Teoría y estructura sociales.** México: Fondo de Cultura Económica, 1970.

MINAYO, Maria Cecília S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência no Brasil 2008.** Brasilia: Ministério da Justiça, 2008.

ZALUAR, Alba (Org.) **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS *ONLINE:* NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Gilberto Pereira Fernandes
Mestrado Profissional em EJA-UNEB
bragilgil@gmail.com
Maria Olivia Matos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
mariaoliviamatos@gmail.com

PALAVRAS INICIAIS: A CONJECTURA, OS SUJEITOS, E A METODOLOGIA

A história do tempo o tem configurando como, “senhor de tudo” protagonista em toda ação, essencial a cada sujeito. “Tempos múltiplos, apressados, urgentes, difíceis” (KENSKI, 2013, p. 15). Atualmente o tempo nos convida a todos os sujeitos, a aprender a ser, a está informado, a conhecer. Os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não estão isolados em um tempo distante, *off-liners*, como pensam alguns; eles estão atuando no campo da realidade sensível e do *online* em espaços multidimensionais.

A figura do tempo na tradição informático-midiática compõe seguimentos remetentes a uma pluralidade infindável de interconexões, e essas por sua vez, se estabelecem na interação desses dois universos fisiocráticos, o físico e o *online*. Esses dois universos encontram-se num estágio indissociável, vem se transmudando em um cenário de convergência de mídias digitais, de comunicação multimodal, de protagonismos em redes, pelos sujeitos e subjetividades mediatizados e midiatizados.

É importante avaliar os contextos de atuação dos sujeitos *online*, uma vez que nesses ambientes, compartilham diversas informações que nem sempre são entendidas pelos próprios ou por seus interlocutores e tampouco transformadas em conhecimento.

> *A absorção em si do conhecimento é individual e específica. Mas, para que isso se dê, há a dependência do contexto, da experiência e da história de cada um. Contextos não são puramente individuais. São construções sociais e institucionais envolvendo signos, significados e hábitos de pensamento socialmente construídos (SANTAELLA, 2013, p. 15).*

Diante desse paradigma que se instaurou na sociedade contemporânea, midiatizada, onde o contexto encontra-se nos deslocamentos do sujeito para o *online* se desenvolve em ambientes de negociação, em que figuram diálogos, conversações, disputas, controvérsias, conflitos, e mediações apaziguadoras; tem-se um cenário mutável, no qual os sujeitos podem refartar sua sede por informações ou aguça-la.

A fim de compreender esse novo cenário que as tecnologias digitais fizeram emergir, impactando de forma significativa a aquisição personalizada e customizada de informações e de produção ou não de conhecimento, traçamos três objetivos: 1) Selecionar ambientes *online* que funcionem como mecanismo de navegação e interação de professores da EJA; 2) Analisar as principais características da atuação dos professores nesses ambientes; 3) Apresentar informações e possíveis conhecimentos que foram disseminados pelos professores nesses ambientes.

Ao final, esperávamos que esses três objetivos dessem conta de entender como o potencial multidimensional de disposição de informações e conhecimentos afetam o contexto de atuação dos professores. Assim nos propomos a caracterizar a atuação de professores *online* da EJA contemporânea em espaços ubíquos, mediante uma situação bastante recorrente: Como transformar a informação captada nos dispositivos e interfaces multimidiáticos recentes, em conhecimento?

Realizar essa façanha tem sido uma tarefa nada fácil no contexto das atuações dos professores no campo vasto da Web. Encontrar resposta para tal questionamento é, no fundo, uma justificativa para essa investigação, que perpassa, no mínimo pelo entendimento do homem enquanto sujeito de si, aprendendo a ser, em sua relação com o mundo e com os outros pelo mecanismo da linguagem digitalizada.

Entender as diferentes linguagem e mídias exige, novas maneiras de criar, distribuir e negociar significados, em uma rede complexa, marcada por fluidez e hipermobilidade, que “cria espaços fluidos, múltiplos não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaços temporais efetuados pelos indivíduos” (SANTAELA, 2013, p. 15).

Pesquisar esses sujeitos conectados requer adoção de métodos e técnicas que respeitem as singularidades das subjetividades em rede. Assim, a metodologia de pesquisa não poderia ter outra abordagem que não fosse a qualitativa, sob o olhar cuidadoso com o outro. Realizar pesquisa com essa abordagem perpassa pelo entendimento de algumas minúcias. “Trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indigitar suas virtudes e vazios. Portanto, o que se ganha e se perde com cada método” (DEMO, 1998, p.101).

A pesquisa teve inspiração etnográfica com base no método da etnografia, que para Angrosino (2009, p. 30) [...]“é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e crenças”; coadunando-se a noção de “etnografia como prática de produção do

conhecimento sobre a cultura corresponde ao desejo de encontrar na antropologia e na educação um campo interdisciplinar de construção teórico-metodológica capaz de inovar concepções de ensino e aprendizagem" (MACEDO et. al, 2009, p. 161).

Para obtenção das informações utilizamos as técnicas da netnografia que é vista por alguns como uma tecnologia da Etnografia. A netnografia vem sendo comumente utilizada pelos etnógrafos na realização de pesquisas *online* no universo virtual da Internet, sem deslocamento de campo físico.

> *A este respeito, a netnografia, proposta como pesquisa na Internet, enriquece ancoragem de uma abordagem inovadora das inter-relações sociais provocando melhorias nos métodos ativos e participativos dentro do espectro do qualitativo (metodologia e prática social), integrados às transformações importantes Internet trouxe em nossas vidas diárias (GEBERA, 2008, p. 83). [Tradução nossa]*

Tomar essa técnica como instrumento de análise significa respeitar as novas peculiaridades da "ecologia das mídias", expressão que, para Santaella (2013, p. 13) "tornou-se corrente desde que passamos a viver em uma sociedade mediatizada e midiatizada". Vimos em pouco tempo, minúsculos sistemas inteligentes espalhados por todo canto, e absorver o nosso tempo, mas também, permitindo que possamos nos comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar, pela mobilidade dos aparelhos recentes.

Levando em consideração as inúmeras transformações que a rede mundial de computadores trouxe à sociedade contemporânea e, consequentemente, às práticas educacionais, estamos imbuídos em realizar pesquisas com foco nas interações que têm acontecido dentro dessa "nova realidade" promovida pela atuação dos sujeitos e subjetividades *online*, utilizando para isso a técnica da netnografia, que se pressupõe ser a "prática *online* da etnografia" (KOZINETS, 2006, p. 279).

Nesse contexto, percebemos que "o limiar entre a vida física social e a vida social *online* é bastante tênue, elas se imbricam e se confundem". É assim que a netnografia se apropria da análise social entre os sujeitos na internet para entender como as pessoas se comunicam no ambiente *online*. Adotamos a técnica da netnografia que nos permite a observação das ações do sujeito que acessam por meio dos dispositivos fixos ou móveis a rede mundial de computadores, interagindo em interfaces diversas.

A técnica da netnografia foi adotada porque permite através das interfaces midiáticas, realizar observação e coleta de informações. As quatro interfaces *online utilizadas nessa pesquisa tiveram* (descritas no tópico 2 a frente) designers pedagógicos pesados para um curso de formação de professores da EJA no Município de Eunápolis-Bahia em um projeto de extensão na UNEB/Campus XVI, intitulado: o uso de websites e softwares educativos como interface educativa na EJA.

A EXPERIÊNCIA *ONLINE* NA SOCIEDADE "DA INFORMAÇÃO, DO

CONHECIMENTO”

Para o senso comum ‘informação é conhecimento’. Durante muito tempo a sociedade tomou essa premissa como verdadeira; até que se insurgisse por conta da “ecologia pluralista de comunicação”, um “ritmo estonteante e desconcertante de transformações” que descortinaram essa ideia de que o ter acesso à informação significa produzir conhecimento (SANTAELLA, 2013, p. 19). Em função dos ciclos de informações serem tão breves, e o aprendizado contínuo, com novas ferramentas disponíveis a todo instante, fica cada vez mais difícil, distinguir o que é de fato uma experiência de navegação e atuação *online*, com produção de novos conhecimentos.

Antes porem é importante conceituar o sentido que damos a palavra experiência e qual a sua relação com a informação e o conhecimento, isso porque, nem tudo o que se passa e acontece no mundo significa experiência para os sujeitos. Larrosa (2000, p. 21) afirma que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Reconhecemos que as incursões *online* propostas aos professores da EJA que estão envolvidos no curso de extensão podem ou não ser profícuas a experiência para esses sujeitos, funcionando talvez para alguns como espaço para obtenção de novas informações. Concordamos com Larossa (2000, p.21) quando afirma: “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Ter a consciência de que o contanto com informação não significa experiência é bem mais complicado nesses dias, pois existe uma ênfase na necessidade de ter informação, em estar informado, em atuar como sujeito informante e informado.

A buscar constante pelo saber, ‘não no sentido de sabedoria’, mas de estar informado, faz como que os sujeitos gastem seu tempo zapeando pelo ciberespaço, sem necessariamente, construir novas experiências sensíveis que os toque na direção de produzir novos conhecimentos em sobre o que se informou. Acreditamos que o excesso de informações sem atribuição de significados concretos, muitas vezes desautorizam a experiência e muitas vezes coloca os sujeitos na condição de passividade e acriticismo conforme aponta Paulo Freire”:

> *Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (FREIRE, 2001a, p. 102).*

Para que o homem consiga acompanhar o movimento da vida contemporânea, ele precisa adaptar-se a complexidade que os avanços tecnológicos impõem. Esse também é um duplo desafio para a Educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios. Segundo Castells (1999) o processo que ocorre nesse novo tipo de atuação dos sujeitos nas redes é caracterizado por três estágios: a automação de tarefas (racionalização dos processos existentes); a experimentação de usos (inovações) e a reconfiguração de aplicações (implementação de novos processos, criando novas tarefas).

Essa pesquisa leva em consideração esses três aspectos, e ousamos dizer que são três etapas fundamentais para que os sujeitos, em contato com as novas possibilidades das tecnologias digitais, entrem em contato com novas informações e conhecimentos, e saberes. Para Manuel Castells (1999, p. 114), os saberes contemporâneos estão atrelados aos meios virtuais, sendo que o entendimento do mundo contemporâneo "exigiria a discussão da especificidade das novas tecnologias da informação, 'vis a vis', seus predecessores históricos e de caráter revolucionário".

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NÃO *OFF-LINERS*

Nesse excerto, apresentamos uma breve análise do processo de navegação e interação *online* em interfaces da Web, promovida pelos autores dessa pesquisa em dispositivos tecnológicos, onde a Internet é vista como uma ferramenta de interconexão de experiências, vivências, sujeitos e subjetividades e não, uma visão de Internet enquanto universo paralelo sem conexão com o mundo "real" como apregoam os fatalistas.

A atuação dos sujeitos na Internet nas diversas redes de conexão que essa ferramenta tecnológica propicia vem fortalecendo e reconfigurado, a relação homem máquina e a própria relação entre os seres humanos, pelo encurtamento das distancias, [...] "uma nova forma social, a sociedade de rede está se constituindo em todo o planeta, embora sob uma diversidade de formas e com consideráveis diferenças em suas consequências para a vida das pessoas, dependendo da história, cultura e instituições" (CASTELLS, 2003, p. 225).

Muitas são as dificuldades em classificar a sociedade contemporânea. Essa questão reside, ao novo ver, no processo acelerado como as coisas acontecem e fluem na rede, de modo que o novo é uma constante, e figuram nesse cenário das novas tecnologias digitais, novos processos, informativos, comunicacionais em rede, numa sociedade de rede, de interação com a máquina, de atuação de subjetividades. Todo esse fluxo dificulta estabelecer parâmetros fixos de classificação. Defendemos

a busca pelo novo, pela produção de novos conhecimentos a partir da nova ecologia das mídias e pelo entendimento de que,

> *As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (KENSKI, 2006, p. 23).*

Todas essas mudanças vêm colocando a Internet como uma plataforma de vida, uma vez que os sujeitos contemporâneos veem se modificando de forma acelerada a sua relação com o outro, consigo mesmo por conta da interação via dispositivo tecnológico. Este impacto se faz sentir também na educação, em particular na EJA, representada por sujeitos que em sua maioria atuam no mercado de trabalho, e se veem em contato crescente a cada dia com novos recursos tecnológicos digitais.

Assim, adotamos o paradigma comunicativo-informacional para vislumbrar a comunicação em sala de aula sendo fortalecida pelo o uso de aparelhos tecnológicos interativos, (*smarthphones, tablets, iPads*), os quais podem servir como ferramenta de discussão e propagação de conhecimentos construídos pelos interlocutores reunidos em sala presencial e/ou na rede, ainda que para muitos seja uma realidade utópica.

Jovens e Adultos parecem estar em uma corrida incessante imbuídos em comunicar acontecimentos. “A velocidade é uma das maiores sensações e exigências do presente. Trata-se de uma das características marcantes da cibercultura, desterritorializada, mas territorialmente influente, que nasce das múltiplas interações nas redes e a partir das redes” (SILVEIRA, 2008, p. 54). As redes são o ponto de encontro dos pensares dos sujeitos contemporâneos. Há uma relação biunívoca entre os saberes em suas culturas e os da cibercultura. Essa relação não é meramente comunicativa, mas determinante, instigante de novos contextos educativos.

A WEB E O SEU CAMPO VASTO DE POSSIBILIDADES

É crescente número de pessoas ou grupos que criam na internet suas próprias interfaces, postando na rede o que querem, conversando com quem desejam, oferecendo os serviços etc. À navegação na internet está aberta a todos, ela atrai os estudantes; eles gostam de navegar e comunicar-se com outras pessoas, mas infelizmente perdem muitas conexões possíveis, tendo dificuldade em escolher o que é significativo, de estabelecer relações, de questionar afirmações problemáticas, isso porque não são apoiados pela escola, ainda presa a antigas práticas.

> *Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas, para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (MORAN; MASETO; BEHENS, 2000, p. 11).*

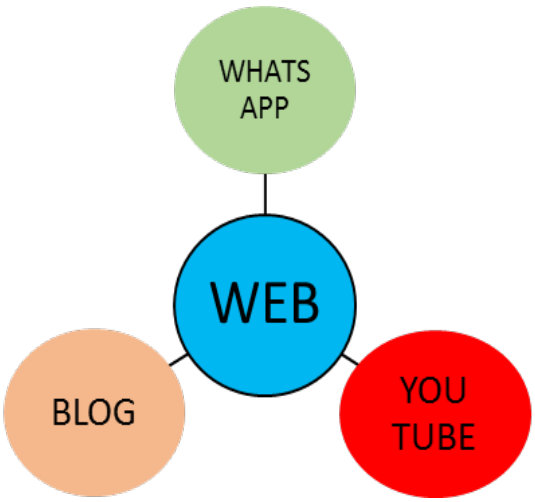
Como alternativa, apresentamos a Web, que é um campo aberto, onde se desenham diversas aplicações com finalidades diversas: de divulgação, de pesquisa, ensino e de comunicação. Os alunos de EJA, devem estar inseridos neste contexto, principalmente porque existe uma falsa ideia de que jovens e adultos não conseguem usar adequadamente os recursos da rede, seja porque os primeiros se dispersam facilmente ou os segundos se sintam inábeis, contudo isso vem mudando, porque ambientes que antes eram terreno de crianças e adolescentes, hoje são explorados por jovens e adultos, que veem neles, possibilidade de aprendizagem.

Dentre as ferramentas da Web, algumas aplicações são bastante significativas e podem ser muito uteis na construção de um *design* didático pedagógico. Nessa pesquisa foram usadas quatro interfaces da Web como instrumentos de trabalho para construção de um cenário pedagógico inovador com vias de promover uma certa interação e interativa entre professores da EJA com desejos de integração de prática pedagógicas ainda que geograficamente distantes.

É importante sinalizar, que nesse artigo, apresentamos de forma breve essas interfaces e descrevemos como elas vem sendo utilizadas pelos professores da EJA que estão envolvidos no projeto de extensão já citado, trazendo falas e inferências dos sujeitos, a partir do que tem sido proposto pelos pesquisadores nos respectivos ambientes, sendo estes vistos como instrumentos a serviço de uma funcionalidade didático pedagógica, de modo que não são explorados aqui, as dimensões técnicas e conceituais, já apresentadas em outros referenciais bibliográficos e virtuais de pesquisa.

A seguir apresentamos um organograma dessas interfaces.

Figura 1 – Organograma das interfaces da rede usadas na pesquisa



O *BLOG* COMO DISPOSITIVO DE INICIAÇÃO A NAVEGAÇÃO *ONLINE*

O meio digital como ambientação para produção e criação de atividades pedagógicas surge inicialmente como um meio para mera reprodução e transposição de tarefas, e o *blog* mostra-se como uma ferramenta bastante eficaz pois permite diversas conexões de imagem, sons, textos, e *hiperlinks*, que transmitem as sensações dos sujeitos, os quais tornam-se arquitetos de percurso.

O produtor do *blog* funciona como um mobilizador de inteligência coletiva, pois os [...]"blogs, se inventaram através da ressonância da linguagem da programação visual impressa de livros, jornais, revistas, ao mesmo tempo em que esses últimos vão incorporando algumas inovações do design na web" (MARTINS, 2014, p. 65).

Nessa pesquisa foi feita a escolha do *blogger*, que é propriedade do *google,* por ser um *blog* que permite conexões com diversas outras plataformas, o que torna possível compartilhar diretamente por meio do PC, smarthphone ou tablete, uma vez que o blogger possui aplicativo que pode ser baixado para navegação facilitada nos dispositivos móveis.

A seguir apresentamos a interface do *blog* oficial da pesquisa.

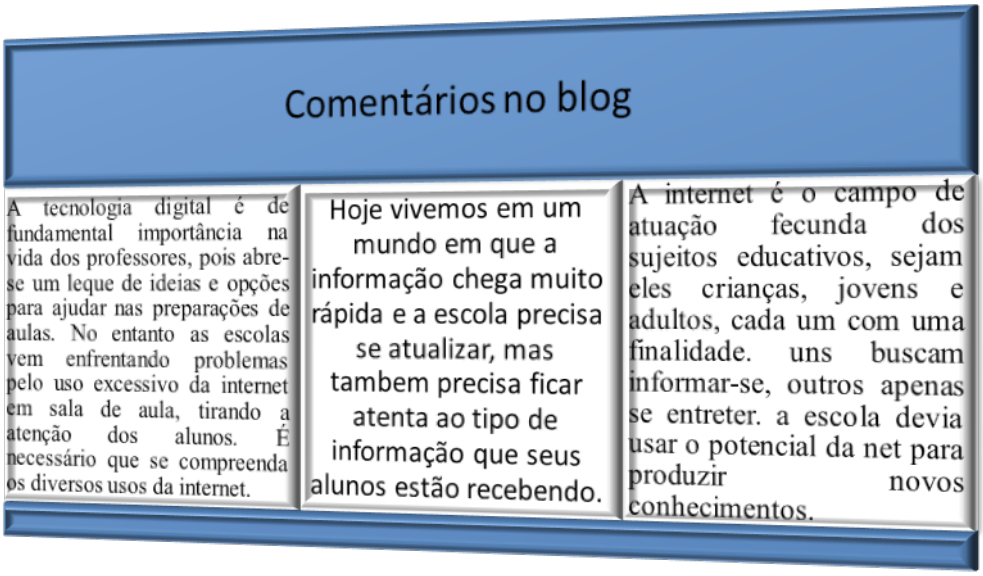
Figura 2 - Print da interface do blog

O *blog* nessa pesquisa foi pensado como mecanismo para integração das experiências didáticas vividas no espaço presencial e *online*, havendo transições suaves entre ambos. A medida que o grupo envolvido nessa pesquisa realizou incursões *online* e teve contato com material que julgava significativo, gerava comentários, dos quais alguns estão dispostos, como referência em atividades didáticas.

A seguir algumas impressões dos sujeitos sobre as novas tecnologias digitais

comentadas na *tag*: a vida por trás do post respondendo como a provocação feita.

Figura 3: Quadro de sintese das impressões de sujeitos da pesquisa.



A facilidade de acesso e comentário no blog tornou esse dispositivo, um instrumento bastante importante na pesquisa, pois permitiu que os sujeitos navegassem como mais segurança e interagisse a partir dos links que eram postados em outro dispositivo, descrito abaixo.

Na fala desses professores da EJA, percebemos que eles reconhecem a presença das tecnologias digitais no contexto da escola e o conflito que existe nessa relação de presença do dispositivo em sala e ausência de práticas pedagógicas voltadas para integração das práticas de ensino/aprendizagem e os novos modelos pensados a partir das virtualidades e subjetividades em rede. Ressaltamos que o *blog* é um espaço formativo online da pesquisa, são apresentadas concepções teóricas e experiências de vida e formação no decurso da navegação *online*.

O WHATSAPP COMO DISPOSITIVO DE COMUNICAÇÃO IMEDIATA

O aplicativo foi utilizado como recurso, para comunicação entre os participantes, para postagem imediata de links, vídeos, imagens, dicas, informações curtas adicionais, que estejam ou não sendo trabalhados nas oficinas ou que estejam circulando na rede e que sejam do interesse do tema da pesquisa, com mediação dos pesquisadores.

A seguir apresentamos a interface do grupo de whatsapp da pesquisa

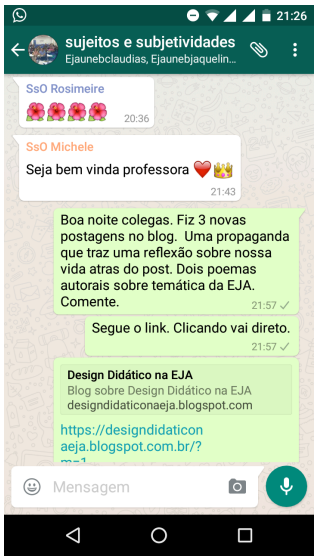


Figura 4 - Print da interface do whatsapp da pesquisa

Na figura há um exemplo de uma postagem dos cursistas desejando as boas vindas a uma nova colega ao processo de formação e a seguir uma chamada dos pesquisadores para acessar o blog e realizar uma nova tarefa. Esse aspecto é muito importante, pois caracteriza o aplicativo como dispositivo de entrada de informações, solução de dúvidas, exposição de fatos e referências de pesquisa, permitindo que se utilizem de hiperlinks e hipermídias para migração para outros ferramentas e interfaces da web onde estejam sendo desenvolvidas outras propostas didáticas.

O aplicativo representa uma contribuição social positiva, ajudando os professores a compreendê-lo como um recurso significativo no diálogo eletrônico diário, e que pode ser usado para melhorar a escolha de palavras do vocabulário e habilidades de escrita dos sujeitos e está informado sobre os acontecimentos em tempo real, ainda que, seja necessária uma meticulosa seleção do material a ser postado no grupo, afim de que as postagem não sirvam para legitimar algum tipo de preconceito ou concepção equivocada no campo educacional.

O YOUTUBE COMO CANAL DE POSTAGEM E COLETA AUDIOVISUAL

O youtube vem se configurando como uma poderosa plataforma de postagem e coleta de vídeos. Esse ambiente vem possibilitando experimentação de um novo comunicar, estabelecendo outra relação do sujeito com a informação obtida, uma vez que ele não simplesmente assiste passivamente, mas compartilha o que assistiu e comenta no ambiente, realizando inferências que em muitos casos é (re)significado pelo autor da postagem ou mesmo os outros sujeitos atuantes no ambiente. No youtube a comunicação foge a lógica da unilateralidade através dos meios tradicionais e

passando a circular no ambiente informações compartilhadas por inúmeros indivíduos, os quais são capazes de selecionar conteúdos e partilhar ideias.

Os professores estão sendo convidados a usar o canal para construir vlogues e exporem por meio de web vídeos suas experiências de sala de aula na EJA, uma modalidade de ensino em que as histórias de vida eclodem diariamente e são um ótimo material para documentário das vivências desses sujeitos educativos, professores e alunos. A experiência do canal no youtube ficou no estagio embrionário.

A seguir apresentamos um gráfico que revela a funcionalidade do youtube na vida dos 10 professores pesquisados, sendo que eles podiam optar por mais de 1 item. Essas informações de acesso foram colhidas, anteriores ao momento da proposição de documentar histórias de vida e formação dos sujeitos da EJA.

Figura 5 - Aspectos quantitativos de acesso ao canal youtube

Esse gráfico revela que o canal vinha sendo largamente usado como forma de entretenimento. Muitos professores apontaram que usam como espaço para visualização de conteúdos educacionais, contudo, frisaram que nem sempre se pode confiar nas fontes informantes, posto que qualquer sujeito pode ter o seu canal e publicar informações inverídicas ou incoerentes do ponto de vista cientifico.

As animações aparecem de forma expressiva, pois é utilizada com crianças que apenas assistem como faziam na tela da TV, de modo que ainda não vislumbrar uso pedagógico. Em relação a questão formativa, apenas 1 professor sinalizou que busca estudar teorias e concepções pedagógicas no canal, por meio de acesso a palestras e conferencias de eventos acadêmicos que são postados constantemente no ambiente.

Em relação a criar seu próprio canal, os professores demostraram insegurança e apontaram alguns aspectos: primeiro por dúvida em relação a questão da exposição midiática, segundo por não ter certeza sobre o tipo de postagem que poderiam realizar; terceiro, pela dificuldade de realizar um planejamento de atividade com etapas de articulação de ideias, seleção dos sujeitos, o próprio processo de gravação e a postagem, além de questões de autorização dos sujeitos, entre outros aspectos.

PALAVRAS FINAIS: PROFESSORES EM UM MUNDO CONECTADO

O subtítulo adotado para compor essa reflexão derradeira traz em si, um desejo, uma promessa, uma vontade, um anseio coletivo, e um desafio para os mais otimistas do cotidiano presente, povoado por informações sobrantes e sem significados para alguns, em perspectiva de um cotidiano futuro em que a informação seja fluida e se transforme de fato em conhecimentos para esses alguns e para os outros online ou off-line.

A Educação ainda não encontrou seu caminho no ambiente *online* para atuar de forma autônoma; os conteúdos e as situações de aprendizagem presentes na sala de aula convencional, não se apropriaram da "conectividade", e tão pouco, o que se produz no contexto da escola é transposto para ambientes *online* e vice-versa. A escola desses "tempos virtuais" deve entender que se há comunicação e produção de conhecimento, é possível concretizar a integração de saberes, através dos recursos das redes *online*.

Com esse foco, essa pesquisa dará uma contribuição social, defendendo um processo histórico e relacional, virtual e/ou presencial, onde se crie uma realidade de integração entre o conhecimento sistêmico e profissionalização dos sujeitos educativos da EJA e o desenvolvimento de práticas pedagógicas futuras que valorizem os instrumentos tecnológicos como meios eficazes para a contextualização dos saberes.

Defendemos a socialização de saberes e não apenas de informações, conteúdos prescritivos e conhecimentos descontextualizados, sendo difundido no ambiente educacional em consonância com a nova conjectura global, um prática em que o acesso a informação, seja visto um passo importante, mais não um fim, um elo para pensar novas ações e condições de produção de conhecimento pela prática autoral

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 (Trad. Maria Luiza X. de A. Borges).

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

GEBERA. Osbaldo Washington Turpo. **La netnografía: un método de investigación en Internet**. In: revista Educar, n. 42, p. 81-93, 2008.Disponivel em: <https://www.researchgate.net/publication/28208731_La_netnografia_un _metodo_de_investigacion _en_Internet >2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papirus, 2013.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LARROSA, Jorge Bóndia. In: LEITURAS, S. M. E. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2000. (Publicado também na revista de educação Jan./Fev./ Mar./ Abr.2002, nº, 19).

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: MEMÓRIA DE UMA PRÁXIS FREIREANA

Maria das Dores Alves Souza, UECE [79]
profdorinha54@gmail.com

Neste artigo analisa-se uma experiência de alfabetização de adultos com o objetivo de compreender a influência do Método de alfabetização de Paulo Freire na práxis de uma educadora popular. Este método, no início dos anos de 1960, adquiriu forte impulsão no nordeste, gerando um Movimento Educação Popular, por seu caráter de democratização. O método, era mais que, simplesmente, um método, uma vez que expressava a filosofia de educação de Paulo Freire, que gerou um movimento político de destaque que atraía jovens estudantes nordestinos.

Paulo Freire foi um educador popular que pensou à frente de seu tempo. Suas experiências em alfabetização e conscientização possibilitaram contribuições teórico-práticas que mudaram o percurso da história da educação popular no Brasil, em especial, no Nordeste. Sua capacidade de indignação com a opressão que determinava as relações de exploração entre os homens e as mulheres na sociedade capitalista o impulsionaram à assunção de um compromisso político-pedagógico com a educação das camadas populares; compromisso esse que o direcionou a uma práxis comprometida com a libertação dos oprimidos.

O trabalho empírico fundamentou-se nos referenciais da história oral que segundo Freitas (2002 p. 19), “É um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana.” Em outro momento, a autora enfatiza que a “[...] preocupação da História Oral é garantir a visão de mundo, as ideias, os sonhos e as crenças dos depoentes.” (FREITAS, 2002, p. 93).

A questão central que norteia nossa reflexão neste artigo é: de que forma os pressupostos teóricos e metodológicos freireano compareceram na práxis de uma educadora popular que atuou nos anos de 1960, no Ceará?

O objeto de análise é a narrativa de uma experiência de alfabetização adultos vivenciada por uma das educadoras populares que participou da pesquisa que originou este artigo[80]. A experiência em foco foi desenvolvida pela Congregação

---

79 Professora Drª do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Pesquisadora do NEJAHM - Núcleo de referencia em educação de jovens e adultos historia e memória no Ceará. E-mail: profdorinha54@gmail.com

80 Pesquisa realizada em 2012, para elaboração da tese de doutorado em Educação Brasileira no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), defendida em 2014.

Coração de Maria, instituição ligada à Igreja Católica, a qual pertencia a referida educadora.

Por ser a proposta político-pedagógica freireana profundamente enraizada na realidade sociocultural, histórica e política dos sujeitos pertencente às camadas populares, não é possível trabalhar a experiência de alfabetização em foco sem antes situar a realidade em viviam seus atores sociais.

A história de constituição do bairro lócus da investigação Pirambu, de certo modo, metaforiza a própria história do povoamento dos bairros da periferia de Fortaleza, que foi se dando, em parte, com o chamado êxodo rural.

A população de Fortaleza é composta por um número significativo de pessoas provenientes de cidades do interior do Ceará, principalmente, por camponeses que eram expulsos das cidades em que nasciam em virtude da situação de extrema pobreza em que viviam, agravando-se nos períodos de seca. Esses camponeses eram denominados/conhecidos como os "retirantes da seca", realidade que se transformava no conhecido fenômeno do êxodo rural.

Na realidade, a "história nova" que Capistrano de Abreu trabalha em seu livro "*Capítulos da História Colonial*" (1963), no qual dá voz aos excluídos e, nesse objetivo, recorre a narração da história dos sertões. Nesse sentido, pode-se pensar a povoação do Ceará com origem nesse movimento de territorialização, que tem na migração campo-cidade uma chave de compreensão importante, sustentando que o sujeito da história do Brasil não é o Estado Imperial, mas o povo brasileiro, Capistrano devolve a dignidade ao sertanejo e ao sertão, lugar de base da povoação brasileira.

Deste contexto de reflexão, parte-se para ver nos camponeses que se deslocavam de suas cidades interioranas, cheios de esperança de encontrar opções de sobrevivência na Capital, sujeitos históricos de uma história do Ceará, e, também, de um povo - o povo brasileiro, malgrado o pluralismo dos grupos sociais diversos, heterogêneos, que compõem a história.

Assim, os sertanejos que chegavam a Fortaleza para sediarem-se nos anos 1930 nos chamados "campos de concentração" (RIOS, 2006), dentro de algumas décadas, passaram a inverter o sentido do povoamento, de modo que, nos anos 1960, o fenômeno da inchação das cidades e da inserção dos migrantes advindos do sertão para o mundo urbano era uma realidade.

Chegando na capital, os sertanejos vindos do interior do Ceará se abrigavam em localidades próximas ao mar, pela possibilidade de sobrevivência mediante a pesca ou, então, se achegavam aonde vislumbravam opções de trabalho, de modo que muitos bairros de Fortaleza iam sendo assim constituídos. Pirambu é um destes, situado na zona oeste, à beira-mar entre o Arraial Moura Brasil e a Vila Santo Antônio, na periferia de Fortaleza. A maioria de sua população foi constituída de "retirantes da seca".

O fluxo de pessoas das camadas populares na orla marítima, espaço inicialmente ocupado por colônias de pescadores, vai sendo paulatinamente se transformando em grande favela. Nesse espaço de migração intensa, os retirantes acabaram deixando a condição de flagelados, passando a viver como favelados.

A história do bairro Pirambu, assim como a de muitos bairros de Fortaleza, não deve ser conhecida somente pela óptica do conteúdo ideologizado, comum às formas noticiosas veiculadas pelos meios de comunicação, que silenciam sobre os processos de vida e luta das populações da periferia. Não se há de esquecer que as pessoas que lá residentes foram expropriadas de seus direitos sociais e vieram, de certo modo, expulsas de suas cidades pela ausência de condições dignas de sobrevivência e trabalho.

Mesmo neste contexto de negação de direitos, os retirantes não se acomodavam diante dos limites que lhes eram impostos pela sociedade capitalista e estabeleciam alternativas de intervenção na realidade social em que viviam.

Freire (1987), em sua *Pedagogia do Oprimido*, possibilita que se faça uma reflexão sobre as "situações-limite" vivenciadas pelos homens e mulheres na sociedade de classes, asseverando que as situações-limite são aquelas que exigem transformações a serem feitas com atos–limite. A reflexão da Pedagogia do Oprimido articula linguagem e sentido de luta, fazendo com que a apropriação dos significados aprendidos na reflexão educacional possa ser conteúdo e fala de vida, capaz de enfretamentos na direção das transformações dos limites – os "destacados percebidos", como observa Freire.

Para ele, a percepção dos limites expressos por um determinado momento histórico deveria impulsionar ações de superação dos limites da realidade concreta – e é nessa medida que o exercício da linguagem e do pensamento se constitui práxis histórica, senão vejamos:

> *[...] não são as "situações-limites", em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham dela num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das "situações-limites". Esta superação, que não existe fora das relações homens mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as "situações-limites". (FREIRE, 2003, p. 90-91).*

No Pirambu, a existência da Congregação Coração de Maria, filiada à Igreja Católica, possibilitou que fosse instaurado, um trabalho de alfabetização de adultos,

em meio mesmo àquele contexto onde a população migrante estava desprovida de condições de vida dignas. O trabalho educacional, nesse quadro de penúria e necessidades, passou a mobilizar a população para participar de ações educativas, atividades potentes para estimular o renascer da esperança na perspectiva de melhores condições de vida.

Uma das primeiras educadoras popular do bairro, protagonista desta história rememora o início desta experiência de alfabetização ora refletida.

> *Padre Hélio Campos esteve no Pirambu e descobriu que tinha lugar na congregação, então ele me levou para lá [...]. Fizemos um galpão muito grande e neste galpão a gente tinha a escola durante o dia para criança e a noite para os adultos. Funcionava com lampião de gás, naquela época não tinha energia. Então, nós começamos a visitar as famílias e conseguimos cinquenta e tantos adultos interessados em se alfabetizar. Primeiro, fizemos uma reunião para ver como fazer esse trabalho. Eles queriam mesmo aprender! Começamos o trabalho de alfabetização em 1961, com os pescadores, operários da indústria oiticica e os que trabalhavam nas fábricas da Francisco Sá. (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Se, na atualidade, ainda são constatadas dificuldades relacionadas à infraestrutura e à carência de recursos pedagógicos na educação de jovens e adultos, como seriam, então, as condições de uma experiência realizada em 1961, em um bairro de extrema pobreza e carência cultural? Imaginemo-nos, doravante, entrando num túnel do tempo e nos transportando ao início da década de 1960, e provavelmente tomaremos um enorme susto ao nos depararmos com as condições em que ocorria a prática educativa na comunidade. Vejamos:

> *A gente não tinha carteira, não tinha mesa, não. E começamos a pegar papel bem simples, papel jornal e começamos a recortar jornal, aquelas palavras grandes nas manchetes; pegávamos também nomes de alimentos, profissões; eles queriam também placa de carro, imóveis e nós formamos uma cartilha pelos interesses deles. Os interesses eram o centro de tudo. (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Nesse “não tinha mesa, não tinha carteira” ficam implícitas a riqueza das pessoas e a clareza com que os educadores freireanos vão trazer para o centro da vida os interesses das classes subalternas. Nesse tempo, essa “dupla via” – a dos que estudam e a dos que trabalham – vai se mostrando sem véus, e se percebe, também, a chamada “espacialização” da pobreza, que vai se corporificar nos espaços

de segregação vividos nas cidades. Canário assim se pronuncia sobre o que nomeia de “processos de dualização social”:

> *A dualização social que decorre das alterações no mundo do trabalho é complementada por processos de dualização social decorrentes da “espacialização” dos problemas sociais, expressos nas sociedades ricas por verdadeiros fenômenos de segregação social e de criação de ghettos. [...]. A “metamorfose” da questão social aparece, assim, ligada a um fenômeno não desconhecido que marcou a primeira fase da modernidade e que, para usar a terminologia de Castel [...], corresponde ao regresso da “vulnerabilidade de massa” (CANÁRIO, 2009, p. 77).*

A ausência de condições de infraestrutura e a dificuldade de acesso aos recursos pedagógicos para o trabalho de alfabetização, relatadas pela educadora, confirmam o ambiente dessa década no que concerne à falta de compromisso político dos governantes para com a educação. Contrariamente, o compromisso e o desejo da educadora de realizar o trabalho de alfabetização, a direcionaram à busca de opções de intervenção para a ausência de recursos didáticos, quando da elaboração de possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita, reutilizando materiais que a princípio se transformariam em lixo.

> *Tinha um pessoal que veio do interior. Isso para mim foi o melhor, porque eles ensinavam coisas que eu não sabia. O jeito que puxava engenho, a manilha, os jumentos que carregavam as cargas, enfim, saiu enxada, saiu picarete, saiu cana de açúcar e até pilão.*
>
> *Em três meses a gente alfabetizava, era um método excelente. Então, para mim, isso é uma educação de base. Eu descobria e aprendia. (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Este relato demonstra como havia consciência do processo de alfabetização com relação às referências freireanas, que defendia o respeito aos saberes da experiência de vida dos educandos. E, também, que a relação entre educador e educando deve ser de respeito mútuo e diálogo, para que o ensino-aprendizagem seja de permanente troca de saberes.

Dentro desse ideário, Álvaro Vieira Pinto, filósofo brasileiro e contemporâneo de Paulo Freire, compunha um diálogo de rica significação com o pensamento freireano. Buscando uma reflexão que situava a filosofia dentro da tarefa histórica crítica de edificar a educação brasileira, Pinto (1979) mostrava a necessidade de se deixar a

situação que ele chamava de *cultura vegetativa*, emprestada e imitativa, para uma "nova fase histórica" em que o sujeito tenta compreender a si e ao mundo. Em suas palavras,

> *Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as ideias de que necessita para compreender a si próprio tal como é para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo. (PINTO, 1979, p. 104).*

Essa reflexão do sujeito sobre si mesmo para se descobrir no seu mundo constitui forma da realização da consciência, o que perfaz um estranhamento para se compreender e compreender o que no mundo se posta como independente dela, como realidade objetivante, senão vejamos:

> *A descoberta de si como fonte e executor do método de descobrir o desconhecido da realidade objetiva constitui a forma mais perfeita da realização da consciência pois a revela como simultânea unidade do pensar o ser existente independente dela e do pensar a si mesmo como centro do qual emana a ação inteligível capaz de refletir o ser objetivo. (PINTO, 1979, p. 502).*

Mostrando, contudo, contradições no seio do povo, a Professora continua o seu pronunciamento da seguinte forma:

> *Nós pegamos aquelas pessoas que se poderia supor das mais ignorantes que você possa imaginar. Às vezes eles bebiam tanto que eu dizia: - Será que eles vêm para a aula?*
>
> *Mas, na hora de vim para a aula, tomavam banho, trocavam a roupa e se perfumavam, você precisava ver. Eu achava aquilo muito interessante. Fazíamos o trabalho de cuidar do bairro: eles limpavam a rua, tiravam o lixo da rua, enterravam os buracos, era um trabalho de base. E o estudo vinha na ação de cuidado, na luta pela escola. A luta política começava aí. (F.C, entrevista novembro de 2012).*

Mais uma vez, o relato da Educadora explicita a sua prática educativa, permitindo a compreensão de que pertencer a um grupo e sentir-se partícipe de um processo de alfabetização é estar implicada com a luta política da comunidade.

Isto também só era possível porque os educandos se sentiam valorizados como seres humanos, o que, acredito desenvolvia neles o sentimento de pertença à comunidade. Neste sentido, pode-se dizer que o aspecto singular do sujeito humano não se diluía no pensar coletivo, ao contrário, aí se gestava o exercício da pertença a esfera pública, onde o sujeito se alça à sua largueza como humanidade.

A Educadora, então, destaca o fato de que, no trabalho de alfabetização com adultos, o mais importante é: "contribuir para o crescimento da pessoa, fazer a pessoa se descobrir e se valorizar. No trabalho de alfabetização na comunidade do Pirambu eles lutavam para crescer". Emocionada, ela rememora acontecimentos marcantes, significativos, ocorridos na ação educativa que desenvolveu no bairro. Dentre eles, relata:

> *Eu me lembro que a primeira pessoa do bairro Pirambu que entrou na universidade; um repórter perguntou o que ele dizia para o público. Ele disse que: "a maior felicidade foi ter trocado uma peixeira por uma caneta". Isso foi marcante, "trocar uma peixeira por uma caneta", gente isso é demais. (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Eram imagens daquele tempo – diz a Professora entrevistada. A Educadora acrescenta, também, que os alunos se orgulhavam de suas experiências de vida. Confirmando, ela rememora um dos depoimentos dos educandos ocorridos durante o processo de alfabetização:

> *Olha, eu sou pescador. Eu faço canoa, mas nem um de vocês vai me dizer com quantos paus se faz uma canoa. Você sabe com quantos paus se faz uma canoa?*
>
> *Era esse o diálogo que a gente tinha com o aluno. Alunos que dialogavam com a gente, tinham a linguagem deles.*
>
> *A linguagem é muito importante, faz parte da cultura. Essas pessoas que vêm bem da base, que vêm do interior, ou de tribos - muita gente vem, vinha de família de índios -, eles têm muita riqueza para passar para a gente, agora nós é que não sabemos aproveitar. (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Os depoimentos dos educandos, e também da Educadora, vão delineando, de um lado, a esfera da práxis política – da ação concreta que se vivia junto às populações com quem se atuava com educação; e, do outro lado, se ia corporificando uma visão de linguagem que ligava intimamente a ação política à prática educativa alfabetizadora.

Junto a essa forma de questionamento da linguagem como ação política e da alfabetização como leitura de mundo, segue-se todo um fazer de textos vinculados à realidade local (na verdade, partindo dela, como queria Freire), que resultavam em uma prática de elaboração de cartilhas no seio da vida concreta das populações com as quais se trabalhava.

Neste sentido, se vê na formação pedagógica, que a Educadora recebeu para desenvolver o trabalho de alfabetização com adultos, falas que apontam essa direção: “O primeiro curso sobre o Método Paulo Freire foi com o professor Lauro de Oliveira Lima. Para trabalhar com Freire, a gente mesmo fazia a cartilha conforme os interesses dos alunos.”

A Educadora continua recorrendo à memória para lembrar-se de outros cursos que fez durante o período em que atuou como alfabetizadora de adultos, dentre os quais lembra:

> *Participei de vários cursos. Participei de um que foi na escola do Liceu. Teve um outro, na rua Antônio Pompeu. Um desses cursos foi dado pela Itelvita e mais quatro ou cinco professoras. Fizemos também um treinamento no colégio Flávio Marcílio; lá, acho que foram dois cursos também.*
>
> *Teve também os cursos que ocorreram no colégio São José. Todos os cursos foram em Fortaleza. (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Continuando, indagamos sobre os temas estudados nos cursos de formação pedagógica de que ela participou.

> *Primeiro, a abordagem da realidade brasileira era de uma qualidade que você precisava ver.*
>
> *A gente via também português, porque havia mudança na nomenclatura, gramática - eu me lembro demais.*
>
> *Depois foi a questão da matemática, porque todo mundo sabia ler, mais não sabia fazer conta. (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Ao questionarmos sobre as aprendizagens constituídas pela Educadora ao desenvolver um trabalho de alfabetização de adultos orientado pelo sistema de alfabetização e conscientização de Paulo Freire, a Professora assim se posiciona:

> *Paulo Freire descobriu o valor da pessoa. A pessoa deve se desenvolver e a gente deve tentar trabalhar os saberes delas.*
>
> *Isso abriu um pouco para os conhecimentos. Saber também denunciar, e anunciar.*

> *Havia muitas coisas que as pessoas tinham medo de falar. (Pausa.) O medo de falar era muito forte! (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Posso dizer que havia na fala da Professora "zonas de sombra", interditos, silêncios, como observa Pollack (1989), que é moldada pela angústia – "é a vigia da angústia" – mas, ao tentar organizar o distanciamento do que se quer por a distância, resulta por trazê-lo de volta, por meio de um discurso interior, que se pôde ver nas entrelinhas, nas pausas:

> *Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, "não-ditos". As fronteiras desses silêncios e "não-ditos" com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos. No plano coletivo, esses processos não são tão diferentes dos mecanismos psíquicos ressaltados por Claude Olievenstein: "A linguagem é apenas a vigia da angústia.... Mas a linguagem se condena a ser impotente porque organiza o distanciamento daquilo que não pode ser posto à distância. É aí que intervém, com todo o poder, o discurso interior, o compromisso do não-dito entre aquilo que o sujeito se confessa a si mesmo e aquilo que ele pode transmitir ao exterior." A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. (POLLACK, 1989, p. 3).*

Aqui existe uma memória oficial – de grupos majoritários, que sustentaram o golpe militar – e que se quer parecer uniforme, em suas lembranças, como que se forjando alia a uma memória nacional. Há, contudo, outra operação da memória, que acontece sem subterrâneos, que fica silenciada e sustenta as lembranças de outros grupos sociais que definem posições e justificações, nem sempre escutadas socialmente. Pollack (1989) já observava essa "função do lembrar e do esquecer" e associava a esta vontade de salvaguardar o vivido, o sentimento de pertença que mantém a coesão interna de um grupo que sustenta uma memória comum. Vejamos:

> *Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que*

> *se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis.*
>
> *Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. Todo trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. Esse trabalho deve satisfazer a certas exigências de justificação. (POLLACK, 1989, p. 5).*

Estamos vendo que o grupo atuante com o pensamento de Paulo Freire tece uma memória comum, e o pensamento freireano calça, sustenta esta face coletiva do lembrar que “não pode ser construída arbitrariamente”.

No discurso da Professora, ela segue mostrando que mesmo diante do impedimento de falar, mesmo admitindo que nesse tempo as pessoas oprimidas tinham medo de falar, por ocasião da solenidade de entrega de certificado da primeira turma que conclui o processo de alfabetização, um dos alunos se encoraja e fala para o governador do Estado do Ceará, nesta ocasião solene. Vejamos como a educadora rememora o discurso do aluno e relembra o esforço da fala do aluno nesse tempo difícil:

> *Exmo. Sr. Governador, eu quero dizer ao Sr. que nós aqui do Pirambu não estamos disposta a receber essas pitombas que os políticos mandam para cá, sabe?*
>
> *Nós somos livres. Não pense que o Sr, vai ganhar votos aqui, não. Nós agradecemos o que foi nos dado, agradecemos os esforços das professoras, o material que vocês ofereceram para a gente... Mas sabemos que isso é uma obrigação que vocês têm.*
>
> *Vocês não fizeram favor nenhum a nós. Nós estamos fazendo a cidade. Nós vamos invadindo terras, depois o branco vem e toma e vai empurrando a gente para longe, tomando conta da cidade. Nós é que somos os colonizadores, nós é que somos os donos da terra. (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Também, aqui, vemos que o que está em jogo na memória é o sentido da identidade individual e do grupo que faz a urdidura de suas memórias subterrâneas (POLLACK, 1989). Vemos que a Professora "chama um tempo na memória" e pessoas (Lauro de Oliveira Lima, entre outros), bem como posições de um grupo que vivenciava as referências de Paulo Freire em sua prática educadora. Ao refletir, na entrevista dada a mim, sobre o discurso do aluno, a Educadora assim se posiciona arregimentando lembranças: "- Isso para mim foi excelente; deu uma lição sem ninguém explicar. Para mim, isso foi tudo, achei muito grande." A fala continua e ela vai trazendo como lembrança mais uma atividade na comunidade, em que outro aluno se pronunciou – tecendo "atos-limites (atos que superam condicionamentos e começam a realização de transformações)":

> *Depois, em outra oportunidade, quando o Governador Virgílio Távora esteve na comunidade por causa de uma enchente, que inclusive ele ajudou muito, um aluno reivindicou condições para o bairro falando o seguinte:*
>
> *- Agora, doutor, está faltando o saneamento. O Sr. descobriu nosso valor, agora vamos fazer calçamento, vamos alinhar nossa rua. Vamos colocar energia, vamos colocar ônibus. Será que não temos direito a isso? (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Em relação a esse pronunciamento, a professora demonstrou muita surpresa com a coragem do aluno:

> *Era muita coragem do aluno, porque qualquer um tinha medo de falar. Estávamos em um tempo de silenciamentos. E esse era um trabalho que todos nós educadoras fazíamos – o de fazer o oprimido dizer sua palavra – e fazíamos isso com muito carinho e com muito cuidado também. (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Todo esse trabalho tomou proporções mais drásticas com o golpe militar de 1964. Vejamos então como a educadora se refere a esse período da história e sua ressonância no trabalho político-educacional no Brasil.

> *Aí veio a história da Revolução. Então, foi o tempo de dar uma parada para cuidar de outras coisas. Em 1964, esse período a gente era visada demais. Na época da Revolução foi um tempo que houve muita perseguição, muita coisa proibida, o pessoal sumiu!*
>
> *[...] Eu lia muito e me lembro de que nasci na revolução de 1930, na época do Getúlio Vargas. Então, assim tenho uma simpatia, gosto muito quando eu percebo que o povo está interessado numa mudança. Como a gente vê a vida de Dom Helder Câmara...*

> *[...] Estamos hoje numa perspectiva de mudanças boas... Mas não sei se vocês já visitaram algumas periferias por ai, e viram a questão das escolas. No ano passado não tiveram nem três meses de aula. Embora tenhamos colégios belíssimos como, por exemplo, aquele Dom Aloísio Lorscheider, os Liceus também são muito bons... Mas não há segurança; há brigas de alunos armados, as ameaças, a violência na sala de aula. Problemas que naquela época a gente não tinha. A gente não contava com isso, não.*
>
> *Quando eu lembro que Pirambu era o lugar que se dizia que tinha mais marginal. Mas nunca se falou de aluno agredir professor. (F. C, entrevista novembro de 2012).*

Destarte, mesmo sob a repressão da ditadura militar, as práticas de Educação Popular conseguiram eclodir e sobreviver, constituindo-se em sementes que vão germinar nas décadas seguintes. Essas práticas se tornam referência ética, epistemológica, política e metodológica, para grupos populares, movimentos sindicais, muitos religiosos e partidos de esquerda que, vivenciando os princípios da Educação Popular, se fortalecem nas lutas pelos direitos da classe trabalhadora e das utopias críticas. Essas utopias críticas vão gestando saberes capazes de alimentar os processos de educação popular em curso no País – junto aos percursos das lutas populares – na construção de praticas alfabetizadoras que contribuam efetivamente para a libertação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa da Educadora Popular demonstra que a experiência de alfabetização de adultos por ela vivenciada, foi fundamentada nos construtos teóricos e metodológicos do denominado “Método Paulo Freire”. Permite inferir, que ocorreu aprendizagem da leitura, da escrita como também a elevação da auto estima dos educandos. A ampliação do nível de compreensão crítica da realidade socioeconômica, politica e cultural por parte dos educandos também é evidenciada nas falas da educadora. A ação didática considerava a realidade social, política e cultural dos educandos, e primava por uma relação dialógica entre educador e educando.

A experiência em análise contribui para o entendimento de que, as ações educativas e culturais desenvolvidas com as camadas populares, no início dos anos de 1960, foram determinantes quanto ao considerarmos que esse foi um dos períodos mais significativos na história da Educação Popular no Brasil. As práxis vivenciadas neste período, certamente, deixaram um legado político e pedagógico e, indubitavelmente, devem ser consideradas não somente como memória histórica mas, principalmente, como importantes referencias para a consecução de projetos de educação quer na esfera pública, quer no campo das práticas de educação popular nos movimentos sociais, e, também, na constituição de políticas públicas de educação de jovens e adultos na atualidade.

REFERENCIAS

CANARIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. ***Educação Unisinos***, São Leopoldo, v. 12, n. 2, maio/ago. 2008. p. 73-81.

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

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanistas: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência:** problemas filosóficos da pesquisa cientifica. São Paulo: Paz e terra, 1979.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RIOS, Kênia Sousa. **Campos de concentração no Ceará:** isolamento e poder na seca de 1932. 2. ed. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006. 115 p. (Coleção Outras Histórias, 2).

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA[81], CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, IF BAIANO *CAMPUS* SANTA INÊS

Grace Itana Cruz de Oliveira, IF Baiano, UNEB
grace.oliveira@ifbaiano.edu.br

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA EJA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo tem como objetivo discutir as questões que envolvem a educação profissional na EJA, enfocando a reinvenção curricular na perspectiva da Pedagogia da Alternância (PA) a partir da experiência do curso Técnico em Agropecuária, IF Baiano, Campus santa Inês (BA). Nesta perspectiva, a pesquisa teve como foco de interesse as motivações, fatores e processos educativos, elencados a partir da ótica dos discentes, docentes e gestores da instituição, e as relações estabelecidas entre o contexto escolar e o meio social dos sujeitos.

Assumimos como ponto de partida para este estudo a afirmação de que a oferta de escolarização para jovens e adultos no Brasil requer a compreensão dos contextos nos quais os sujeitos e as práticas educativas acontecem. Tomamos como suporte teórico o estudo do histórico da educação escolar brasileira na EJA, cujos sujeitos são constantemente lembrados e referenciados pelo pelo analfabetismo, baixos níveis de escolarização, evasões e repetências. Apesar da temática já ter sido foco de muitas pesquisas educacionais e objeto de avaliação das políticas socioeducativas, as desigualdades de aprendizagem e de percursos escolares ainda é persistente e continua excluindo pessoas do acesso à educação (ARROYO, 1997).

Podemos considerar que as políticas, programas e projetos educacionais vigentes ainda carecem de espaços de efetiva construção de propostas articuladas com os contextos de vida, de trabalho e de cidadania dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Arroyo (2010) destaca que os processos de produção das injustiças perduram, e não são estáticos, são redefinidos e ressignificados nos contextos atuais. Para esse autor, as mudanças de qualidade e da natureza das desigualdades precisam ser pensadas no contexto de seus aperfeiçoamentos e complexidades e, nesse processo de reconhecimento, é preciso levar em conta as faces, anseios e projetos formativos dos homens e mulheres de hoje.

Diante das dificuldades de acesso, permanência e desempenho escolar dos

81 Programa de Educação Profissional Integrado a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

estudantes da EJA no sistema regular de ensino, já não basta realizarmos estudos que apontem suas causas, é necessário desenvolvermos estudos que também provoquem intervenções e mudanças desses cenários. Reconhecemos também que os desafios do campo da EJA são diversos, e extrapolam o aspecto escolar, alcançando as dinâmicas sociais de vida e trabalho dos estudantes.

O campo educacional é uma arena de disputa e de construção de resistências. Da mesma forma, as críticas desenvolvidas em torno da escola e seus padrões de saber/poder requerem o desenvolvimento de experiências mais humanizadoras. Um dos desafios é que os educadores se proponham a pensar a possibilidade de deslocar o padrão ocidental de saber e de cultura, tão presentes e marcantes em nosso meio educacional brasileiro. Como legitimar outros saberes originados de grupos populares excluídos ao longo da história educacional? As experiências dos movimentos populares tencionaram os padrões vigentes e despertaram novos olhares e possibilidades para a EJA (ARROYO, 2014).

O panorama da EJA no Brasil revela que nos processos educativos escolares, os sujeitos da EJA em suas múltiplas identidades experimentaram vivências e percursos marcados pela não permanência e/ou insucesso no sistema regular de ensino. Arroyo (2013, 2014), Di Pierro (2005), e Ventura (2011) analisam que essa tendência é conseqüência de políticas educacionais e orientações curriculares inspiradas nos modelos de sociedades capitalistas ocidentais. De modo crítico, esses autores indicam que é preciso rever, com desconfiança, essa relação de dependência internacional e reinventar os parâmetros formativos da educação brasileira. O anseio por satisfazer aos organismos internacionais elege uma concepção de formação que favorece as relações entre os processos de escolarização e as necessidades mercadológicas baseadas na competitividade, acirrando desigualdades socioeconômicas.

Os sujeitos da EJA são pessoas que trazem nas suas histórias de vida marcas de processos de subalternização, exclusão, pobreza, discriminação em função de suas origens étnicas, culturais e condições socioeconômicas. São sujeitos violentados por diversas injustiças e violação de direitos sociais, moradores de periferias, do campo, das florestas, que não tem emprego formal, ou que estão empregados. São jovens com experiências de retenção escolar, que já se sentem excluídos do próprio sistema de ensino, pessoas que carregam a culpa pela não aprendizagem, taxados como incapazes, repetentes. São homens e mulheres que em alguma fase da vida tiveram que deixar de estudar para trabalhar, para buscar o sustento da família, para cuidar dos filhos. São pessoas que vivem em comunidades, muitas vezes convivendo com a violência das drogas, que vivenciam a morte de seus jovens, em função da criminalidade e do extermínio. Contudo, essas pessoas acreditam na escola e munidos de coragem, sonho e esperança de uma vida mais digna, mais justa, mais humana adentram os espaços escolares sonhando com dias melhores (ARROYO, 2014).

Os sujeitos da EJA trazem muitos saberes construídos em suas práticas sociais, no trabalho, na cultura, nos seus modos de materialização do viver. É preciso que a escola valorize esses saberes nos currículos escolares, problematizando os conhecimentos já adquiridos para construção de novos saberes. O ambiente formativo nas turmas de EJA baseia-se em confiabilidade, possibilidade dialógica, na qual o respeito ao saber do outro favoreça uma aprendizagem significativa e edificante do ser. Os saberes precisam fazer sentido na vida dos homens e mulheres da EJA. Contudo, reconhecemos que esse processo não é fácil, nem simples. Envolve sentimentos, traumas, frustrações, medos, angústias, revoltas, limitações, fragilidades. O desvelamento dessas motivações requer sensibilidade, respeito e cuidado com o outro. Os jovens e adultos não podem ser expostos a situações vexatórias, que exponha suas fragilidades. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver seu olhar atento, cuidadoso, respeitoso e ético.

A permanência dos sujeitos da EJA na escola tem diversos significados e podem servir de referência e motivação para a aprendizagem. A sala de aula e a escola podem ser: um meio de sociabilidade importante para a vida; forma de inserção em atividades e vivências com outros, em atividades em grupos, em ações culturais; meio de sociabilidade favorável ao fortalecimento de laços afetivos, da confiança em si mesmos e melhoria da autoestima. Nesses aspectos, os trabalhos em grupo facilitam a aproximação entre os estudantes e favorecem a troca de saberes. Geralmente os sujeitos se preocupam uns com os outros, se automotiva quando sentem serem importante naquele grupo.

Optamos por compreender o desempenho escolar dos sujeitos da EJA para além do “êxito”. Para nós, os tempos de aprendizagem são desiguais até porque somos seres com experiências diferentes e o que pode ser de fácil compreensão e abstração para um sujeito, pode ser mais complexo para outro. Assim, romper com essa visão de êxito significa compreender a pluralidade de possibilidades de aprendizagem existentes em uma sala de aula. Optamos por olhar/ avaliar a aprendizagem a partir dos tempos e dos progressos dos sujeitos, suas dificuldades e suas facilidades. Concebemos o processo de aprendizagem para além das notas, mas um processo de redimensionamento dos saberes, das metodologias, em função dos aspectos cognitivos, motivacionais e operacionais nos quais se dão a construção dos conhecimentos.

O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO: UM ESTUDO DE CASO

Em 2015, a Rede Federal de Educação Profissional completou 106 anos de atuação e isso nos levou a pensar o lugar da EJA nessa história. Com a implantação da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esperava-se que

o público da EJA tivesse mais oportunidades de acesso ao ensino. No entanto, alguns estudos apontam que os Institutos Federais encontram muitos desafios na oferta de curso para a EJA, dentre eles, a garantia do acesso, permanência e o desempenho escolar desses estudantes.

É a partir desse cenário que se ancoram nossas inquietações sobre a EJA, no contexto do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Baiano, desde a oferta insuficiente de cursos, comprovados pelos estudos de demanda regional e percentuais previstos na legislação vigente, e pela obrigação de ampliação da oferta celebrado por meio do Termo de Acordo de Metas de 2012, bem como pelo perfil e indicadores dos cursos ofertados (tipo de curso ofertado, turno, perfil dos professores, currículos e práticas).

A pesquisa em foco traz uma abordagem qualitativa, pois o objeto de estudo não pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos, mas envolve o universo dos fenômenos humanos dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Definimos e justificamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa, por entendermos que essa é a melhor abordagem para subsidiar este estudo empírico, porque investigamos um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural. Nessa perspectiva, tomamos com referência Yin (2001), Lüdke e André (1986), Macedo (2010), Minayo (2013), dentre outros. O estudo apresenta um objeto complexo que é a formação profissional do Técnico em Agropecuária no contexto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e na Pedagogia da Alternância.

O estudo do curso Técnico em Agropecuária, na modalidade PROEJA, no *Campus* Santa Inês, se deu em torno das seguintes indagações:

a. Qual o significado da formação profissional para os jovens e adultos do PROEJA?

b. Como os estudantes relacionam suas ações cotidianas com as atividades desenvolvidas na instituição?

c. De que forma o saber mediado pela instituição influencia nas formas de vida e trabalho dos jovens e adultos estudantes do PROEJA?

d. A experiência da Alternância proporciona a participação efetiva dos sujeitos?

e. Como é caracterizado o percurso formativo pelos estudantes, docentes e gestores?

Consideramos importante para esse estudo problematizar as percepções e motivações dos sujeitos no que se refere ao processo de acesso e desempenho escolar. Nesse sentido, indagamos os estudantes sobre como se deu o processo seletivo para ingresso no curso, como foi a participação das famílias e como relacionam o trabalho com vivência do curso. Problematizamos as concepções e escolhas metodológicas

apresentados no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) e as percepções dos sujeitos sobre a efetivação das mesmas. Nosso objetivo foi compreender as singularidades que envolvem as relações dos sujeitos da EJA e a Escola, os principais entraves e as possibilidades de superação.

Ao evidenciarmos os achados da pesquisa, trouxemos as informações por meio das vozes dos sujeitos, ora explícitas, ora implícitas, impregnando de sentidos e significados as elucidações do estudo. Retomamos os referenciais teóricos que subsidiaram nossas escolhas e procedimentos, a fim de realizar as análises das informações. Adotamos a técnica de análise de conteúdo, parciais e complementares, por entendermos que esses procedimentos são necessários para sistematizar, categorizar e analisar as informações, com a finalidade de esclarecer a questão norteadora do estudo.

As categorias de análises envolveram compreensões sobre a permanência e o desempenho escolar a partir da PA, da formação e do perfil docente, do planejamento pedagógico, do apoio das famílias, da socialização de conhecimentos, da experiência de vida e trabalho no campo e da formação nos movimentos sociais. Tomamos com referências, para a análise qualitativa do grupo focal e das entrevistas, os estudos de Bardin (1977), Gatti (2005), Macedo (2010), Szymanski (2011), dentre outros.

O LOCAL DA PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) se consolidou a partir da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia e das Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARCs) da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). Os onze *campi* que compõem o IF Baiano são: Bom Jesus da Lapa, Catu, Governador Mangabeira, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença (PDI 2015/2019) e o mais recentemente Serrinha. Está previsto que, ainda em 2016, mais três *Campi* serão inaugurados Alagoinhas, Itaberaba, e Xique-Xique.

O IF Baiano do *Campus* Santa Inês se localiza no Km 2,5 BR 420, Rodovia Santa Inês/Ubaíra, na região denominada por Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, que é formado pelos municípios de Amargosa, Jaguaquara, Laje, Nova Itarana, Planaltino, Cravolândia, Brejões, Elísio Medrado, Irajuba, Itiruçú, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra e Itaquara. O *Campus* Santa Inês fica localizada aproximadamente, 290 km de Salvador, no Km 2,5 da BR 420 (Rodovia Santa Inês – Ubaíra).

Lima e Calhau (2011) destacam que o Vale do Jiquiriçá é caracterizado por altos índices de concentração da terra e por baixos indicadores de desenvolvimento econômico e social, que, segundo as autoras, interferem na dinâmica socioespacial.

A população do Vale do Jiquiriçá é de 317.145 habitantes. Há 76.134 domicílios, dos quais 53,7% são urbanos e 46,3% rural (BA, SEI, 2014).

O *Campus* Santa Inês é referência na oferta de cursos técnicos de nível médio e superior no Vale do Jiquiriçá. O ingresso de estudantes nos cursos técnicos de nível médio, integrado ou subsequente é realizado por meio de processo seletivo.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO IF BAIANO CAMPUS SANTA INÊS:TESSITURAS E ACHADOS DA PESQUISA

A oferta de cursos em Alternância é uma experiencia recente no âmbito dos programas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. No contexto nacional, os estudos que versam sobre a Pedagogia da Alternância é um tema pouco explorado academicamente, as obras em sua maioria registram relatos das experiências, carecendo de aprofundamento teórico metodológico. Buscamos na pesquisa entrelaçar informações coletadas nas entrevistas, documentos e grupo focal para compreendermos o processo de construção da Pedagogia da Alternância no Curso Técnico em Agropecuária no IF Baiano, *Campus* Santa Inês.

Utilizamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e depoimentos dos sujeitos da pesquisa para evidenciarmos aspectos e contextos significativos da experiência curricular gestada na aproximação do contexto institucional com os movimentos sociais campesinos do Vale do Jiquiriçá na BA.

A proposta do Curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, nasceu a partir das reivindicações de moradores de 17 comunidades rurais dos municípios de Brejões e Ubaíra, cidades de pequeno porte localizadas no território de identidade Vale do Jiquiriçá, na Bahia. O diálogo entre os sujeitos do campo, em participação dos movimentos sociais, sindicatos e ONG´s, despertou nos campesinos a percepção da necessidade de uma educação condizente com o contexto das famílias locais. O enfraquecimento da agricultura familiar e o êxodo rural foram as principais problemáticas que mobilizaram o grupo de agricultores a pensar a educação profissional ofertada pelo IF Baiano.

No ano de 2008, foi realizado um estudo de demanda pelo Polo Sindical do Vale do Jiquiriçá, em parceria com Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Inês. Nessa ocasião, integrantes de segmentos da sociedade e Movimentos Sociais demandaram a necessidade de uma educação escolar que valorizasse e fortalecesse a agricultura familiar. Nesse mesmo ano, o governo federal criou a rede de institutos federais, transformando as Escola Agrotécnicas Federais em IF Baiano. Essa transformação trouxe uma nova configuração para a instituição, com oferta de educação em diferentes níveis e modalidades. Além do ensino técnico de nível médio

integrado ou subsequente, a verticalização da oferta de formação passou a abranger o nível superior de graduação e pós-graduação, a educação de Jovens e Adultos com o PROEJA Médio e o PROEJA Formação Inicial e Continuada (FIC), e os cursos da Educação a Distância.

A aproximação da escola com as comunidades no IF Baiano *Campus* Santa Inês se estreitou por meio de atividades extensionistas no projeto Mãe Terra. Nessa ocasião, os docentes e agricultores, nas trocas de experiências, compreenderam que, no contexto de vida e trabalho das comunidades, dentre outras questões, era preciso proporcionar aos sujeitos a formação e o aumento do nível de escolaridade. Não bastava prestar apoio técnico aos agricultores, visto que ações pontuais causariam pouco impacto nas comunidades. Era preciso promover a formação desses agricultores, para os mesmos pudessem agregar conhecimentos e gerenciar suas atividades produtivas com mais qualidade e autonomia.

No contexto escolar, surgiu também a necessidade de se repensar a oferta de cursos técnicos, que já indicava alguns problemas, dentre eles o fato de que muitos estudantes que participavam do processo seletivo e freqüentavam os cursos técnicos não demonstravam interesse pela área, com pouco desempenho e rendimento nas disciplinas especificas. Muitos dos estudantes buscavam o curso técnico almejando apenas a formação geral para ingressar em cursos da educação superior. Além desse aspecto, os estudantes que se formaram técnicos em Agropecuária, em sua maioria, deixaram suas famílias e a agricultura familiar para trabalhar em grandes fazendas no Oeste do estado, afastando-se das demandas das comunidades.

Após algum tempo ofertando cursos na área de Agricultura, a formação oferecida no IF Baiano *Campus* Santa Inês não conseguia atingir as famílias dos agricultores, pelos motivos acima descritos, e estes não sentiram impactos da formação no contexto agrícola local. As famílias que conseguiram formar seus filhos perceberam que os mesmos abandonavam o campo em busca de trabalho em outras áreas. Logo, o desejo de fortalecimento da agricultura familiar e de melhoria de qualidade de vida nas comunidades não se efetivava apenas por meio da formação escolar, demandando outras iniciativas e políticas públicas para o campo.

A partir desses apontamentos, docentes, líderes comunitários e os moradores das comunidades rurais desenvolveram a proposta de formação de técnicos em Agropecuária com base na Pedagogia da Alternância. Para eles, a formação em nível técnico pelo PROEJA, poderia gerar impacto na agricultura da região, pois os estudantes seriam os próprios agricultores.

O Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Agropecuária PROEJA, do IF Baiano *Campus* Santa Inês, foi pensado numa perspectiva diferente dos cursos já ofertados. Pautando-se na concepção da Educação do Campo, o PPC articula os saberes curriculares com a Alternância, cuja orientação pedagógica prevê considerar

o contexto regional, a cultura local e o respeito às identidades dos sujeitos como princípios fundamentais para a escolarização. Ao trazer a concepção da Educação do Campo para o contexto na proposta do curso, o PPC toma como base de sua sustentação uma concepção ontológica dos sujeitos, pela qual os conhecimentos devem ser pensados a partir dos sujeitos concretos, suas experiências e problemas reais.

Quadro 1- Estrutura do Curso

Descrição do Curso	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA na Pedagogia da Alternância
Data de implantação	2º Semestre de 2012
Regime Acadêmico	Modular (Módulo I- Identidades, Cultura e Cidadania; Módulo II- Meio Ambiente e Sustentabilidade; Modulo III- Organização Social e Políticas Públicas; Modulo IV- Trabalho e Economia Solidária
Integralização- períodos letivos	Período mínimo- 2 anos Período máximo- 3 anos
Instrumentos Pedagógicos	Plano de Estudos; Caderno de Realidades; Colocação em Comum; Tutoria Individual; Visitas Técnicas; Serões; Visitas às Comunidades/ Famílias; Curso de Formação Complementar;
Número de Vagas	30 vagas-turma única
Funcionamento	Períodos alternados em tempo escola e tempo comunidade
Regime de Matrícula	Única, com renovação ao término de cada módulo
Duração mínima do curso	2 anos
Carga horária	2.714 horas

Buscamos, por meio da técnica do grupo focal, obter informações sobre como as experiências dos sujeitos e os problemas reais vivenciados foram tratados/ considerados durante a elaboração e execução da proposta do curso.

A investigação que realizamos sinaliza avanços e a relevância das políticas públicas atuais em torna da EJA e a necessidade de um percurso metodológico contextualizados. A pesquisa indica que as ações educativas são fortemente marcadas pela cultura escolar, tendendo a reproduzir práticas consolidadas no cotidiano escolar pela força do *habittus*[82]. Isso revela que os sistemas de ensino estabelecem fortes relações com a manutenção e reprodução de valores, concepções e instrumentos pedagógicos.

82 PETERS, Gabriel. *Habittus*, reflexividade e objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.28, n. 83.Out, 2013. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v28n83/04.pdf>. Acesso em 7, dez., 2014.

Ao optar pela Pedagogia da Alternância, o *Campus* Santa Inês por meio do curso estudado assume o desafio de gestar uma proposta que tem uma perspectiva mais humanística da formação e o contexto escolar também se projeta na perspectiva de reinvenção curricular, gerando a possibilidade de cisão na hegemonia pedagógica. Ao considerar os modos de vida e condições existenciais dos sujeitos, o curso avança no sentido de garantir o acesso, a permanência e o desempenho escolar dos estudantes da EJA do campo. Contudo, a oferta do curso na perspectiva da Pedagogia da Alternância tornou-se desafiadora no contexto prático, encontrando diferentes formas de resistências, principalmente por influência da cultura escolar instituída ao longo da história da instituição.

Identificamos que o *habittus* se manifesta no contexto do curso como expressão de força de uma cultura escolar cercada por territórios de saberes e reafirma a força das disciplinas, dos programas pré-estabelecidos e dos instrumentos pedagógicos já conhecidos. Nesse sentido, o trabalho pedagógico conjunto, a vivência do tempo-comunidade pelos docentes, a realização das reuniões de planejamento e de escolha conjunta dos conteúdos em torno de eixos e temáticas, não aconteceram como estava previsto na proposta do curso pesquisado. Além disso, os instrumentos pedagógicos da PA, previstos no PPC, não foram utilizados pelos docentes.

Salientamos que este estudo não deu conta de entender as razões das resistências instituídas no contexto escolar, principalmente quanto aos planejamentos pedagógicos e a utilização de instrumentos pedagógicos da PA. Para entender essas questões, seria necessária a realização de outros estudos.

Percebemos que os sujeitos reconhecem o valor social dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no curso e valorizam os conhecimentos científicos como possibilidade de intervenção nos seus contextos sociais. Em depoimentos, os estudantes revelaram que os estudos científicos e sociais, por meio de pesquisas escolares, lhes possibilitou desenvolver um jeito novo de olhar suas comunidades, de valorizar os saberes locais e de realizar intervenções. Ao tempo que a experiência de sistematizar as pesquisas realizadas, escrever artigos e apresentar trabalhos em eventos, fortaleceu o interesse pela pesquisa, leitura e escrita. Além disso, ao participarem de eventos científicos e de formação política, os estudantes vislumbraram outras relações interpessoais e redes de mobilização social.

Os estudantes expressaram o desejo de continuar o processo formativo em áreas correlatas ao curso, por meio do acesso ao ensino superior, sem se distanciarem de suas comunidades, reafirmando o interesse e a vontade de desenvolverem trabalhos para melhoria dos seus contextos sociais, compreendendo o campo enquanto espaço de vida.

Nossas análises indicam que a permanência e o desempenho escolar dos sujeitos do PROEJA do IF Baiano apresentaram alguns aspectos, quais sejam:

a. A comunidade se mobilizou e demandou por essa formação, participando ativamente na elaboração da proposta, indicando suas necessidades e possibilidades. Os estudantes se comprometeram com a formação e desenvolveram o sentimento de pertencimento, automotivando e mobilizando esforços para permanecer e concluir o curso.

b. As famílias apoiaram os estudantes durante a formação, acolhendo suas demandas e reconhecendo os conhecimentos construídos.

c. As comunidades valorizaram os conhecimentos dos alunos, solicitando deles a orientação nas práticas agrícolas. O senso colaborativo das comunidades e famílias fortaleceu o reconhecimento dos sujeitos, influenciando na motivação para permanecerem no curso.

d. Apesar da maioria dos docentes não conhecerem a Pedagogia da Alternância e não ter formação em EJA, conseguiram desenvolveram metodologias que favoreceram as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, como os trabalhos em grupos, pesquisa escolar, elaboração de textos a partir do estudo do contexto, dentre outras. Os estudantes sentiram seus conhecimentos valorizados, a partir da aproximação dos saberes populares com os científicos, e dos teóricos com os práticos.

e. A participação crítica e reflexiva dos estudantes em associações, comunidades e movimentos sociais favoreceu a postura ativa no curso, contribuindo para a formação na perspectiva da emancipação.

f. A realização do Dia de Campo favoreceu o desenvolvimento de temáticas relevantes para a formação dos estudantes e possibilitou a troca de saberes com as comunidades, contribuindo para a formação colaborativa.

g. A maturidade, o interesse e a objetividade dos estudantes foram aspectos valorizados pelos professores e isso favoreceu a autogestão do tempo formativo.

h. A instituição apoiou a complementação da formação, por meio de atividade de visitas técnicas, participação em eventos, apresentação de trabalhos científicos, participação em movimentos populares, favorecendo a vivência de outros espaços formativos e despertando nos estudantes o interesse pela pesquisa científica, formação política e envolvimento nos movimentos sociais.

i. A instituição esteve atenta às necessidades dos estudantes, levando em consideração o acesso, a permanência e o desempenho escolar

dos mesmos. Para tanto, o NAPSI[83] desenvolveu estudos socioeconômicos relacionados à assistência estudantil, subsidiando o apoio aos estudantes, por meio de alojamento, alimentação e bolsa auxílio, com recursos do *campus.*

j. O PPC do curso organizou o processo formativo, a partir de quatro módulos, cada um com um eixo temático articulador dos conhecimentos a serem trabalhados, com estrita relação com o contexto das comunidades, e isso deveria ser discutido e tratado pelo conjunto de docentes e estudantes, a partir da participação no tempo-comunidade.

k. A não vivência do tempo-comunidade, por parte da instituição, durante todo o processo formativo, foi mencionada pelos estudantes, docentes e pela representante das comunidades como um aspecto negativo do curso, indicando que é necessário rever e ser melhor articulado. Sem essa relação de proximidade a proposta perde o seu sentido mais importante que é pautar-se no contexto de vida e trabalho dos sujeitos.

Nossas análises indicam que o trabalho pedagógico na PA deve ser um aspecto institucional, coletivo, participativo e reflexivo e a experiência desenvolvida em Santa Inês revelou que, na prática, existem muitos desafios a serem superados coletivamente. Diante dos aspectos apontados, é possível concluir que a PA, no âmbito do curso, não se configurou como um trabalho orgânico e que o desenvolvimento da proposta se deu mais na participação e no comprometimento individual dos professores no âmbito de sua disciplina.

A vivência da proposta do curso se pauta no conhecimento e reflexão dos contextos de vida dos sujeitos, a partir do qual deveriam emergir os conteúdos a serem trabalhados no âmbito de cada eixo temático. Contudo, o desenvolvimento da proposta indica que essa prática foi substituída pela contextualização dos conteúdos nas disciplinas, preservando aspetos da cultura escolar instituída.

ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

Destacamos, nesse estudo, a importância de pensarmos a formação dos professores e estabelecermos, na política institucional, as questões relacionadas às formas de acesso às vagas, as condições de oferta e a estruturação das propostas de curso do PROEJA na PA, dando visibilidade a essa modalidade nos documentos normativos que regem o ensino, a pesquisa e a extensão. A PA está ausente nos documentos institucionais que regulamentam o ensino, a pesquisa e a extensão e, diante da perspectiva de oferta de outros cursos, é preciso que a instituição regulamente

83 Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI), é constituído de um(a) Assistente Social, um(a) Psicólogo(a) e um(a) Pedagogo(a) e visa colaborar no processo de ensino-aprendizagem do estudante, buscando minimizar as possíveis dificuldades referentes aos aspectos psicológicos e sociais

essa forma de oferta, de modo que os estudantes tenham seus percursos formativos bem orientados e institucionalizados. Assim, sugerimos que a organização didática dos cursos técnicos de nível médio contemple o regime de Alternância como uma das possibilidades de organização curricular.

As experiências e aprendizagens reveladas pelos sujeitos da pesquisa indicam que as pedagogias inscritas no processo de formação do PROEJA foram potencializadas a partir das articulações dos sujeitos nas diversas formas de participação social, sindicatos, associações, cooperativas e movimentos sociais e culturais, mesmo que essa articulação não tenha ocorrido por meio da escola, mas pelas próprias comunidades. A vivência de outros espaços formativos e a valorização de experiências e saberes dos sujeitos são reconhecidas no campo da EJA e na história da Educação Brasileira, como, por exemplo, na Educação Popular, na PA e na Educação do Campo, cuja formação se pauta na perspectiva da emancipação dos sujeitos.

Consideramos que a educação profissional precisa dialogar com outras experiências educativas desenvolvidas nos movimentos sociais, nos sindicatos, nos movimentos políticos e culturais, dentre outros. Ao elaborar suas propostas e executar ações, os sistemas de ensino precisam levar em consideração os sujeitos, os seus modos de vida, o trabalho, a ciência, a cultura, a tecnologia e o meio ambiente. A dimensão da escola precisa extrapolar os programas, currículos, estrutura física e material. Ela precisa se projetar em favor de uma educação mais humanística e reconhecer que os sujeitos são complexos, únicos e que a formação se dá em um tempo de vida presente que não fica em suspenso enquanto estamos na escola. Assim, esse é um ambiente de vida e envolve aspectos do cotidiano, do trabalho, da família, das crenças, dos sonhos, dos medos, dos desejos, dentre outros.

A pesquisa aponta que, a construção de saberes sobre as propostas curriculares, implicam desenvolvermos um olhar cuidadoso sobre a formação, articulando-a ao mundo do trabalho e visando a autonomia dos sujeitos para o exercício da cidadania, como forma de contrapormos às práticas educativas bancárias e alienantes do mercado de trabalho.

Constatamos que o *Campus* Santa Inês promoveu uma seleção diferenciada para o PROEJA, pautando-se em aspectos específicas da EJA, favorecendo a participação dos sujeitos do campo e ajudando a instituição a repensar seu processo seletivo. A pesquisa elucidou a importante relação entre a identidade dos sujeitos e os cursos ofertados. Isso nos faz repensar os critérios do processo seletivo unificado, inserindo critérios que favoreçam o acesso dos sujeitos da EJA na instituição.

As dificuldades por parte da instituição, quanto à vivência do tempo-comunidade, provocaram alguns questionamentos sobre a formação e o perfil dos docentes. Para nós, as problemáticas apresentadas pela instituição, no que se refere às concepções teóricas e instrumentos pedagógicos que norteia a PA, revelam a força e o poder de uma cultura escolar consolidada, marcada pelo tecnicismo, cientificismo e

pedagogismo. Nesse sentido, é preciso que a instituição e os professores se apropriem dos conhecimentos construídos sobre a EJA, sobretudo no âmbito da PA.

Por fim, a ressignificação do contexto escolar requer romper com a cultura de reprodução de práticas e a inscrição de novas perspectivas, e nós acreditamos nessa possibilidade. Além disso, os planejamentos pedagógicos precisam se efetivar como um espaço de formação e de construção coletiva, imprimindo, no contexto prático, a perspectiva da alternância integrativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e Crise do Trabalho. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Ed.). Para além do fracasso escolar. São Paulo: Papirus, 1997.

BAHIA. I Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Estatística dos Municípios**. SEI, v.4, n.2, 2014.

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

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Os CEFAs e a Educação do Campo.** In: Revista Formação por Alternância, Brasília, v.6, n.11, p. 28-38, julho. 2011.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** UNEFAB: Orizona, Goiás, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial. Out. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 28 fev. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA,

Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed.Cortez: São Paulo, 2013.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

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

_____. **Currículo, Campo, Conceito e Pesquisa.** 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Orgs). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projetos de escola. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VENTURA. Jaqueline. A trajetória histórica de jovens e adultos trabalhadores. In: **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs). Brasília: LiberLivro, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PENSAMENTO PÓS-ABISSAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SERÁ POSSIVEL?

Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha
djaniralopes@hotmail.com - UFPI
Maria da Glória Carvalho Moura
glorinha_m@yahoo.com.br – UFPI

INTRODUÇÃO

O currículo pensado e elaborado especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, representa um marco para esta modalidade de ensino ao considerar os fundamentos, princípios, objetivos e funções estabelecidas no Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 destacando a necessidade de abordagem da EJA e seus sujeitos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e ensino médio, através das propostas pedagógicas das unidades de ensino, quanto a equidade, diferença e proporcionalidade. Oferecendo elementos norteadores à prática pedagógica, na medida em que considerando o tipo de aluno, a formação necessária aos professores que atuarão nesta modalidade de ensino, bem como possibilidades de conteúdo e orientações didáticas.

Nesse sentido, destacamos os estudos de Cunha (2012), pois ao realizar uma pesquisa em nível de mestrado em educação, concentrou-se na relação entre o currículo oficial e a prática pedagógica, refletindo acerca das propostas curriculares programadas para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Piauí. A pesquisa em questão constatou que os princípios das Propostas Curriculares tanto no âmbito nacional quanto estadual, haja vista que não identificaram proposta curricular efetivada no âmbito municipal, contemplam uma perspectiva de currículo numa dimensão mais ampla, considerando o caráter dinâmico do processo educativo e as peculiaridades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, as políticas no sentido de disseminação e implantação dessas propostas nas redes de ensino não possibilitaram sua execução de forma participativa, dialógica e reflexiva, de modo a promover uma avaliação das mesmas para posterior reformulação.

Nessa perspectiva, surge uma forte inquietação sinalizando a necessidade de aprofundar estudos, que possam responder a seguinte questão: quais práticas curriculares significativas podem ser definidas, a partir de uma formação continuada problematizadora e contextualizada, considerando os princípios gerais das propostas curriculares específicas para a EJA, a fim de favorecer a ressignificação e a melhoria da prática educativa nesta modalidade de ensino?

Desse modo, propomos neste ensaio acadêmico, discutir esse abismo entre o que é proposto e o que é concretizado em nível de currículo na EJA. Para tanto, nos respaldamos em Santos (2010), Barcelos (2010), Knowles, Holton III e Swanson (2009), Moura (2007), Silva (2005), Freire (1987), entre outros.

Assim, estruturamos o presente trabalho da seguinte forma: inicialmente apresentamos a problemática evidenciada, posteriormente refletimos sobre o pensamento pós-abissal como alternativa na superação dessa dicotomia, tendo em vista a ideia sobre a ecologia de saberes, ao reconhecer as diferentes formas de produção de conhecimento. Abordamos também as reflexões sobre currículo e sobre formação de professores na EJA. Finalmente concluímos ao tentarmos responder o questionamento inicial a partir das reflexões apresentadas.

O PENSAMENTO PÓS-ABISSAL COMO ALTERNATIVA EPISTEMOLÓGICA

Estamos vivendo a primeira década do século XXI, um contexto de rápidas transformações, informações numerosas e uma necessidade enorme de acompanhar tudo isso. Esta rapidez, muitas vezes, faz-nos desconsiderar o outro e os problemas sociais sendo pertinente abordarmos a descolonização das mentes. Nesse contexto, ressaltamos a perspectiva epistemológica pós-abissal, proposta por Boaventura de Sousa Santos, na qual prevê essa liberdade, na medida em que:

> *[...] parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. (SANTOS, 2010, p. 52)*

A epistemologia pós-abissal consiste no reconhecimento da diversidade epistemológica no mundo considerada por Santos (2010, p. 55-56) como ecologia de saberes, ou mais precisamente uma contra-epistemologia resultante de dois fatores, o primeiro diz respeito ao "surgimento político de povos e visões do mundo do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global", o segundo fator contempla a pluralidade de alternativas epistemológicas, pautadas nos limites internos e externos dos conhecimentos, ou seja, interno no sentido da possibilidade de intervenção na realidade, enquanto que o externo reconhece as intervenções alternativas proporcionadas por outras formas de conhecimento.

Podemos citar como exemplo de hegemonia epistemológica, evidenciada pelo pensamento moderno ocidental "que continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano dos sub-humano" (SANTOS, 2010, p. 39) e a necessidade

de uma epistemologia pós-abissal. A discussão que Hountondji (2010) faz sobre o estudo da África, na África, bem como a interrelação de um conjunto de disciplinas nos mostra esse abismo. Como por exemplo, a História Africana, Antropologia e Sociedades Africanas, Linguistica Africana, entre outras e as diversas pesquisas realizadas, denominada como solidariedade geral entre as ciências dos pontos de vistas intelectual e histórico.

Nesse contexto, Hountondji (2010) evidencia a problemática dos estudos africanos pelo fato de não serem produzidos por africanos, implicando diretamente na falta de um desenvolvimento de uma tradição de pesquisa na África. Tal problemática foi percebida na leitura de livros sobre "filosofia africana". Ao constatar que a filosofia africana se tratava de uma etonofilosofia, na medida em que se limitava em descrever ou reconstituir a mundivisão dos seus antepassados ou ainda os pressupostos coletivos de suas comunidades, os estudos nessa temática tiveram duas implicações imediatas, a primeira foi o fato de pensadores ocidentais que escreviam sobre o pensamento africano deixarem de pertencer à filosofia africana e a segunda implicação foi à crítica a essa etnofilosofia e sua ilusão unânime, negando o pluralismo enquanto fator de progresso.

Apesar de reconhecer a contribuição do meio acadêmico ocidental ao conhecimento das línguas, sociedades, história e cultura africanas, os estudos africanos a ser constituído na África, devem pautar-se no modelo alemão, sobre os seguintes aspectos: falar a sua própria língua, dirigir-se prioritariamente ao público que fala essa língua, debate de questões pertencentes a comunidade acadêmica africana, permitindo a originalidade africana e a promoção de pesquisas cientificas autônomas e autoconfiantes, além de desenvolver uma tradição de conhecimento em todas as disciplinas e com base na África, para assim permitir a transformação. Ao invés de pesquisar temas de interesse do público ocidental, publicar artigos científicos em revistas fora da África e usar línguas europeias nas produções científicas.

Desse modo, serão consideradas versões mais amplas, no sentido de superar o que Santos (2007, p. 16) denomina de injustiça histórica, a qual:

> *[...] está intimamente relacionada com a injustiça cognitiva, mas distingue-se dela por se centrar nas teorias e práticas da história que produziram uma distribuição injusta das possibilidades e potencialidades do passado, do presente e do futuro. A muitos povos, culturas e sociabilidades foi-lhes distribuído ou imposto um passado sem futuro por parte de outros povos, culturas e sociabilidades que os reivindicaram para um futuro sem o constrangimento do passado. Os primeiros foram obrigados a esquecer o passado e o futuro para poder viver o presente; os segundos transformaram o presente na instantânea ratificação do passado e no momento fugaz onde se acende o pathos da transformação social futura.*

Nesse sentido, é através da reflexão epistemológica, ou seja, da discussão embasada no conhecimento válido, que as práticas sociais e seus atores, evidenciam sua intencionalidade e inteligibilidade. Surgindo “a possibilidade criar novos marcos conceituais e analíticos sobre a base dos processos que geraram a necessidade de cria-los” (SANTOS, 2011, p. 20, tradução nossa).

DELINEAMENTOS DO CURRÍCULO E CONTRIBUTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O currículo refletido epistemologicamente, contribui para novos marcos conceituais, novas possibilidades metodológicas, principalmente para a Educação de Jovens e Adultos. As configurações curriculares desde as discussões iniciais como campo de estudo, sua função no âmbito educativo e posteriores reconceitualizações, comprovam a necessidade de ser constantemente confrontado com a realidade e repensado nos espaços formativos, ultrapassando o abismo entre o prescrito e o praticado.

Ao seu emergir no contexto educativo nos séculos XVI e XVII, o currículo se apresenta com a determinação de selecionar o conhecimento a ser ensinado, diferenciando o acesso ao mesmo a para cada tipo de individuo, considerando seu papel na sociedade.

Desde a sua origem, no século XVI, o currículo já era abordado como pratica educacional e a disciplina como pratica social, a fim de determinar a condução dos sujeitos, revelando sua característica de controle.

Assim, o currículo apresenta o nível que abrange o contexto social, no qual o conhecimento é produzido e o nível de abordagem desse conhecimento, ao ser transposto para o ambiente escolar (GOODSON, 1995).

Como campo específico de estudo, o currículo apresenta suas configurações, a partir do final do século XIX e início do século XX, mais precisamente nos Estados Unidos, a partir de um grupo de educadores, ao proporem a sistematização de questões curriculares, com o princípio de moldar de forma padronizada o comportamento e pensamento dos alunos, utilizando atividades pedagógicas. Mais uma vez o currículo impera como instrumento de controle social (MOREIRA; SILVA, 1999).

A justificativa desse pensamento ancorava-se nas transformações sociais, como o processo de industrialização, o qual gerou uma urbanização da população, que antes em sua maioria era rural, consequentemente era necessária uma adaptação os novos de estilo de vida. Outro fator foi a presença de imigrante com seus hábitos e culturas específicos.

Desse modo, o currículo atendia ao novo formato de escola, no sentido de prescrever um padrão diante da diversidade social existente, com características de ordem, racionalidade e eficiência, possibilitando a adaptação das novas gerações às

transformações econômicas e sociais (MOREIRA; SILVA, 1999).

O currículo como campo específico de conhecimento, tem seu marco no inicio do século XX, a partir dos estudos de Bobbitt (2004), deixando evidente a concepção de currículo como instrumento para ajustar a ação, conduta e comportamento humano, a escola como uma fábrica e a educação como processo de civilização.

No Brasil esse modelo de currículo influenciou o paradigma do tecnicismo, que tencionava modelar o comportamento humano, caracterizado pela transmissão e reprodução do conhecimento onde o professor atuava apenas como executor de propostas pré-estabelecidas (BEHRENS, 2009).

Nesse contexto de transformações sociais, surgem outras vertentes a despeito da função do currículo. Destacamos a perspectiva de John Dewey(1920) ao ressaltar que o currículo deve valorizar as experiências do aluno e considerar seus interesses, influenciando o paradigma da escola nova no Brasil (SILVA, 2005).

O escolanovismo baseia-se no princípio da necessidade do aluno, foco central do processo ensino-aprendizado, busca estimular sua capacidade de iniciativa em prol do desenvolvimento e autorrealização do sujeito, onde o professor organiza e coordena as atividades junto com os alunos (BEHRENS, 2009).

Assim, Macedo (2007, p. 36), afirma:

> *Poderíamos dizer que Bobbitt opta pela orientação econômica e Dewey pelas inspirações democráticas cultivadas no contexto da sua época, em termos da organização da educação estadunidense. É assim que a aliança do econômico com o técnico-científico predomina sobre os ideários de uma educação pautada em princípios da democracia liberal concebida naquela época e naquele contexto. O currículo vai refletir isso até hoje, apesar de as contradições estarem muito mais presentes no desenvolvimento do próprio campo e das práticas.*

Essa afirmação nos remete a concepções curriculares diferenciadas e extremas que se perpetuam. Evidencia-se ainda, a relação da origem do currículo com as necessidades sociais e politicas, em detrimento de uma necessidade intelectual (PACHECO, 1996).

Entretanto, toda essa conjuntura intelectual possibilitou o desenvolvimento de novas pesquisas, publicações, conferências, avanços científicos e tecnológicos, promoveram no campo da educação a necessidade de especialização curricular, com vistas a teorizar o currículo no campo do ensino.

O marco dessa proposta são as ideias de Tyler (1949) que definiu quatro itens: os objetivos que a escola deve procurar atingir, as experiências educacionais que possibilitem a execução desses objetivos, como organizar essas experiências de modo eficiente e eficaz, e como esses objetivos estão sendo alcançados (KLIEBARD, 2011).

Com a disseminação desses novos estudos no meio acadêmico sobre currículo, os especialistas buscaram reconceitualizar o campo de currículo. Ao participarem de uma conferência na Universidade de Rochester “todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e ateórico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.14).

Com a efervescência epistemológica, surgem as perspectivas de currículo de Michael Apple (1979) e Henry Giroux (1981), vinculados a Universidade de Wisconsin e Columbia. Apple analisou as questões curriculares e suas conexões com o poder para manutenção da hegemonia cultura. Giroux, por sua vez, concebe o currículo através dos conceitos de emancipação e libertação, critica os critérios de eficiência e racionalidade burocrática sobre currículo e conhecimento, desconsiderando os aspectos histórico, ético e político (SILVA, 2005).

No Brasil, destacamos as ideias de Paulo Freire que, apesar de não abordar a temática de currículo de forma direta, faz critica a este quando trata da concepção bancária, esclarecendo:

> *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 (FREIRE, 1987, p. 38).*

O autor considera os educandos como autores do conhecimento, com uma postura problematizadora confrontando suas realidades e vivencias.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire ganha mais destaque, tendo em vista sua proposta focar na relação professor, aluno e conhecimento, orientados por uma posição politica e o professor deve ser o agente capaz de promover a transformação, através da reflexão sobre a realidade, possibilitando ao educando o alcance da consciência crítica.

Segundo Goodson (1995), as questões conflituosas no campo do currículo estão diretamente relacionadas ao seu significado, na medida em que aborda o simbólico e o prático. O primeiro representa uma análise pública de escolarização na qual são estabelecidas normas básicas, bem como a disponibilidade de recursos financeiros. O segundo diz respeito ao currículo praticado que se expressa cotidianamente de forma contraditória e criativa em relação às normas básicas, entretanto, ainda assim também tem um significado simbólico.

Na modalidade de EJA, esta questão é ainda mais conflitante, considerando suas características diferenciadas. O publico que frequenta a EJA, é comporto pela presença dominante de jovens, adolescentes recém-saídos do ensino diurno, com histórico de descontinuidades, com permanência na mesma serie por anos seguidos (MOURA, 2007). Segundo Brunel (2004), são jovens que estão sem definição na sociedade, rotulados como inferiores e fracassados. Simultaneamente convivem com esses jovens os alunos adultos com um perfil diferenciado, incluindo a diversidade de valores, etnias, gênero, participação na sociedade, idade e nível de escolaridade e que buscam a possibilidade de escolarização na EJA.

Para tanto, a proposta curricular na Educação de Jovens e Adultos deve buscar caminhos próprios no que diz respeito a metodologias voltadas para seu público e suas especificidades.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES EPISTEMOLÓGICAS

Segundo Soares (2006, p.127), “para compreendermos o processo de formação dos educadores, não podemos nos deter somente na formação inicial. É necessário ampliarmos o olhar sobre a trajetória dos educadores[...]”. Nessa perspectiva, o desafio para a instituição formadora é o comprometimento com a construção de saberes no âmbito da EJA, revertido para os interesses de seus sujeitos.

Assim, a formação do professor nesta modalidade de ensino “está estritamente relacionada à história de vida, pessoal e profissional, de cada um, ou seja, o jeito de ensinar e aprender depende do processo desenvolvido em seu percurso escolar” (CUNHA, 2012, p. 81).

Dessa forma, de acordo com Costa (2009, p. 102), “não tendo sido preparados pedagogicamente nos cursos de graduação, os professores da EJA tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. Neste sentido, os saberes da experiência aparecem como os mais significativos”. Porém, “para que esses saberes constituam um conhecimento com bases científicas, é preciso que sejam associados à reflexão” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 159)

Tal afirmação sinaliza a inevitabilidade de repensarem suas concepções sobre educação, ensino e aprendizagem, a fim de transformarem sua prática pedagógica, considerando as novas exigências epistemológicas e peculiaridades do público que frequentam a EJA, que “apresenta desafios aos conceitos estáticos de inteligência, às limitações padronizadas da educação convencional e à teoria que restringe os recursos educacionais a uma classe intelectual” (KNOWLES; III HOLTON; SWANSON, 2009, p.43)

Nesse sentido, o contexto de vivencia, discussão envolvendo teoria e prática na sala de aula, relações entre o ensinar e o aprender, são pressupostos básicos nos espaços de formação desenvolvidos na EJA. Com efeito, é preciso "criação de situações dialógicas da prática dentro de um processo de interlocução real envolvendo profissionais que atuam na EJA, em todos e níveis de ensino", na busca da construção coletiva e transformadora (CUNHA, 2012, p. 81).

Barcelos (2010, p. 82), nos alerta para pensarmos nesse educador de EJA, com as seguintes ponderações:

> *Há que lhes dar atenção. Escutar com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdade, mas seus corações e mentes estão cheios de ideias, de desejos de aprendizado.*

Nessas circunstancias, segundo Oliveira (2005, p. 235) "as experiências de vida mais diversas surgem na atividade pedagógica e interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão inicial "quais práticas curriculares significativas podem ser definidas, a partir de uma formação continuada problematizadora e contextualizada, considerando os princípios gerais das propostas curriculares específicas para a EJA, a fim de favorecer a ressignificação e a melhoria da prática educativa nesta modalidade de ensino?" Podemos afirmar que as práticas curriculares devem atender as necessidades formativas do professor e do educando, de modo que possibilite refletir sobre a formação docente a partir do currículo construído para a EJA e os contributos para a prática pedagógica desenvolvida no contexto da sala de aula.

É pertinente transformá-la em instrumento de base para decisões no âmbito das políticas educacionais, no sentido mais amplo, a fim de melhorar a qualidade do ensino, e consequentemente a qualidade de vida deste público, que quase sempre ficou à margem das políticas públicas educacionais do país.

Assim, teremos uma ecologia de saberes, na medida em que a proposta de construção de conhecimento, considerando o que é vivenciado e o que é recomendado, analisa a EJA, a partir da própria EJA e para além da EJA, pois ao possibilitar uma formação problematizadora, que garanta a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, como os educadores, alunos, gestores e toda comunidade, teremos uma educação de adultos para os adultos com aprendizagem qualitativa, bem como sujeitos conscientes de sua participação social como construtores de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Valdo**. Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petropólis, RJ: 3. ed. Vozes, 2009.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo.** Lisboa/Portugal: Plátano Editora, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 de maio de 2000.

BRUNEL, Carla. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

COSTA, C. S. Formação Continuada de Educação de Jovens e Adultos: caminho para a reflexão prática?. In: RODRIGUES, R. L. (org.). **A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

CUNHA, D. E. S. L. **Educação de Jovens e Adultos**: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). 140f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. Disponível em: http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf
Acesso em: 05 de Jul. 2007

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010 - p. 131-144.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011. Disponível: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf . Acesso em: 26 de dez. 2011.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados:** uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano, 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: **Construção coletiva**: contribuições a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

PACHECO, José Pacheco. **Currículo:** teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

____, Boaventura de Sousa. Epistemologías del Sur. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Año 16, Nº 54 (Julio-Septiembre) 17-39, 2011. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf. Acesso em 06 de jun. de 2015.

____, Boaventura de Sousa. Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais. **Cronos**, Vol. 8, Nº 1, p. 23-40, 2007. Também publicado na Revista Brasileira de Ciências Criminais, 64, Jan./Fev. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20humanos%20globaliza%C3%A7%C3%B5es%20rivais_Cronos2007.pdf. Acesso em 06 de jun. de 2015.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Maria das Graças Baracho (IFRN - Capes)
gracabaracho13@gmail.com
Antônio Cabral Neto (UFRN)
cabraln@ufrnet.br

INTRODUÇÃO

Partiu-se das mudanças que veem ocorrendo no mundo a partir da mundialização da economia, da reestruturação produtiva e da política neoliberal,as quais têm apresentado desafios para jovens e adultos quanto à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em doi países pesquisados :Brasil e Portugal . A educação escolar ganha centralidade e em relação ao ensino profissional em nível técnico no Brasil e em nível secundário em Portugal se apresentam como solução para garantir a empregabilidade do indivíduo. Não restam dúvidas de que a escola exerce um papel preponderante, mas ela, por si só, não poderá resolver o problema da inserção dos jovens e adultos no mercado de trabalho. Outros fatores se apresentam preponderantes que não só a educação. Nesse sentido, os estudos em relação a formação profissional em nível técnico apontam, de maneira geral, duas tendências opostas e que têm, como princípio preponderante, a organização do trabalho baseada no toyotismo. Enquanto formação polivalente decorre da

> *nova racionalidade técnica norteada pelos procedimentos técnicos do Toytismo, os quais vão determinar para o trabalhador a necessidade da aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para as necessidades imediatas do trabalho. Nesse contexto, instalam-se a desespecialização dos trabalhadores qualificados e, em substituição, a exigência de uma formação polivalente para atender à plurifuncionalidade dos homens e das máquinas na busca de ampliar a acumulação capitalista. (CORIAT,1988,p.37).*

A outra forma seria a formação politécnica ou tecnológica (Saviani, 2003) que tem como características uma formação mais humanística. Segundo o autor:

> *Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho*

> *e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. (SAVIANI 2003, p. 140)*

Portanto falar de uma formação profissional que preconiza os fundamentos de uma formação politécnica ou tecnológica significa ter a preocupação com uma formação humana integral o que implica integrar, no processo educativo, por meio do seu currículo, as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Os estudos e análises se apoiarão em autores brasileiros e portugueses como: Frigotto (2005), Ramos (2003), Carnoy (2003), Standing (2011) entre outros, além de documentos regulatórios da educação no Brasil e em Portugal.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O contexto do capitalismo "mundializado" (CARNOY, 2003), caracterizado pela transnacionalização do capital e pelo seu sistema produtivo, vem introduzindo mudanças no novo padrão de acumulação no mundo, adotando novas práticas de produção, comercialização e consumo de bens e serviços, modelos de organização do trabalho e novos saberes e competências, além de novos aparatos e instrumentais científicos e produtivos, devido ao crescimento das tecnologias da informação. Tudo isso acompanhado de mudanças significativas nas formas de organização do trabalho, na gestão e a atuação de empresas e demais instituições incumbidas de atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento, promoção e financiamento e, ainda, uma diversidade na estrutura de classes sociais que, de acordo com Standing (2011,p.36), está representada por sete grupos, embora o autor afirme que nem todos vêm se "constituindo propriamente classe, quer na acepção marxista, quer no sentido Weberiano do termo ".

Esse novo cenário conduz a reestruturação produtiva e, em consequência, à redução do estado como o modelo hegemônico de desenvolvimento. Em termos educacionais, o período entre as décadas de 1980 e 1990 é marcado pela eclosão de um movimento de reformas educacionais por todo o mundo, caracterizado pela padronização em torno de políticas de avaliação, de financiamento, de formação de professores e de currículo, num processo sintonizado na visão de desenvolvimento preconizada por vultuosos organismos financeiros internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Unesco, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) entre outros. Essas mudanças,

além do apoio financeiro dos órgãos internacionais, tiveram, em cada país, marcos regulatórios que foram significativos para a condução das reformas. No Brasil, tem–se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.Da mesma forma em Portugal tem-se a atualização da Constituição da República Portuguesa Lei n. 1, de 12 de agosto de 2005 e no mesmo ano é alterada a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.49 de 30 de agosto de 2005.

Do ponto de vista da reestruturação produtiva, apresentam-se as inovações capitalistas, materializadas na flexibilização da produção[84], na especialização flexível, na descentralização industrial, gerando a interligação de empresas produtoras, fornecedoras, comercializadoras e prestadoras de serviços, e, por fim, na adoção de novos padrões de gestão e contratação da força de trabalho. No âmbito das políticas macroeconômicas, são defendidas a abertura de empresas, a sua desregulamentação crescente, "informais", como, por exemplo, as distintas formas de terceirização (ALVES,2005). Há, ainda, nesse contexto caracterizado, a estabilização e a privatização de empresas e instituições das mais diversas naturezas, propondo novos formatos organizacionais.

Do ponto de vista político, assiste-se à "década neoliberal" do *Welfere State* quando ocorre a ascensão de políticas neoliberais, cuja lógica do estado mínimo organizou-se com fortes reduções dos benefícios do estado do bem estar social, cujos impactos principais são perceptíveis nas áreas sociais da saúde, habitação e educação. No Brasil na década de 1990 a plataforma neoliberal adquire mais consistência e deflagrao processo de ajuste da economia brasileira Às exigências da reestruturação global da economia . Concomitantemente a esses aspectos, ressalta-se a inserção das tecnologias da comunicação e da informática no processo produtivo, modificando as formas de produzir como também introduzindo novas formas de gerenciamento, trazendo reflexos para o trabalhador em relação à formação profissional a ser veiculada pela escola.

Nesse sentido, inúmeras mudanças foram geradas em todos os segmentos da sociedade ,ganhando destaque , sobretudo, as mudanças educacionais, que implicaram em reformas nos Estados nacionais e no mundo a partir de 1990. Essas reformas têm se pautado em alterações nos padrões de intervenção estatal, provocando um redirecionamento nas formas de gestão e, consequentemente, nas definições das políticas públicas, particularmente, nas políticas educacionais tanto no Brasil como na Europa e no mundo (DOURADO, 2013).

84 A flexibilização abrange a introdução de novos conceitos de gestão,redução da hierarquia, alargamento da responsabilidade individual, novas estruturas de organização do tempo de trabalhoem que as estruturas de trabalho são orientadas para a formação de equipes e para o desenvolvimento de projetos, resultado em nova sexigência sde qualificação do trabalhador.

Nessa nova configuração de mundo, as políticas se materializam em reformas de diversas ordens e são apoiadas por instituições e órgãos internacionais de desenvolvimento como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) os quais definem as diretrizes e parâmetros para implementação.

A EJA , no mundo atual, se coloca não somente como uma necessidade para ampliar o nível de escolaridade, mas também, acrescer a esses níveis à educação profissional.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Tratando-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira n.9.394 de 1996, art. 39, a Educação Profissional e Tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia abrangendo os seguintes tipos de cursos: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Firmando-se na Educação profissional técnica em nível médio, no art. 36-B, esta será, assim, desenvolvida: a)articulada com o ensino médio; e b) subsequente destinado a quem já tenha concluído o ensino médio. A primeira poderá ocorrer de maneira integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, conduzindo o aluno à habilitação profissional técnica em nível médio; ou na forma concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, com matrículas distintas a cada curso, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas.

A educação de jovens e adultos, com base no art.37 da LDB, será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. Ademais, no art. 38, os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, com a conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; e do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Esses exames compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando o prosseguimento de estudos em caráter regular.

A EJA integra uma temática de estudos e, de certa forma, preocupante em face da realidade que ainda persiste no quadro da educação em relação ao atendimento em nível escolar a jovens e adultos. Dados do IBGE (2012), a partir do censo de 2011, revelam que 8,7% de pessoas, ainda não sabem ler e escrever, de uma população de 190.755.799 habitantes. (BRASIL,IBGE, 2013).

Essa realidade tem mostrado que, a partir de 2003, o Estado, na busca de atender à EJA, implementou o programa "Brasil Alfabetizado", além de toda uma luta em defesa da educação para todos e, em especial , ao atendimento ao público de EJA, destacando-se a LDB que reafirmou o direito constitucional referente à educação, incluindo a implementação do Programa Brasil Alfabetizado e ao retomar o princípio da Constituição Federativa do Brasil no seu art. 205, o qual abrange o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações, consolida a EJA como modalidade da educação básica, constituindo-se numa estratégia adotada pelo país em prol da igualdade de acesso à educação, a ser pensada como "dever da família e do Estado" e tendo como finalidade "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDB,1996). O artigo 37 da EJA estimulou o acesso da população de jovens e adultos à referida modalidade educacional por meio da oferta de Cursos em nível técnico compreendendo o ensino médio e a educação profissional, além da oferta de cursos de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, como desdobramento da LDB, o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), garante, entre as formas de articulação da Educação Básica com a educação profissional, a integração do Ensino Médio (EM) com a Educação Profissional (EP). Essa forma possibilitou aos jovens e adultos "[...] um ganho político e, também, como, sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo".* (FRIGOTTO, 2005 p. 26).

Quanto à EJA, no período estudado, é marcada pela descontinuidade de ações, e, na sua grande maioria, representada por programas voltados à alfabetização (BRASIL, 2007). Desse modo, no Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 a 1998 e 1999 a 2002), instalou-se o Programa Alfabetização Solidária-PAS (1996) e mais dois programas introduzindo a educação profissional: o Plano Nacional de Qualificação Profissional-Planfor (1995-2002), e o Programa de Educação na Reforma Agrária-Pronera (1998). No governo Luís Inácio da Silva (2003–2010), foi implementado o Programa Brasil Alfabetizado (2003), voltado para a alfabetização e mais dois outros Programas voltados para a educação profissional: o Plano Nacional de Qualificação-PNQ, e a Escola de Fábrica 2005. Nesse mesmo ano, foi implementado o Programa Nacional de Educação Profissional integrado à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos-Proeja (2005); e, em 2008, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens–Projovem (2008). O governo Dilma Rousseff (2011-2015), deu continuidade a alguns programas do governo Luís Inácio da Silva inclusive o Proeja. Além desse programa, foram implementados mais dois Programas, voltados para a formação profissional de jovens e adultos no âmbito das escolas pertencentes aos Sistemas Federal de Educação Tecnológica; estadual e privado. São o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), instituído pela Lei n.12.513, de 26 de outubro de 2011, e o Programa Rede e-Tec Brasil.

Do ponto de vista da educação profissional para jovens e adultos, o programa implementado que merece destaque pelo seu teor mais perene é o Proeja. Tem por objetivo implementar currículos que atendam aos três campos do conhecimento: Educação Profissional; EJA e Ensino Médio. O Decreto n.5.840/2006, **além de instituir para o Sistema Federal de Educação Tecnológica a oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada para trabalhadores e o ensino técnico - ampliou a possibilidade dessas ofertas** para todos os sistemas públicos de ensino e para as instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem Social (Sistema S)**. Os cursos devem ser articulados ao ensino fundamental e ao ensino médio, objetivando a elevação de escolaridade do jovem e adulto.** Cabe ressaltar que o decreto mantém a obrigatoriedade para a rede Federal que, no caso dos cursos técnicos, podem assumir duas formas de integração com o ensino médio: a forma concomitante e a integrada. No caso de o aluno fazer o curso na forma integrada, este se dá por um só currículo em que consta da matriz curricular disciplinas de educação geral e disciplinas de formação profissional dirigida para as áreas profissionais constantes do Catálogo dos Cursos Técnicos e Tecnológicos. Ao final do curso, que tem a duração de três (3) anos, o aluno receberá um diploma que legitima a conclusão dos dois cursos ensino médio e educação profissional.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PORTUGAL

Para compreender a educação de jovens e adultos e a educação profissional em Portugal, tendo por base o contexto da globalização e da europeização das políticas públicas, percorreu-se um caminho histórico situando-as no contexto da legislação a educação básica e a educação secundária e fazendo parte dessa, a educação profissional e a educação de jovens e adultos , ressaltando as ações implementadas e estabelecendo, ao mesmo tempo, um diálogo com as ações direcionadas à alfabetização e ao ensino secundário, lugar em que a educação profissional está situada. A justificativa desse caminho a ser trilhado parte de um discurso veiculado em que o contexto atual exige indivíduos qualificados e que considere a educação ao longo da vida. Esse conceito se encontra atualizado e ampliado no Relatório da Comissão Internacional do século XXI - Relatório Delors, e explicita que o contexto do século XXI requer uma educação em que “[...] ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas.” (DELORS, 1988, p.103).

Ainda sobre o referido conceito, Ramos (2003) considera que a formação, ao longo da vida, é “o elemento chave para o desenvolvimento futuro do sistema de formação profissional”. Esse princípio foi definido no “âmbito da Estratégia Europeia

para o emprego e engloba toda e qualquer atividade de aprendizagem empreendida numa fase contínua" (RAMOS, 2003, p. 19).

Sabe-se que a ampliação do conceito da educação, ao longo da vida para jovens e adultos, além de atender às exigências da vida contemporânea, atribui a cada indivíduo a condução do seu próprio destino.

Visando legitimar esse conceito, a LBSE de n. 49, de 30 de Agosto de 2005, organizou o sistema educativo em: educação pré-escolar e educação escolar. Esta compreende os ensinos básico, secundário e superior. O ensino secundário, art.n.9, com a duração de três anos, possibilita acesso a qualquer curso para os indivíduos que completarem com aproveitamento o ensino básico. A organização dos cursos ocorre de formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas, adequadas à natureza dos diversos cursos. A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito a um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos cursos predominantemente orientados para a vida ativa, qualificação obtida para efeitos do exercício de atividades profissionais determinadas. Os Cursos são organizados por áreas que compreendem o ensino científico –humanística, objetivando prosseguir os estudos em nível superior de caráter universitário ou politécnico; o ensino tecnológico para prosseguir os estudos para o ensino superior e para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica, para a inserção no mercado de trabalho e seja vocacionado para as tecnologias do futuro; o ensino artístico-especializado vocacionado para diversas a áreas artísticas;o ensino profissional que se firma no desenvolvimento de competências para a inserção no mercado de trabalho; por fim, o ensino de formação vocacional, envolvendo alunos de cursos recorrente ou regular e a formação se dá em contexto do trabalho, concretizando o princípio da alternância.

A organização do ensino secundário, contemplando as cinco áreas, teve a sua legitimação legal por meio do Decreto-Lei n.74, de 26 de março de 2004, incorporada pela LBSE, um ano depois. Vale ressaltar que, apesar da incorporação do referido Decreto-Lei, e com base no documento "As questões da educação nos programas dos governos entre 1986 a 2009,foi a LBSE n.46 1986, que deu a denominação do nível de ensino pós-educação básica, para ensino secundário. Nesse mesmo contexto, os cursos profissionalizantes tiveram sua oferta ampliada, na medida em que deixaram de ser uma oferta educativa exclusiva de um conjunto de escolas particulares e passaram a ser ofertadas por escolas públicas, constituindo um dos marcos mais importantes do sistema educativo em Portugal, pois diversas alterações efetuadas repercutiram, positivamente, no ensino secundário.

Assim, é editado o Decreto-Lei n. 139, de 5 de julho de 2012, dispositivo legal que trata de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, mediante a implementação de medidas nos currículos dos cursos de ensinos básico e secundário, além de reforçar o espaço de decisão dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas. Nele, são expressas as intenções do XIX Governo Constitucional em relação ao Programa de educação, consideradas fator determinante para o futuro do País. A educação visa, prioritariamente, ampliar a qualidade e o sucesso escolar.

No referido Decreto-Lei, o art. 3º define, assim, os seguintes princípios orientadores da organização e da gestão do currículo dos ensinos básico e secundário: coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho; diversidade de ofertas educativas; promoção da melhoria da qualidade do ensino; redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais; reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo; flexibilidade da duração das aulas. eficiência na distribuição das atividades letivas e na racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos; flexibilidade na construção dos percursos formativos; garantia da reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existam diversas ofertas formativas; favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos conhecimentos, através da valorização da aprendizagem experimental; aarticulação do currículo e da avaliação; ppromoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação somativa externa no ensino básico; reforço do caráter transversal da educação para a cidadania e valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares. (Decreto Lei n.139de 5 de julho de 2012).

Com base nesses princípios, o ensino secundário se organiza e se desenvolve por meio de diversos cursos e currículos: a) cursos científico-humanísticos vocacionados para o prosseguimento de estudos superiores; b) cursos com planos próprios; c) cursos artísticos especializados; d) cursos profissionais; e) cursos de ensino recorrente e; f) cursos de ensino vocacional.

O ENSINO SECUNDÁRIO E OS CURSOS PROFISSIONALIZANTES

A formação profissional a ser empreendida na área profissional, do ensino secundário , além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visa a uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, visando responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica. Têm acesso à formação

profissional os alunos que concluíram a escolaridade obrigatória; aqueles que não concluíram a escolaridade obrigatória até a idade limite desta; os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissionais. Essa formação estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados e desenvolve ações de: iniciação profissional; qualificação profissional; aperfeiçoamento profissional; *r*econversão profissional. A formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si. O funcionamento dos cursos e módulos pode ser realizado por formas institucionais diversificadas como a utilização de escolas de ensino básico e secundário; protocolos com empresas e autarquias; apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais; dinamização de ações comunitárias e de serviços à comunidade e criação de instituições específicas. A carga horária compreende 3.100 h e as escolas têm liberdade para organizar os tempos letivos na unidade mais conveniente, desde que obedeçam às cargas horárias totais de cada disciplina. A matriz organizacional é formada por componentes de formação técnica, de formação tecnológica e profissionalizante e de formação de língua e cultura portuguesas, adequadas à natureza dos diversos cursos, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si. Ao final, será conferido um diploma que certificará a formação adquirida e, para os casos dos cursos predominantemente orientados para a vida ativa, a qualificação obtida terá efeitos no exercício de atividades profissionais determinadas.

Os cursos e módulos poderão ser efetivados por meio de diversas formas institucionais e a conclusão com aproveitamento de um módulo ou curso de formação profissional confere direito à atribuição à correspondente certificação. Ademais, são estabelecidos processos que favoreçam a recorrência e a progressão no sistema de educação escolar dos que completarem cursos de formação profissional.

A orientação atual para a condução da educação profissional em Portugal pauta-se por um conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos que permitem ao aluno exercer, de forma ativa, o papel de cidadão, possibilitando-lhe uma efetiva inserção no mercado de trabalho.

Essa forma de condução da educação profissional em Portugal é corroborada pelo Conselho Nacional europeu determinando que, a partir de 2000 até 2010, os sistemas de educação e formação europeus deveriam se adaptar às exigências da sociedade denominada “do conhecimento”, além de atender às exigências de maior nível da qualidade do emprego. Isso, evidentemente, é decorrente da definição de um princípio orientador, presente nas reformas educacionais que é “a educação ao longo da vida”.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para a Educação de Jovens e Adultos, a LBSE determina, no art. 19, da Subsecção IV, as seguintes modalidades especiais de educação escolar: *a)* A educação especial; *b)* A formação profissional; *c)* O ensino recorrente de adultos; *d)* O ensino a distância; *e)* O ensino português no estrangeiro. Cada uma dessas modalidades integra a educação escolar, mas se rege por disposições especiais.

Com a implementação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I), instituído, em 1989, com verbas comunitárias atribuídas à educação foi criado o Subprograma Educação de Adultos com o objetivo de proporcionar o cumprimento da escolaridade obrigatória e atribuir uma formação profissional em nível escolar com dupla certificacão. Daí, decorreu em relação à educação de adultos algumas medidas acerca da educação profissional: a criação de um Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e da Formação de Adultos em 1998, a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA - Decreto-lei n. 387, de 28 de setembro de 1999), uma entidade pública sob a tutela da superintendência dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

Ademais, foi instituído pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social por meio do Decreto – Lei n. 396, de 31 de dezembro de 2007, o Sistema Nacional de Qualificações que assumiu os objetivos firmados no Programa “Iniciativa Novas Oportunidades”, oportunizando ao cidadão jovem e adulto a progressão escolar e profissional , quer de forma direta, através da formação de dupla certificação, escolar e profissional, inserida no Catálogo Nacional de Qualificações[85], quer de forma indireta, através dos centros novas oportunidades e do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

No art.23 da LBSE, o Ensino recorrente de adultos atende: os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário; os indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, visando à eliminação do analfabetismo; os indivíduos do ensino básico, a partir dos 15 anos e do ensino secundário, a partir dos 18 anos. Esse ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, levando em consideração os grupos etários a que se destinam a experiência de vida adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados. No item 5, a formação profissional pode ser, também, organizada de forma recorrente.

O Documento “Iniciativas Novas Oportunidades: primeiros estudos da avaliação

85 O catálogo Nacional de Qualificações constitui um instrumento aberto e de gestão estratégica e se encontra em constante atualização de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e do cidadão além de ser responsável pela estruturação da formação contínua, financiada por meio de recursos públicos.

externa"[86] traz uma cronologia breve das ações implementadas ao longo da história da educação profissional e, em especial, da Educação de Jovens e Adultos em Portugal .

Nesse documento, fica explícita a preocupação em combater o analfabetismo em Portugal, e os esforços que marcaram, desde 1835, por meio do Decreto n.7 de setembro de 1835, assinado por Rodrigo da Fonseca criando o Conselho Superior de Instrução Pública, cujo objetivo consistiu em combater a elevada taxa do analfabetismo dos cidadãos do País. Diversas ações foram implementadas no combate ao analfabetismo e sempre na iniciativa de articular a alfabetização com a educação popular e a educação profissional. Atualmente, com base na população residente em Portugal, os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) em 2011, revelam que o número de analfabetos figuram em torno de 5,2% numa população de 10.562.178 (Dados do censo). Esses dados comprovam que, de certa forma, há um esforço do poder público no sentido de adotar políticas públicas voltadas à educação e que contribuam para a elevação dos níveis de ensino da população. Entretanto, é perceptível que a educação de jovens e adultos, ainda resulta em ações fragmentadas, regidas por políticas públicas de caráter descontínuo.

Quanto à educação profissional articulada a EJA, deu-se, a partir 1986, com a edição da LBSE, n. 46, de 14 de outubro de 1986, enfatizando a evolução do ensino recorrente e da educação extraescolar.

O ensino recorrente de adultos, que tem por base o art.23 da LBSE, se destina a indivíduos que não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário e não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar. Serão atribuídos aos alunos, os mesmos diplomas e certificados que são conferidos aos alunos do ensino regular. E, em relação à formação profissional, pode ser também organizada de forma recorrente. Esse tem como possibilidade oferecer uma segunda oportunidade de formação que permita conciliar os estudos com o exercício de uma atividade profissional. Funciona em sistema de módulos (cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos e cursos artístico-especializados) e de unidades capitalizáveis (cada disciplina está organizada por unidades, quando o aluno completa uma unidade, realiza uma prova de avaliação visando capitalizar a unidade e passar a frequentar a unidade seguinte). Assim, um aluno que interrompa os estudos poderá retornar à unidade e seguir a última que capitalizou.

Já do ponto de vista do desenvolvimento das políticas públicas para a educação no que concerne à formação profissional para jovens e adultos com a consequente diversificação das vias vocacionais, ganhou maior consistência e visibilidade, sobretudo a partir dos anos 80 do século XX, com a criação de um sistema estruturado

86 Caderno temático n.1 de 2009 da Universidade Católica de Portugal

para a qualificação profissional da população jovem e adulta, apoiada no programa governamental, denominado *Iniciativa Novas Oportunidades.*

O referido Programa disponibiliza ofertas de qualificação flexíveis, estruturadas a partir das competências adquiridas; valorizando e reconhecendo as competências já adquiridas ao longo da vida quer seja na educação, na formação, na experiência adquiridas no trabalho. Essas experiências e competências possibilitarão estruturar percursos de qualificação adequados à realidade de cada cidadão no sentido do seu desenvolvimento pessoal e em atendimento às necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com o referido documento, a educação extraclasse é constituída pelo conjunto das atividades educativas que se processam fora do sistema regular de ensino, mediante processos formais e não formais. Essa é uma designação utilizada em diplomas legais para nomear programas de educação de adultos que, apesar de se caracterizarem por uma grande flexibilidade, decorrem em edifícios escolares e referem-se a graus ou níveis acadêmicos, embora a formação, nesse domínio, possa ser objeto de reconhecimento e de validação .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões revelam que a mundialização , a reestruturação produtiva e a política neoliberal, a partir dos anos de 1990, trazem consequências diretas para o campo educacional, direcionando os sistemas educacionais a atender os diversos interesses do desenvolvimento produtivo . Estas se baseiam nas diretrizes dos órgãos internacionais, determinando um receituário único para todos os países na busca de uma educação ao longo da vida .

Nesse sentido, a Educação Profissional e a EJA em Portugal e no Brasil caminham na mesma direção, por meio de diversas ações representadas por Projetos e Programas visando contribuir para elevar os níveis de ensino da população.

Quanto à educação profissional articulada à EJA, ocorre em Portugal a partir da década de 1980, assegurada na LBSE, n. 46, de 14 de outubro de 1986, estruturada em um modelo institucional e pedagógico flexível que permita integrar os alunos aos níveis de formação com características diferenciadas, ampliando o conceito da educação ao longo da vida para jovens e adultos e atribuindo-lhes a condução do seu próprio destino, as alterações que ocorrerão na vida cotidiana de cada um, além de resultar em uma formação polivalente. No Brasil, dá-se a partir da década de 1990 com o objetivo de uma formação que atenda às exigências do processo produtivo, mas também na perspectiva da politecnia.

Pelo exposto, tem-se a clareza de que o grande desafio que se coloca para a sociedade e, em particular, para a escola é acreditar na ação coletiva, construindo espaços democráticos para a implementação de políticas públicas e educacionais

perenes, considerando as necessidades, as características e a cultura do país em função de um bem comum para todos. Urge, pois, aproveitar as lacunas geradas pelas contradições atuais, visando não somente se voltar para uma formação dirigida para o mercado de trabalho, mas também para uma formação que assuma todas as dimensões da vida humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho:** reestruturação e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo editorial, 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Informação demográfica e socioeconômica, síntese de indicadores sociais*:* uma análise das condições da população brasileira (2013). Rio de Janeiro: **Revista estudos & pesquisas** n. 32. Disponível em: http://www.ibge.gov.br.Acesso em 20 de outubro de 2015

_____. **Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. **Decreto n. 5.154**. Regulamenta o § 2º do arts. 36 e de 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 23 jul. 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 6 dez. 2014.

_____. **Decreto nº 5.840**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF. 23 jul. 2006.

CARNOY, Martim. **Mundialização e reforma na educação:** o que os planejadores devem saber. 2 ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, Brasil, IIPE. 2003.

CORIAT, Benjamin. **A revolução dos robôs: o impacto socioeconômico da automação.** Tradução de José Corrêa Leite. São Paulo: Busca Vida 1988.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez, Unesco MEC Ministério da Educação e do Desporto,1988. Disponível em :http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf.Acesso em 20 de novembro de 2015.

DOURADO, Luiz Fernando (Org.). **Plano nacional de educação (2011-2020):**

avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**.** São Paulo: Cortez, 2005.

PORTUGAL. **Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário:** Portugal em Ação (2003). do Ministério da Educação de Portugal. http://www.geopor.pt/gne/prog/rev_sec_def.pdf.

_____. Decreto Lei n**.** 74, de 26 de março de 2004 de Portugal. **Diário da República** — I SÉRIE-A n.73.

_____. Decreto-Lei n. 139 de 5 de julho de 2012 do Ministério da Educação e Ciência Portugal de. **Diário da República,** 1.ª série — n. 129 de http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=37145

_____. Iniciativas Novas Oportunidades: primeiros estudos da avaliação externa,1ª edição (2009,jul). Mendonça, Maria Amélia (Investigadora principal), Carneiro,Maria Ana (Investigadora). **Caderno Temático I.** Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

_____. **Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal n. 49 de 30 de agosto de 2005** - Versão nova Consolidada com as alterações introduzidas pela Lei Nº 1157, de 19 de Setembro de 1997 (2015)de http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/lei-de-bases-do-sistema-educativo.pdf.

_____. **Lei Constitucional n.º 1 de 12 de Agosto de 2005** (2015). Dispõe sobre a Constituição da República de Portugal, de http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Lei_1_2005.pdf.

_____. Instituto Nacional de Estatística. **XV Recenseamento geral da população:** Censos 2011 de Portugal (2015). Destaque:Informação à comunicação social, de file:///C:/Users/Gra%C3%A7a/Downloads/20Censos2011_res_definitivos.pdf.

RAMOS, Maria da Conceição Pereira. **Acção social na área do emprego e da formação profissional.** Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. In: **Educação, trabalho e saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.

STANDING, Guy. **O precariado:** a nova classe perigosa. Tradução de Carlos Braga e Ana Maria Braga.Lisboa: Editorial presença, 2011.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NECESSIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM DIÁLOGO COM DOCUMENTOS OFICIAIS

Maria Estela Costa Holanda Campelo - UFRN
estelacampelo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O trabalho se constitui num recorte de uma pesquisa mais abrangente que investigou necessidades da formação docente de professores para alfabetizar letrando seus alunos da Educação de Jovens e Adultos. O estudo evidenciou necessidades formativas transversais e necessidades formativas específicas da prática pedagógica de alfabetizar-letrar jovens e adultos. Dentre as necessidades formativas transversais, nos chamaram maior atenção aquelas referentes às dificuldades dos professores para delimitarem o campo de ação e o público-alvo da EJA no Brasil, mesmo consultando-se documentos oficiais da área. No contexto desta experiência, nos motivamos a aprofundar a discussão deste recorte, definindo como objetivo apresentar e esclarecer questões alusivas à amplitude da EJA no Brasil e à definição do seu público-alvo, questões estas que se configuram como parte das necessidades da formação docente de professores que atuam na referida área.

Retirando da necessidade qualquer caráter determinista, Rodrigues (2006, p.104) utiliza a palavra 'necessidade', "para designar o que é percebido pelos actores [sic] como 'fazendo falta'; como 'algo' de que precisamos" para a resolução pertinente de problemas no âmbito das atividades profissionais. As necessidades de formação são dinâmicas e não têm uma existência estável ou duradoura, inclusive, a satisfação de uma necessidade pode ser geradora de outras necessidades (RODRIGUES, 2006; MENEZES, 2008; VIEIRA, 2010; ALMEIDA, 2014). Rodrigues e Esteves (1993, p.53) esclarecem que a palavra necessidade é polissêmica e se presta a ambiguidades, haja vista que não existem necessidades absolutas; toda necessidade é relativa a algo ou a alguém: a indivíduos, a contextos, a referenciais, a momentos históricos, a pressupostos etc.

PESQUISA-AÇÃO REVELADORA DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

O campo empírico da pesquisa foi uma escola municipal, localizada numa capital do nordeste brasileiro. O trabalho aconteceu por solicitação da Escola, cujos

professores desejavam participar de uma formação mais focada nas suas dificuldades docentes, vivenciadas no dia-a-dia da alfabetização/letramento de jovens e adultos. Teve início em 2011, como estudo piloto, intensificando-se em 2011 e 2012, com a aprovação do Projeto de Pesquisa, pela Universidade. Os participantes da pesquisa, pela Escola, foram 05 professoras da EJA; uma Coordenadora Pedagógica; a Diretora e a Vice-diretora.

Com o formato de Estudo de Caso, o trabalho foi desenvolvido como investigação-ação, se configurando como um estudo misto, conforme Gusmão (2010) e Rosado (2013). A pesquisa foi orientada pelas características da Abordagem Qualitativa da Investigação Educacional, consoante Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994). O Estudo de Caso se referia a uma realidade particular que, mesmo inserida num contexto mais amplo, tinha seus contornos bem delimitados; ali, procuramos extrair, pela investigação, o que lhe era peculiar ou o que lhe assemelhava a outras realidades (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). No caso da Investigação-ação, os autores (THIOLLENT, 1982; MENEZES, 2008; VIEIRA, 2010) consideram-na uma forma de pesquisa desenvolvida coletivamente, em que os participantes se envolvem em um processo reflexivo de investigação, com repercussão no seu desenvolvimento profissional. Os estudos ensejaram que, coletivamente, o grupo fosse instigado a buscar soluções para os problemas teórico-metodológicos da prática pedagógica, confrontando-os com a produção de conhecimentos da área (ROSADO, 2013).

Para a construção dos dados, foram utilizadas: a entrevista semi-diretiva - individual e em grupo; a observação; a análise documental, tendo como cerne do trabalho os 'Encontros de Formação Docente'. Tais alternativas metodológicas ensejaram a realização de uma formação reflexiva do grupo, com repercussões significativas na prática pedagógica, o que foi observado em situações do cotidiano escolar.

Tomando como referência a problemática que motivou nosso estudo, elaboramos quatro questões de pesquisa para nortearem a reflexão das necessidades formativas, em diálogo com documentos oficiais e com alguns estudiosos da área. Todavia, ressaltamos que, embora separadas, tais questões são enredadas entre si, de tal forma, que a compreensão de cada uma delas contribui para a clareza das demais. Vejamos:

1. A EJA, no Brasil, está circunscrita a níveis da escolaridade do sistema educacional ou os ultrapassa? 2. A que nível (ou níveis?) da escolaridade, nos referimos, quando falamos da EJA, no Brasil? 3. Nesse sentido, qual o público-alvo da EJA no Brasil? 4. Vivenciar níveis e/ou momentos de escolaridade extemporânea - *é* ou *não é* - a marca comum do público-alvo da EJA, no Brasil?

As quatro questões sobreditas podem ser discutidas conjuntamente. Assim fazendo, procuramos respondê-las e/ou esclarecer dificuldades que perpassam a sua compreensão.

Este artigo está integrado por sete tópicos (com subtópicos), incluindo Introdução e Referências, onde, gradativamente, procuramos caminhos que nos possibilitassem a compreensão das questões colocadas. Um desses caminhos é o item que se segue.

LEITURA COMPARADA DE DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORMATIZAM A EJA NO BRASIL

Buscando respostas para as nossas questões, decidimos revisitar alguns documentos oficiais, que se relacionam, regulamentam e/ou refletem sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, porque integram legislações, acordos e outras orientações da política educacional brasileira. Nessa visita, pudemos constatar que a área é marcada por indefinições acerca do nível de escolaridade a que corresponde a EJA e, consequentemente, do público-alvo a ser atendido, bem como da área de atuação dos profissionais que desenvolvem seus trabalhos no âmbito da referida Modalidade. Assim, vejamos:

LDB n° 9.394/1996 - Na LDB 9.394/1996, mais precisamente no seu art. 37, está definido que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". (Grifo nosso).

Um olhar mais atento para a nossa atual LDB, além de nos dar conta de que a EJA no Brasil se configura como uma Modalidade de Ensino (Título V da LDB: Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino), também define um público-alvo - pessoas a partir de 15 anos de idade, que não concluíram os ensinos fundamental e médio -, evidenciando os níveis de escolaridade dos alunos e o campo de atuação dos seus profissionais - os dois últimos níveis da educação básica, portanto, os ensinos fundamental e médio.

Mas, por que falamos em indefinições do público-alvo e dos níveis de atuação na EJA, se na LDB todos esses itens estão claramente definidos?

As referidas indefinições se evidenciam quando cotejamos documentos oficiais que normatizam a EJA no Brasil, seja em documentos emanados do governo brasileiro (esfera federal), seja em documentos internacionais, dos quais o nosso país também é signatário. Isto posto, revisaremos esses documentos, para verificarmos se, ali, é ou não é conferida uma maior amplitude à EJA do que na LDB referida.

Dado o seu caráter prescritivo, normativo, os primeiros documentos consultados, após a LDB/1996, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais - tanto do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, quanto da Educação de Jovens e Adultos.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução nº 7/2010 integram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, enquanto as Diretrizes relativas à Educação de Jovens e Adultos são constituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS

À primeira vista, a referência às DCN desse nível de ensino parece ser improcedente nessa discussão. Contudo, nem tanto pela LDB, mas pela relação entre o conteúdo do documento do ensino fundamental e algumas questões aqui discutidas, julgamos oportuna uma consulta também às citadas diretrizes.

Considerando que uma das nossas indagações neste trabalho está relacionada à descoberta dos níveis de escolaridade abrangidos pela EJA no Brasil, destacamos as contribuições do documento, ora analisado, nesse sentido. Assim, vejamos o Parecer CNE/CEB nº 11/2010:

> **A Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, *voltada para a garantia de formação integral,* **abrange da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida**, *inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, sendo pautada pela inclusão e pela qualidade social. (BRASIL, 2010a, p. 27). (Grifos nossos).*

E a Resolução nº 7/2010 (DCN do Ensino Fundamental)? Também é esclarecedora nessa discussão, uma vez que, no seu artigo 8º, nos explica que "O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo". (BRASIL, 2010b, p.3).

Pelo exposto, fica patente que as DCN do Ensino Fundamental, embora não inclua o ensino médio (que não era objeto de estudo dessas diretrizes), ratifica a LDB, mas a ultrapassa, evidenciando uma sintonia pertinente com os documentos finais das duas últimas CONFINTEA. Desse modo, ao contrário da LDB referida, as diretrizes do ensino fundamental reposicionam, no âmbito da EJA, tanto a alfabetização, como as diferentes etapas de escolarização ao longo da vida, onde deverão estar inclusas as experiências de formação continuada.

Complementando a consulta a documentos de natureza prescritiva, normativa, retomaremos, a seguir, as diretrizes curriculares que, de uma forma específica e aprofundada, recoloca a EJA sob nova perspectiva: são as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O foco da discussão dessas diretrizes são as três funções da EJA, no Brasil: qualificadora, equalizadora e reparadora.

A função qualificadora, na nossa percepção, é a que confere uma maior amplitude à EJA, dada a sua perspectiva de educação permanente, ou de "aprendizagem ao longo da vida" - "do berço ao túmulo", como registra o 'MARCO DE AÇÃO DE BELÉM' (SEXTA CONFERÊNCIA. Brasília, 2010, p.6). Nessa discussão, cumpre ressaltar a explicação do Parecerista Jamil Cury de que...

> *[...] Embora não oposta a ela [qualificação técnico-profissional],* **a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico)** *[...]. Isto não retira o caráter complementar da função ora descrita que* **pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não.** *(Parecer CNE/CEB nº 11/2000. BRASIL, 2000a, p.11). (Grifo nosso).*

Com relação à função qualificadora, destacamos dois momentos do Parecer CNE/CEB nº11/2000, que consideramos relevantes: a) a assertiva de que a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA. Assim, a função qualificadora, que tem como base o reconhecimento da incompletude do ser humano, "mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA" (BRASIL, 2000a, p. 11); b) o realce de que a função qualificadora pode acontecer em qualquer momento da vida escolar ou não, inclusive ensejando reconversões profissionais.

Todavia, compreendemos que a referida função é mais premente para aqueles que estão em plena atuação no mundo do trabalho, haja vista a dinâmica das transformações sociais no cenário contemporâneo. Mesmo assim, fica difícil precisar, em termos de idade e nível de escolaridade, a imbricação de sujeitos da EJA com a sua função qualificadora.

Quanto à função equalizadora, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 coloca o princípio da igualdade de oportunidades como o ponto de partida para que esta função se efetive. Sobre a igualdade de oportunidades, o Parecerista Jamil Cury, citando Norberto Bobbio, nos diz:

> *[...]* **os desfavorecidos** *frente ao acesso e permanência na escola* **devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros**. *[...] a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é,* **introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam...** *Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades (BRASIL, 2000a, p.10). (Grifos nossos).*

Não concordamos com esse caminho apontado por Cury e Bobbio para se buscar a equidade; um erro não se corrige com outro. Tal como Paulo Freire, pensamos que as crianças, jovens e adultos das classes privilegiadas não devem ser discriminados para que se igualem aos excluídos. Nesse caso, teríamos um nivelamento "por baixo", por meio de discriminações generalizadas. Por esta e outras razões, consideramos a função equalizadora da EJA - tal como se apresenta no supracitado Parecer - a mais complexa e difícil de ser efetivada, mesmo que nós, professores, concordássemos com as recomendações de Cury e Bobbio, anteriormente discutidas. Numa sociedade - como a nossa -, com desigualdades de bens materiais, culturais e sociais, os Programas Escolares e, dentre eles, os da EJA apresentam inúmeras possibilidades para a concretização dos direitos que têm sido negados aos seus usuários. Todavia, essas possibilidades esbarram em poderosos limites decorrentes daquelas desigualdades, cuja superação, muitas vezes, está "para além" da vontade política e da competência dos professores e, até mesmo, do esforço e da vontade dos alunos.

Tais desigualdades que determinaram e, certamente, continuam a determinar a quantidade e a qualidade das aquisições dos alunos, não serão automaticamente modificadas por esses discursos "democráticos" da legislação oficial. Enquanto o discurso oficial do Parecer em foco prega a igualdade desigual, "[...] perpassam entre os homens relações de poder que se transmutam muito facilmente em relações de dominação, de opressão, de exploração" (SEVERINO, 1992, p.11-12), com as quais não concordamos, seja quem for o dominado ou o dominador.

E a função reparadora da EJA? Esta significa o reconhecimento do poder público de uma "dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos" (BRASIL, 2000a, p.4), em virtude da negação a milhões de brasileiros e brasileiras, sobretudo, de um (dos seus) direito público subjetivo - naquela época (da aprovação das DCN da EJA) o acesso, apenas, ao ensino fundamental obrigatório e gratuito; no entanto, ressaltamos que, desde 2013, o acesso à educação básica é obrigatório e gratuito (Lei nº 12.796/2013; Art. 4°; inciso I). Desse modo, com relação à vigência da obrigatoriedade, apenas, do ensino fundamental, Jamil Cury destacava que fazer

a reparação da referida dívida "[...] era um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhecia o advento - para todos - deste princípio de igualdade" (BRASIL, 2000a, p.6).

O Estado tem o dever de prover a educação escolar, garantindo acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (Lei nº 12.796/2013; Art. 4°; inciso IV). A nossa legislação educacional atual considera a faixa etária dos 4-17 anos, como "a idade própria" para o atendimento, que é obrigatório, aos alunos da educação básica. Em se tratando da EJA, apesar da polêmica em torno do assunto faixa etária, "[...] a idade mínima para a entrada na modalidade de ensino - que substituiu o supletivo - será 15 anos para o primeiro segmento (ensino fundamental) e de 17 anos para o segundo (ensino médio)" (BORGES, 2010). Assim sendo, a faixa etária da clientela que poderá ser atendida pelos cursos da EJA será de 15 anos em diante, uma vez que são vedadas a matrícula e a participação em cursos dessa modalidade de ensino - a crianças e adolescentes na faixa etária de 6-14 anos, conforme o Parágrafo Único do art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000b).

Considerando o supracitado art. 37 da LDB 9.394/96, "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria", o que significa dizer que a função reparadora da EJA não se limita ao ensino fundamental; portanto, estende-se também ao ensino médio, último nível da educação básica (etapa obrigatória da educação).

É interessante destacar, porém, que alguns estudos e, até mesmo, alguns documentos oficiais referentes à EJA estão impregnados da dimensão de escolarização da EJA - sempre reduzida ao ensino fundamental, raramente incluindo o ensino médio - e, geralmente, ignorando a vertente "formação continuada".

Nesse sentido, é especialmente exemplar o já citado art. 37 da LDB de 1996, quando faz referência 'a quem se destina a EJA'. Como vimos, ali, a EJA é reduzida ao ensino fundamental e médio, ignorando-se a dimensão formação continuada que constitui a essência da função qualificadora da EJA, explicitada num documento federal, de caráter mandatório - o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Após essa visão panorâmica acerca do lugar da EJA nos documentos oficiais brasileiros, nos perguntamos: e os estudiosos da área, qual a perspectiva da EJA que perpassa os seus escritos? Dentre alguns trabalhos consultados, escolhemos dois: o primeiro - de Oliveira (1999) que, analisado sob a ótica de documentos oficiais vigentes (por exemplo, a LDB de 1996 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000), apresenta uma visão limitada acerca do público-alvo da EJA e do nível de escolaridade que a Modalidade abarca. Vejamos:

> **O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos** *em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (***muito frequentemente analfabetos***),* **ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola** *e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência,* **que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.** *(OLIVEIRA, 1999, p.59). (Grifos nossos).*

O segundo trabalho - de Paiva e Oliveira (2001) -, diferente do estudo anterior, está em sintonia com o Parecer supracitado, portanto, com uma visão da EJA mais ampliada do que a própria LDB. Vejamos:

> *[...] a EJA não [pode] mais estar restrita à perspectiva da escolarização (antes considerada alfabetização e pós-alfabetização), pois mesmo ampliando-se o nível de atendimento obrigatório (ensino fundamental em alguns países e médio para outros), não se fazia a EJA apenas em projetos de escolarização [...] (PAIVA; OLIVEIRA, 2001, p.12).*

Cumpre ressaltar, porém, que ao contrário do texto de Paiva e Oliveira (2001), o estudo de Oliveira (1999) antecede a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (BRASIL, 2000a e BRASIL, 2000b). Todavia, em 1999, quando Oliveira publicou o artigo, a LDB atual já estava em vigor e já havia acontecido a CONFINTEA V, em cujo Documento Final - 'Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro' -, foi ressaltado que

> *[...] A Educação de Adultos [passa a ser] dinamicamente concebida dentro do contexto da educação continuada por toda a vida. Durante esta década (1985 a 1997) [da CONFINTEA IV a CONFINTEA V],* **a educação de adultos sofreu profundas transformações, experimentando um forte crescimento na sua abrangência e na sua escala.** *Em sociedades baseadas no conhecimento, que estão surgindo em todo o mundo,* **a educação de adultos e a educação continuada têm-se tornado uma necessidade***, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho. (QUINTA CONFERÊNCIA, 1999, p.21). (Grifos nossos).*

A reflexão ensejada pela releitura comparada de documentos oficiais e de alguns estudos de pesquisadores da EJA nos permite, neste momento, voltar às questões norteadoras desta reflexão para esclarecermos o que, a princípio, indagávamos:

EJA no Brasil: circunscrita a níveis da escolaridade do sistema educacional?

Que níveis de escolaridade? Que público-alvo?

Os documentos oficiais que legislam sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, de modo geral, evidenciam uma amplitude conceitual da "Modalidade", marcada por indefinições do nível de escolaridade a ser atendido pela EJA, acarretando, consequentemente, incertezas sobre o seu público-alvo e o nível de atuação dos seus profissionais. Todavia, por que falamos em indefinições, se todos os documentos oficiais consultados estabelecem normas com referência a um determinado público-alvo - dito da EJA -, em termos de sua educação formal, ou mesmo, informal?

Na nossa percepção, tanto a indefinição quanto a amplitude que caracterizam a EJA no país se evidenciam na leitura comparada dos seus documentos que são marcados pela falta de sintonia entre si, o que causa confusão e equívocos, até mesmo, entre os estudiosos da área. Desse modo, enquanto alguns documentos limitam o nível de escolaridade da EJA (caso da LDB, por exemplo), outros o ampliam (caso das DCN do Ensino Fundamental, bem como dos documentos finais das CONFINTEA), mas, nem sempre, com a devida referência aos demais textos legais, que apresentam prescrições as mais diversas.

Agora, nos voltando para a questão acima colocada, trazemos uma citação do Documento Final da CONFINTEA V, que foi ratificada pela CONFINTEA VI, onde fica patente que a EJA, no Brasil, não está circunscrita aos níveis de escolaridade do sistema educacional. Assim, vejamos:

> *A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. QUINTA CONFERÊNCIA - Declaração de Hamburgo (1999); SEXTA CONFERÊNCIA - Marco de Ação de Belém (2010).*

Assim, o seu público-alvo poderá ser atendido pela educação formal, não-formal, informal e incidental, o que dificulta falarmos em níveis de escolaridade no âmbito da EJA. Contudo, se nos referirmos à escolaridade na EJA, observamos que a mesma poderá se estender - da educação básica à educação superior.

Em termos da educação básica brasileira, o único dos seus níveis que não faz atendimento à EJA é a educação infantil. E os ensinos - fundamental e médio? Estes são referidos pela LDB/1996, como níveis da educação básica que deverão ser oferecidos a jovens e adultos que, ali, não foram atendidos na "idade própria". Em se tratando de uma "idade própria", para ser usuário da EJA, o aluno não poderá ter menos de 15 anos; contudo, não há nenhum impedimento legal, em termos de idade máxima, para que alguém possa ingressar e/ou participar de cursos e de outras iniciativas da EJA.

No âmbito da educação básica, destacamos ainda a alfabetização que, mesmo sem ser citada pela LDB, é tratada com relevância pelos demais documentos analisados que, igualmente, têm ampliado o nível de atuação da EJA. Todavia, nesse

caso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 também nos alerta: “Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta, apenas, como um processo inicial de alfabetização” (BRASIL, 2000a, p.9). No tocante à alfabetização, ainda é interessante registrar que, muito mais no passado e menos atualmente, no Brasil, a EJA tem sido, equivocadamente, confundida com a alfabetização de jovens e adultos. A constatação do equívoco também é registrada no Documento ‘Marco de Ação de Belém’: “[...] a aprendizagem e educação de adultos raramente aparecem em muitas agendas e recomendações internacionais de educação, e frequentemente são vistas como sinônimo de aquisição de alfabetização básica” (SEXTA CONFERÊNCIA - Marco de Ação de Belém, 2010, p.21). (Grifos nossos).

Com relação à educação superior, seja na formação inicial ou continuada, a EJA também está presente nesse nível, por força, sobretudo, de sua Função Qualificadora, conforme dispõe o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 (BRASIL, 2000a).

Ancorada no mesmo Parecer, elaboramos, no **Quadro1**, mais uma síntese; agora, sobre o público-alvo da EJA e os níveis de escolaridade em que este público deverá ser atendido, tomando como elemento norteador dessa síntese as Funções da EJA, definidas por suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Quadro 1 | Releitura do Público-alvo/Níveis de Escolaridade da EJA, conforme suas Funções

Funções da EJA	Público-alvo/ Nível de escolaridade da EJA, sob a ótica do Parecer CNE/CEB Nº 11/2000
QUALIFICADORA	Público-alvo: Brasileiros a partir de 15 anos de idade, prejudicados - ou não - no seu direito à educação. Nível de escolaridade: Variável (da alfabetização à formação continuada, com ênfase na qualificação profissional), a depender dos níveis de escolaridade já cursados com sucesso.
EQUALIZADORA	Público-alvo: Brasileiros a partir de 15 anos de idade, prejudicados - ou não - no seu direito à educação. Nível de escolaridade: Variável (da alfabetização à formação continuada), a depender dos níveis de escolaridade já cursados com sucesso.
REPARADORA	Público-alvo: Brasileiros a partir de 15 anos de idade, prejudicados no seu direito à educação. Nível de escolaridade: Variável (da alfabetização à formação continuada), a depender dos níveis de escolaridade já cursados com sucesso.

Fonte | Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000a).

Ainda orientada pelas questões iniciais que nos propomos a responder, no item seguinte, voltamos a indagar:

Vivenciar níveis e/ou momentos de escolaridade extemporânea - *é* ou *não é* - a marca comum do público-alvo da EJA, no Brasil?

O conhecimento, até então, construído, mas, sobretudo, a discussão de uma questão anterior nos fez compreender, com mais clareza, que a vivência de níveis e/ou momentos da escolaridade extemporânea não é a marca comum do público-alvo da EJA no Brasil.

Como vimos, a EJA no Brasil é marcada por um raio de abrangência muito amplo que perpassa vários níveis da escolaridade do sistema educacional - da alfabetização à formação continuada -, sem permanecer circunscrita aos mesmos ou a nenhum deles. Desse modo, a EJA no Brasil extrapola os níveis da escolaridade formal, com a inclusão das aprendizagens informais e não-formais que, nas conferências internacionais, assumiram, oficialmente, o estatuto de "experiências de educação de adultos, que devem ser reconhecidas".

Ter reconhecidas essas experiências, fora dos níveis da escolaridade formal, já se constitui em indicador suficiente para que afirmemos que vivências de escolaridade extemporânea não é a marca comum do público-alvo da EJA no país. Contudo, há outros indicadores consistentes que também podem servir de fundamento para uma negativa à questão, ora discutida. Dentre tais indicadores, retomaremos alguns dizeres do Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, quanto à função qualificadora da EJA: a) a função qualificadora é a função permanente da EJA e a que confere a esta uma maior amplitude, dada a sua perspectiva de 'aprendizagem ao longo da vida'; b) a qualificação pode acontecer em qualquer momento da vida escolar ou não (o que significa que também pode acontecer fora da vida escolar), ensejando reconversões profissionais;

Diante do exposto, reafirmamos a nossa compreensão de que: vivências de escolaridade extemporânea não é a marca comum do público-alvo da EJA. Com essa discussão, consideramos esclarecidas as 'questões de partida' que elegemos, passando às nossas Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa motivação para respondermos às necessidades formativas de professores nos levou a um trabalho árduo, complexo, mas prazeroso. Tais questões, aparentemente simples, aos poucos, foram se revelando indestrinçáveis, no caso de serem abordadas sem leituras comparadas de alguns dos documentos oficiais que normatizam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Procuramos construir esta reflexão, em diálogo com documentos oficiais: LDB

de 1996; Lei nº 12.196, de 4 de abril de 2013; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; documentos finais das duas últimas conferências internacionais sobre Educação de Adultos, realizadas na Alemanha e no Brasil. Como já foi dito, a análise documental que empreendemos ratificou o nosso conhecimento preliminar de que, nesse sentido, os documentos oficiais deste país não se mostram harmônicos entre si, quanto à definição do que seja a EJA, seu público-alvo, seus profissionais, sua inserção no sistema escolar, dentre outras questões.

Igualmente, consultamos alguns estudiosos da área e constatamos que, nessa perspectiva, não há sintonia nos seus textos; além disso, enquanto um dos autores reduzia a EJA à alfabetização, outros tratavam a EJA em toda a sua amplitude. E é sobre a Amplitude da EJA no Brasil que, em seguida, retomaremos, numa síntese, a discussão de respostas às 'questões de partida', já apresentadas no item anterior.

Em termos de escolaridade, a EJA abrange da alfabetização à formação profissional - inicial e continuada - o que dá margem à inferência da inclusão - na EJA - de cursos de graduação, mas também de pós-graduação, sejam estes *lato sensu* ou *stricto sensu*. Como rezam os documentos oficiais, essa formação pode acontecer em qualquer momento da vida do sujeito, ou seja, não há exigência de uma "idade própria" para esses cursos, que poderão ensejar reconversões profissionais. Está evidente, pois, que o público-alvo da EJA é bastante diversificado, uma vez que, deste público podem participar jovens e adultos a partir de 15 anos de idade, que vivenciam experiências de escolaridade extemporânea no ensino fundamental e médio. Essa clientela da EJA pode estar, igualmente, incluída em quaisquer situações de aprendizagem, sejam estas informais ou não-formais, o que significa dizer que a EJA também se constitui em experiências educacionais que, necessariamente, não estão circunscritas aos níveis da escolaridade formal do sistema educacional brasileiro, com uma "idade própria" definida. Apesar da evidente desarmonia entre as definições constantes dos documentos oficiais consultados, necessária se faz a reflexão em diálogo com esses mesmos documentos, para maior clareza das questões e possibilidades de trabalhos mais significativos com o público-alvo da área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Júlia de Paiva. **Análise de Necessidades de Formação:** uma Prática Reveladora de Objetivos da Formação Docente. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Natal: UFRN, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Priscilla. Cursos de Atualização, 2010. **Conselho Nacional de Educação define idade mínima para entrada na EJA.** Disponível em: http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/conselho-nacional-de-educacao-define-idade-minima-para-entrada-na-eja/n1237591164746.html. Acesso em: 20 de abril de 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Educação**. Brasília: CNTE, ano 2, n.3, p.39-71, mar.1997.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. **Lei nº 12.196, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10/05/2000**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. 43 fls.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, aprovada em 05/07/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 07/07/2010**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010, aprovada em 14/12/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. **Uma ação reflexiva sobre o processo de (re) escrita de textos:** a prática pedagógica da Professora Maria. Tese (Doutorado em Educação). Natal: PPGEd/UFRN, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MENEZES, Priscilla Carla Silveira. **Ensinar/aprender ortografia:** uma contribuição à prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Natal: PPGEd/UFRN, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, nº 12, p.59-73, set./dez. 1999. (Publicação quadrimestral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd).

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Organização do Trabalho Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos:** Módulo Integrado IV - Módulo I - Concepções de Ensinar e Aprender. Brasília: SESI/UnB/UNESCO, 2001.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1997. Hamburgo. **Anais...** Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**:** agenda para o futuro. CONFINTEA V, 1997. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. (Série SESI/ UNESCO - Educação do Trabalhador, 1).

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto, 1993. (Coleção Ciências da Educação, 7).

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Ed. Colibri/Direção Geral e Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006. (Ciências da Educação, 50).

ROSADO, Cristine T. da Cunha Lima. **Vozes não silenciadas de Alfabetizandos Jovens e Adultos e suas repercussões na Formação Docente.** Tese (Doutorado em Educação). Natal: PPGEd/UFRN, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Escola e a Construção da Cidadania. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; MARTINS, José de Souza (Orgs.). **Sociedade Civil e Educação.** Campinas: Papirus/CEDES; São Paulo: ANDE/ANPEd, 1992. (Coletânea CBE), p. 9-14.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, VI, 2009. Belém-PA. **Anais...** Marco de Ação de Belém: CONFINTEA VI, 2009. Brasília: MEC/ UNESCO, 2010c. 22 p.

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 3.ed. [s.t.]. São Paulo: Polis, 1982. (Teoria e História, 6).

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar Letrando:** Investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. Tese (Doutorado em Educação). Natal: PPGEd/ UFRN, 2010.

- volume 5 -

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Educação Ambiental

CONCEPÇÕES SOBRE A MOSTRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CEARÁ (MEA): O QUE DIZEM ORGANIZADORES E PROFESSORES ORIENTADORES? CONCEPTIONS ABOUT THE ENVIRONMENTAL EDUCATION EXHIBITION IN CEARÁ (MEA): WHAT DO ORGANIZERS AND ADVISOR PROFESSORS SAY?

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues
diegoadaylano@gmail.com
Raquel Crosara Maria Leite
raquelcrosara@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros problemas e conflitos ambientais que emergem na sociedade brasileira torna-se imprescindível a criação de espaços (ou renovação pedagógica de outros) que possibilitem o desenvolvimento de valores, conhecimentos e habilidades voltadas a uma nova relação com a natureza, isto é, que viabilizem o processo de educação ambiental (EA) no país, tal como se refere a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999). Esta política, como iniciativa federal, representa um avanço quanto a EA, ao enfatizar uma visão humanística, democrática e participativa sobre a dimensão ambiental, tanto no que se refere a programas escolares quanto para ações em espaços não formais, isto é, fora de instituições educativas como escolas e universidades.

No cenário brasileiro, a EA se estabelece em correntes, macrotendências e identidades diferenciadas, muito embora possam ser divididas em duas vertentes, chamadas de conservadora e crítica. Esta primeira visão sobre EA, não implementa discussões que considerem os problemas ambientais a partir da estrutura social e seus valores hegemônicos, diferentemente a EA crítica visualiza o ambiente como unidade complexa, de conflitos de interesses, de relações entre o local e global. Esta, ao mesmo tempo que é crítica a esta realidade socialmente construída, também é autocrítica, busca através da integração de saberes e intervenção em cada contexto socioambiental a sua modificação (LOUREIRO, 2007, GUIMARÃES, 2003).

Com base nestes pressupostos de uma EA crítica, Guimarães (2014) propõe onze *eixos formativos* para orientar a formação de educadores nesta visão, tais como a importância da percepção de que a EA se estabelece na relação um com os outros e com a realidade das pessoas, a percepção de que a EA não se reduz a aprendizagem superficial de comportamento ecologicamante corretos; a visão da importância da função social do educador, entre outros eixos.

Reconhecemos iniciativas do poder público que intencionam desenvolver a dimensão ambiental na educação e ao mesmo tempo democratizar o acesso a

informação sobre a prática escolar, podemos citar o desenvolvimentos de feiras e mostras científicas no país. Estas, segundo Brasil (2006) não são aspecto identitário novo no Brasil, pois se consolidam desde os anos 60 com a criação de centros de ciências. Após um breve declínio, seus desenvolvimentos foram retomados apenas nos anos 90. Por sua vez, normalmente estes eventos apresentam setores específicos para as ciências ambientais.

Para Pasqualli (1995) as feiras ao serem introduzidas pelo Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura- IBECC apresentavam como expetativas que as primeiras feiras científicas pudessem revigorar o contexto tradicional do ensino de ciências no final dos anos 60 do Brasil, isto é, de que a prática educativa nestes eventos proporcionassem aos estudantes a oportunidade de desenvolver atividades mais criativas.

Pesquisas recentes dão ênfase ao papel das feiras para a educação científica, entres estas investigações as que buscam fazer avaliações de feiras científicas pelos professores-orientadores e alunos, tais como Barcelos, Jacobucci e Jacobucci (2010), ou pesquisas que investigam a abordagem da ciência e do conhecimento científico nas feiras de ciências, tais como Araújo e Carneiro (2014) e pesquisas que ressaltam a importância das feiras na formação inicial de educadores, como de Dornfeld e Maltoni (2011).

Entre as mudanças importantes e aprendizados relatados pelos participantes destes eventos, podemos citar o crescimento pessoal a partir de novas vivências e conhecimentos adquiridos, o intercâmbio de ideias, a apreensão de novos hábitos, habilidades e atitudes, o estimulo a um pensamento mais crítico e estímulo ao envolvimento e motivação, o formento a criatividade e por fim, um incentivo a politização dos participantes (BRASIL, 2006).

Esta última ideia de politização e a tomada de decisões também são aspectos inerentes a EA crítica, anteriormente relatada, o que torna o movimento de mostras e feiras científicas espaço de problematização e de questionamento sobre como a dimensão ambiental se implementa nos trabalhos. Além disso, sobre qual é o papel que estas feiras e mostras desempenham para uma aproximação ou distanciamento de uma EA mais crítica.

Neves e Gonçalves (1989) ressaltam as diferentes amplitudes que as feiras e mostras podem ter, isto é, quanto a culminância dos trabalhos estes eventos pode ser realizados apenas dentro da escola, sendo assim apenas uma feira interna, ou ainda podem expandir seu público alvo e se tornarem feiras interescolares, feira municipais, feira regionais, estaduais e nacionais.

Atualmente no Ceará, existem três grandes eventos destinados a educação escolar que são organizados por iniciativas da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/CE). Em 2006, inicia-se a Feira Estadual de Ciência e Cultura do Ceará

(FECC) que foi estudada por Araújo (2015), em 2011 seguindo parte da logística das feiras no estado do Ceará a SEDUC desenvolveu a primeira Mostra de Educação Ambiental da Rede Estadual de Ensino no Ceará (MEA). Em 2015, em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi elaborada a Feira de Ciências e Mostras Científicas da universidade. Portanto, são ações que se consolidam no estado.

Destaca-se entre estas a MEA por se apresentar como evento exclusivo a educação ambiental escolar na rede estadual de ensino, diferente das outras feiras e mostras, que seleciona trabalhos de áreas das ciências exatas e humanas, que podem ou não enfatizar a dimensão ambiental em experiências escolares.

O objetivo principal desta pesquisa é identificar como a Mostra Estadual de Educação Ambiental é representada por docentes, isto é, suas concepções sobre o evento, a partir da participação destes como organizadores e professores orientadores. Buscamos responder se estas compreensões explicitam a influência deste evento para a formação dos atores envolvidos e se coadunam com elementos de uma EA crítica. Elegemos como aporte teórico os trabalhos de Guimarães (2014) que destaca eixos para a formação dos professores como educadores ambientais em uma vertente crítica, Brasil (2006) que descreve os resultados mais comuns sobre feiras e mostras científicas e os trabalhos de Loureiro (2007), Guimarães (2013), Reigota (2009) que caracterizam a EA em sua vertente política e crítica.

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa de mestrado no qual avaliamos as compreensões e práticas dos professores de ciências da MEA. Para tanto na aludida dissertação, buscamos caracterizar o próprio evento, tanto do ponto de vista histórico quanto de seus atributos e consequências para os participantes. Neste texto, apresentamos as compreensões sobre a MEA, na qual se pode notar como ela é referida por professores do ensino básico que orientam os trabalhos de seus estudantes nas escolas e por organizadores da MEA, que são docentes responsáveis pela educação ambiental no estado, portanto são formadores ambientais. O que nos auxilia a tecer reflexões sobre a importância deste evento para prática ambiental no Ceará.

PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta investigação, buscamos entender o universo de significados sobre a MEA, isto é, como ela é representada por atores envolvidos com sua organização e execução, deste modo esta pesquisa segue um percurso qualitativo (MINAYO; 2012). A pesquisa qualitativa não se utiliza de grandes amostras para representar uma população maior. Esta abordagem investigativa está interessada em como as pessoas compreendem uma determinada realidade social, levando em consideração que os dados coletados são contextualizados, os quais são utilizados para realizar descrições detalhadas sobre algum fenômeno social (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Anualmente, participam da MEA os professores de Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) do estado. Assim, é mantida a representatividade de todas as microrregiões cearenses. Porém, a cidade de Fortaleza foi selecionada como *locus* desta pesquisa, pois nesta cidade, a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) seleciona anualmente seis docentes para a MEA, assim tem uma representatividade maior de professores na etapa final do evento. Elegemos docentes da área de ciências naturais que participaram da MEA em 2014 e 2015 da cidade de Fortaleza. Quanto aos organizadores do evento, participaram duas formadoras da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e uma formadora da SEFOR que são responsáveis pela MEA em âmbito estadual e municipal em Fortaleza. O perfil dos sujeitos desta pesquisa está representado no quadro 1.

Quadro 1. Perfil dos sujeitos desta investigação

Entrevistado	Sexo	Grau de instrução	Atividade profissional	Tempo como organizador da Mostra ou participante do evento
Alfa	F	Graduação em Pedagogia e História, Mestre em Políticas Públicas	Técnica educacional da SEDUC	Organizadora desde o início da mostra
Beta	F	Engenheira Agrônoma e pedagoga. Especialista em Educação Ambiental, Gestão Escolar, Ensino de Biologia, Ensino de Química	Técnica educacional da SEFOR	Organizadora há dois anos
Gama	F	Licenciada em Ciências Biológicas. Especialista em Metodologia do Ensino da Biologia	Técnica educacional da SEDUC	Organizadora há dois anos
P1	F	Mestre em Ecologia e Recursos Naturais. Possui Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológica	Professora de Biologia	Participou três vezes da MEA
P2	F	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas	Professora de Biologia	Participou uma vez da MEA
P3	F	Licenciatura em Ciências Biológica; Especialização em administração escolar e bioquímica e biologia molecular (andamento)	Professora de Biologia	Participou uma vez da MEA

P4	F	Licenciatura em Química; Especialização em Educação Ambiental	Professora de Lab.de ciências naturais	Participou duas vezes da MEA
P5	F	Bacharelado em Química; Engenheira de Alimentos; Especialização em Ciências e Tecnologia	Professora de Química e Lab de ciências naturais	Participou uma vez da MEA

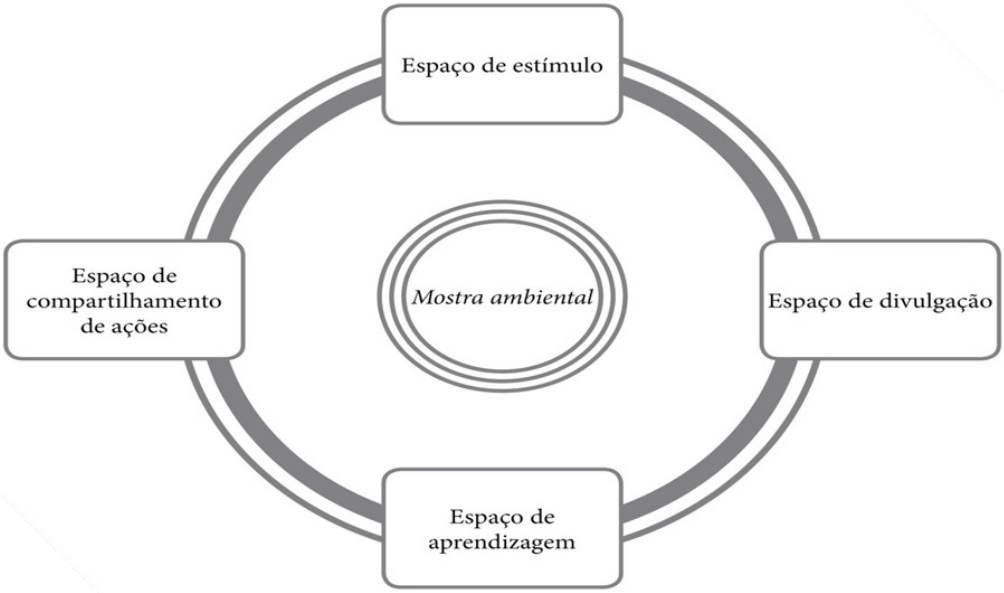
Fonte: Elaborado pelos autores

Realizamos entrevistas semiestruturadas, com docentes e organizadoras do evento, bem como a coleta de documentos, que são fontes primárias conforme Lankshear e Knobel (2008), visto que foram escritos por participantes do fenômeno estudado. Entre estes documentos estão os cinco editais da MEA, que nos proporcionaram visualizar parte das intenções e expectativas dos seus organizadores sobre a MEA.

A análise dos dados foi realizada com base na Analise de Conteúdo segundo Bardin (2011), deste modo fizemos uma investigação que prioriza a presença e a ausência de sentidos sobre a MEA, assim como descreve esta autora em uma vertente qualitativa para a análise de comunicações. Todo o material foi explorado e deste foram selecionados temas presentes em fragmentos das transcrições de entrevistas e editais, que nos serviram como unidades de registro.

Após esta etapa, elaboramos subcategorias para compor a categoria pré-definida, chamada concepções sobre a Mostra de Educação Ambiental. Portanto esta categoria foi elaborada com base nos editais e nos relatos dos organizadores e professores. Tanto a fala dos entrevistados quanto os editais relacionaram a MEA como: Espaço de estímulo, espaço de compartilhamento de ações, espaço de divulgação e espaço de aprendizagem, que são representados nesta pesquisa como subcategorias da concepção associada a MEA.O diagrama a seguir representa o conjunto de concepções sobre a MEA evidenciada nos editais e nos relatos dos professores e organizadores (Figura 1):

Figura 1 - Conjunto de concepções sobre a MEA



Fonte: Elaborado pelos autores

Na próxima secção discutimos a representatividade destas compreensões sobre a MEA no grupo estudado, interpretando estas representações à luz dos autores anteriormente destacados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme o quadro 1, prevalece compreensões de que a MEA estimula os professores, muito embora, outros sentidos sobre o referido evento possa ser elucidado, na perspectiva de seus organizadores e docentes.

Quadro 1 - Concepções sobre a Mostra de Educação Ambiental

Categoria	Subcategoria	Organiz.	Nª de unidades de análise*	Prof.	Nª de nidades de análise
Concepções sobre a Mostra de Educação Ambiental	Espaço de estímulo	Alfa, Beta, Gama	14	P1, P2. P3, P4, P5	9
	Espaço de compartilhamento de ações	Beta	7	P1, P2, P3, P4, P5	5
	Espaço de divulgação	Gama	7	P1, P3	2
	Espaço de aprendizagem	Alfa, Gama	7	P1, P2, P4, P5	5

* Quantidade de registros das subcategorias relacionadas ao *corpus* analisado.

As unidades de analise presentes nos editais também foram contabilizadas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

SUBCATEGORIA- ESPAÇO DE ESTÍMULO

Em relação a esta subcatergoria, há uma heterogeneidade de temas entre os sujeitos da pesquisa e nos editais, sendo evidenciada a mostra tanto como estímulo aos projetos em si quanto as características dos projetos (baseados na inter/transdisciplinaridade e sustentabilidade) e estímulo ao protagonismo dos professores e alunos.

Como principal tema, os relatos e editais evidenciam a mostra como espaço de fomento dos projetos ambientais, no sentido de incitá-los na escola e melhorá-los, bem como aperfeiçoá-los para que tenham continuidade após a MEA. Este tema está representado pelos fragmentos abaixo:

> *A mostra tem duas importância pra mim,* **primeiro o financiamento do projeto, a gente não faz nada sem dinheiro, a gente participa da mostra com intenção de conseguir um apoio financ***eiro [...], (P1)*

> *[...] Ela* **instiga e aguça para adotar a EA na escola***, (Beta).*

> *[...] Pra mim a mostra é um grande desafio e uma grande possibilidade, de* **oportunizar as escolas, os professores, as diversas áreas e disciplinas consigam trabalhar a EA** *dentro da escola,* **a visibilidade disso é secundária***. Pra mim é uma* **oportunidade de se desenvolver projetos de EA dentro da escolas,** *com os jovens, as crianças e adolescentes. Ela descobre talentos na área científica e cultural, (Alfa).*

> *[...]* **apoiando a melhoria de projetos ambientais** *participantes da etapa estadual da Mostra (Edital da V MEA, 2015).*

Em seu relato, Alfa destaca sobre o estímulo as diferentes áreas e reitera, ao lembrar de trabalhos marcantes para ela, que um professor de física ou matemática (áreas de tradições fortemente positivistas) passou a trabalhar a dimensão ambiental na sala de aula:

> *Eu lembro de um depoimento de um professor, acho que de física ou matemática, aí ele fez um projeto de robótica e disse que a mostra tinha mudado a visão dele. Ao reaproveitar os materiais [...] por isso que eu digo que mostra é* **uma oportunidade que as pessoas se descubram em diferentes possibilidades de trabalhar** *EA (Alfa).*

A professora P4 sintetiza seu relato dando ênfase que a mostra não busca experiências pontuais realizadas para apresentação no evento, mas experiências contínuas na escola:

> **A** *MEA pra mim ela tenta conferir esta temática nas escolas e pra mim,* **ela tenta instigar o professor a continuar fazendo o que normalmente ele não tem tempo , ou não consegue fazer***, por que eu já trabalhei em escola que não fala o ano inteiro de EA, mas quando chega o edital da mostra, vem cobrar, e não dar tempo mandar, fazer um projeto de ontem pra hoje. Entretanto, quando a gente já vem fazendo um trabalho, é melhor e dar certo, eu acho que é isso que eles querem, tentam buscar, fazer com que* **as escolas tenham estes projetos não só pra mandar, mas pra continuar que faça parte do PPP da escola, seja uma coisa comum***, (P4).*

Entre as concepções sobre a MEA, estão também presentes temas que evidenciam que a mostra estimula a fundamentação teórica dos projetos, tais como um trabalho baseado na articulação de saberes e na sustentabilidade. Em especial, nos editais e nas falas dos organizadores, esta concepção pode ser visualizada, como mostram os fragmentos abaixo:

> **Fortalecer** *a* **transdisciplinaridade** *da Educação Ambiental no* **currículo escolar e no Projeto Politico Pedagógico** *da escola (Edital da V MEA, 2015) - Espaço de estímulo à transdisciplinaridade.*

> *Pra mim, a mostra é uma oportunidade pras as escolas devolverem* **ação de EA no seu cotidiano, fazer um trabalho interdisciplinar***, do professor se envolver com o aluno, e oportunizar que a EA aconteça de fato. Queremos uma EA presente no cotidiano. (Alfa)- Espaço de estímulo à interdisciplinaridade.*

Por outro lado, o desenvolvimento de projetos e programas baseados em pressupostos sustentáveis aparecem tanto nos editais quanto nos relatos de organizadores e professores, conforme a representação abaixo:

> *Os trabalhos apresentados devem ter como objetivo a* **consolidação das Escolas Como Espaços Educadores Sustentáve***is. Esta proposta foi inserida pelo MEC nas pautas interministeriais previstas no Plano Nacional de Mudança do Clima, sendo a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com Vida) o principal elemento estruturante deste processo. Edital da* **V MEA (2015)** *Espaço de estímulo à sustentabilidade.*

> *Muita gente acha que a* **sustentabilidade é só ter uma horta na escola***, economizar água.* **Muito embora o currículo e o Projeto Político Pedagógico não**

> **comtempla, a ideia** *[da mostra]* **é essa, fortalecer**, *Alfa. Espaço de estímulo à sustentabilidade.*
>
> *Teve um ano, que o pessoal [de uma outra equipe com Com-vida[87]] que trabalhou com sabão ecológico. Mas cheguei a conhecer [...] eu fiquei feliz e triste,* **por que vi que lá** *[na Com-vida de outra escola]* **funcionou e aqui não. Eles conseguiram mobilizar a escola inteira e a comunidade.** *P1, Espaço de estímulo à sustentabilidade.*

A Mostra também é representada como espaço de estímulo à mobilização de estudantes e professores a desenvolveram intervenções em sua realidade:

> *Pra mim, neste caso, diferente da feira de ciências, ela te leva a uma reflexão mais aprofundada com os problemas ambientais e leva o* **aluno a ser protagonista da ação.** *Então eles pensam que podem fazer,* **que vão fazer**. *Que vão fazer ao longo do ano na escola e colocar em prática esta ideia, então a mostra vem trazer isso pro aluno. (P4), Espaço de estímulo ao protagonismo.*
>
> *Ressalta-se que os* **protagonistas da apresentação[88] devem ser os alunos; o professor também poderá participar, mas em papel secundário***"(Edital da V MEA, 2015), Espaço de estímulo ao protagonismo.*
>
> *Ações que promovam mudanças de* **atitudes e de comportamentos da comunidade escolar e comunidade local quanto à gestão escolar, currículo e espaço físico** *que promovam a consolidação das Escolas como Espaço Educador Sustentável. (Edital da V MEA, 2015). Espaço de estímulo ao protagonismo.*
>
> *[...]* **permite a iniciação científica** *né,* **porque o aluno vai buscar e propor**, *permite o* **protagonismo juvenil**, *quando ela entra na questão artística e científica também. Gama. Espaço de estímulo ao protagonismo.*
>
> *[...] sendo bem sincera, nos faz importantes como protagonistas do meio ambiente. P5, Espaço de estímulo ao protagonismo.*

Nota-se que a MEA se inscreve como ação governamental que busca fortalecer uma ideia de EA baseada não só na troca de experiências, mas na relação entre de saberes, ao buscar superar uma visão disciplinar. Guimarães (2014) destaca esta perspectiva como eixos formativos necessários à orientação de trabalhos de EA em conformidade a uma perspectiva crítica.

87 Comissão de Meio ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-vida)

88 Apresentação dos trabalhos artísticos-culturais

SUBCATEGORIA- ESPAÇO DE COMPARTILHAMENTO DE AÇÕES

O conteúdo presente nos relatos dos organizadores e nos editais[89] da MEA analisados revelam que este evento é representado como um evento científico-cultural baseado no intercâmbio de experiências, que busca na interação de seus participantes (estudantes, professores e organizadores), o estímulo e reconhecimento de ações ambientais desenvolvidas nas escolas, como pode ser percebido nos fragmentos:

> *Promover entre os participantes a* **troca de experiências a partir das ações** *desenvolvidas e apresentadas pelos próprios alunos sobre Educação Ambiental [...] Edital da I* **Mostra Ambiental (2011) -** *Espaço de compartilhamento de ações.*

> **Incentivar o diálogo** *entre os gestores, professores e estudantes participantes [...] Edital da* **V MEA (2015) -** *Espaço de compartilhamento de ações.*

> *Eu vejo como uma forma de diversidade de conhecimentos e* **troca de experiências [...]-***Beta. Espaço de compartilhamento de ações.*

Esta ideia de comunicação e intercâmbio de experiências é um dos resultados mais marcantes em feiras e mostras científicas (BRASIL, 2006). No entanto, na MEA, os problemas ambientas e os sujeitos atuantes são revelados. Deste modo, este evento não se restringe à comunicação do que foi feito, mas do próprio processo de intervenção em suas múltiplas realidades:

> *[...] quando você participa de uma mostra como esta você* **passa a conhecer outros trabalhos além do seu, a conhecer outras realidades também e aprender com quem está lá.** *[...] quando a gente começou a trabalhar na horta, a gente começou a conversar com pessoal que trabalhava com isso há algum tempo. Muita coisa que a gente já fez aqui na horta veio das experiências com na mostra passada. Como por exemplo o minhocário a gente começou a trabalhar este ano e* **aprendeu com o pessoal** *na mostra passada Professora P1. Espaço de compartilhamento de ações.*

89 Os editais referem-se, com frequência, como objetivos da mostra a socialização de experiências e o diálogo entres os participantes.

SUBCATEGORIA - ESPAÇO DE DIVULGAÇÃO

A MEA também exterioriza trabalhos educativos e atores envolvidos tanto da capital quanto de regiões remotas do Ceará, o que possibilita o conhecimento destas atividades por parte governamental e, ao mesmo tempo, divulga o trabalho de alunos e professores criativos. Os fragmentos abaixo reforçam este perspectiva sobre a mostra:

> *As Mostras* **oportunizarão** *que estudantes e professores* **apresentem** *o que estão* **desenvolvendo em favor do meio ambiente***, na busca da sustentabilidade nas suas escolas/comunidades, (Edital da V MEA, 2015).* Espaço de divulgação.

> *Eu estou começando a vivenciar agora e acompanhei duas mostras regionais e eu vejo como* **forma de oportunizar ao aluno, mostrar a ideia dele, os nossos alunos são muito criativos e tem ideias interessantes, e que muitas vezes ficam ali guardadinhas, porque não tem como eles mostrarem***. Então* **a mostra permite isso***,(Gama).* Espaço de divulgação.

> *[...] E principalmente, eu penso que é uma culminância dos projetos de EA no estado,* **da gente perceber como as escolas estão trabalhando,** *se realmente tem a ver com a ideia que a gente tem de EA. (Gama).* Espaço de divulgação.

> *A mostra é um evento muito bem organizado [...], fora o* **fato de abrir oportunidade de outros regiões virem pra Fortaleza, coisa que é difícil***, [...] a qualidade dos trabalho também, (P1).* Espaço de divulgação.

Assim, a MEA não se constitui espaço de divulgação de informação unidirecional entre os apresentadores dos trabalhos e o público, o que, segundo Brasil (2006), é uma ampliação necessária a ideia de feiras e mostras científicas. Pode-se perceber é que existe uma relação mútua de aprendizagem entre os membros participantes, em especial descritos nestes relatos, as relações entre organizadores, professores orientadores e estudantes.[90]

SUBCATEGORIA - ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

O papel formativo da MEA é ressaltado pelos entrevistados e também nos documentos. Pode ser exemplificado inicialmente pelo relato da professora P4:

90 Apesar desta pesquisa não ter realizado nenhuma abordagem metodológica com os discentes, os relatos dos professores e organizadores nos mostram algumas destas consequências relacionados aos alunos. No entanto, as concepções sobre a mostra na perspectiva dos estudantes merecem um melhor aprofundamento em trabalhos futuros.

> *Pra mim, como pessoa,* **é enriquecedor é um espaço de aprendizagem, pois acabei aprendendo muito com eles,** *tem trabalhos que eu fiquei encantada, nem acreditava, pra mim foi enriquecedor, parecia que eu estava em uma universidade, até pelo comportamento dos alunos., então foi motivador e* **faz renascer mais ainda a vontade de participar e trabalhar com meio ambiente**. **P4.** *Espaço de aprendizagem.*

Deste modo, o aprendizado destes professores ao participarem do evento, faz com que sua autoestima e engajamento sejam estimulados. Esta autoestima na prática ambiental é considerada por Guimaraes (2014) como um dos eixos formativos importantes (ao se pensar em uma EA mais crítica), que devem ser trabalhados na formação docente, bem como a função social do trabalho educativo do professor. Neste sentido, a mostra possui um caminho promissor para a mobilização dos educadores.

A ideia de conscientização e reflexão ambiental se faz presente ao situar a MEA como possibilidade para o aprendizado dos professores e alunos tanto no que se refere a abordagens pedagógicas quanto à resolução dos problemas ambientais:

> *As Mostras Ambientais alusivas às comemorações do Dia Mundial do Meio Ambiente (05 de junho) constituem importantes mecanismos* **reflexão da comunidade escolar acerca dos problemas ambientais** *em âmbito global, nacional, regional, estadual, municipal ou escolar, com o objetivo* **de despertar nos envolvidos**, **participantes ativos,** *a* **conscientização** *e o interesse pela solução destes problemas. (Edital da V MEA, 2015) - Grifo nosso.*

Este termo “conscientização” é um muito difundido no campo educacional quando se trata de projetos de EA. Loureiro (2007, p.69), ao discutir o seu uso, enfatiza que:

> *É um conceito com muitos significados, mas normalmente quando as pessoas fazem menção a ele querem dizer: sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados à preservação desconsiderando as características socioeconômicas e culturais do grupo com o qual se trabalha. Em resumo, dar ou levar consciência a quem não tem.*

Para Guimarães (2013), a EA tem em suas grandes metas a ampliação de consciência individual para uma consciência coletiva, ao qual neste processo a compreensão dos problemas ambientais não é desvinculada da ação. Trata-se, portanto, de provocar um movimento coletivo a partir da compreensão-ação, que é, portanto, contextualizada em uma realidade socioambiental. O fragmento abaixo

ilustra o processo de mobilização coletiva e ações dos estudantes e professores, pois Gama relata trabalhos marcantes para ela na MEA de 2015:

> *O que eu posso te dar são minhas experiência deste ano [...] vi dois trabalhos muito interessantes, um era da criação de tilápias, [...] eles tão usando a água da criação da tilápia e fezes para a horta (segundo o trabalho dele). Houve um aumento da produção e diminui o consumo de água. E outro que achei muito interessante, eles fizeram* **um trabalho realmente na comunidade, fizeram um projeto na escola e foram para o maior condomínio** *de cidade deles e* **fizeram um trabalho de conscientização no condomínio,** *então, por exemplo, tinha água de rio que não era potável [...] eles estão regando jardins, pra não gastar a água da CAGECE. Além disso,* **fizeram projetos em escola municipais de conscientização com as crianças, então a partir do projetos deles as escolas municipais fizeram outros projetos** *(Gama).*

Guimarães (2013) destaca que a EA crítica busca estimular a participação política e distancia-se de uma EA voltada a mudanças comportamentais individuais resolutivas dos problemas ambientais, ou seja, a EA critica busca desvelar relações de poder e desigualdades sociais, que não estão claras neste relato. Muito embora ressalta-se que a ideia de conscientização na fala dos organizadores e nos editais, está vinculada a uma ação e não à transmissão de conhecimentos. Como afirma Reigota (2009, p. 54), "uma pessoa não passa automaticamente a sua consciência sobre qualquer tema a outra pessoa apenas pela transmissão de conhecimentos".

De modo semelhante, Loureiro (2007, p.71) busca ressignificar o conceito de conscientização em uma abordagem dialógica-freriana que rompa as relações verticais estabelecidas entre "quem conscientiza" e "quem é conscientizado":

> *aqui conscientizar só faz sentido se for no sentido posto por Paulo Freire de "conscientização": de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo.*

Portanto, os atores representam a mostra como espaço que evidencia a reflexão e ação dos professores e estudantes em suas realidades, ou seja, aprendizados mais ativos no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise destes dados, identificamos que a MEA é representada pelos professores e organizadores como *espaço de estímulo, espaço de compartilhamento de ações, espaço de divulgação* e *espaço de aprendizagem*, o que ressalta a importância do evento. Estas concepções sobre o evento se aproximam de uma perspectiva crítica de EA a medida que salientam que a MEA busca estimular a superação de uma visão fragmentada de EA, restrita a disciplinas estanques, de que a MEA está relacionada ao protagonismo escolar, a ideia de uma EA contínua e permanente para a escola, a mobilização coletiva na escola, a influência da MEA sobre a autoestima e engajamento dos participantes do evento.

Os relatos e documentos ao considerarem estes atributos ao referido evento, nos ajudam a ampliar a compreensão de mostra ambientais apenas como espaço pedagógico de comunicação. Ou seja, são destacados o seu valor formativo e potencial para que comunidade escolar possa estabelecer propostas resolutivas sobre problemas ambientais. O evento não é considerado como espaço que valoriza apenas a transmissão de conteúdos ambientais, isto é, o evento faz ênfase a ações ambientais no espaço escolar do Ceará.

Não obstante, a forma como o evento é representado não destaca sua importância como espaço de mobilização para ações políticas diante do contexto ambiental no Ceará, que busquem tecer relações com movimentos sociais regionais e com problemáticas historicamente ignoradas pelo Estado. Deste modo concordamos que é necessário maior diálogo com outras instâncias na execução do evento, tais como entidades de classe, universidades e organizações não governamentais, embora a MEA seja destinada ao público escolar. Este diálogo pode contribuir para a formação política e crítica dos atores escolares.

Com base nessas premissas, acreditamos no papel importante que este evento tem na EA no Ceará e que iniciativas como estas podem ser adotadas por mais estados brasileiros como forma de mobilizar e identificar mais agentes envolvidos com as questões ambientais. Além disso, estes novos eventos específicos para a EA escolar podem dialogar com outras mostras de EA que existem no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de Mestrado e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará pela cooperação nesta pesquisa. Principalmente aos organizadores da MEA e professores orientadores pelo tempo concedido as entrevistas e contribuição a esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A.V. CARNEIRO, C. C.B. Abordagem da ciência nas feiras científicas: uma análise dos editais da feira estadual de ciência e cultura do Ceará. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino. 2014. Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/96%20ABORDAGEM%20DA%20CI%C3%8ANCIA%20NAS%20FEIRAS%20CIENT%C3%8DFICAS%20UMA%20AN%C3%81LISE%20DOS%20EDITAIS%20DA%20FEIRA%20ESTADUAL%20DE%20CI%C3%8ANCIA%20E%20CULTURA%20DO%20CEAR%C3%81.pdf . Acesso em: 12 março. 2016.

BARCELOS, N.N.S.; JACOBUCCI, G.B.; JACOBUCCI, D.F.C. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da feira de ciências "vida em sociedade" se concretiza. **Ciência & Educação,** v. 16, n. 1, p. 215-233, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 02 jan. 2015.

DORNFELD, C.B; MALTONI, K.L. A Feira de Ciências como auxílio para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 5, n. 2, nov. 2011.

GUIMARAES. M. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004

_____. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 2013

_____. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental critica: contribuições e desafios. *In*: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos Cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação: Ministério do Meio Ambiente: UNESCO, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed. 2008. 328 p.

NEVES. S.R G; GONÇALVES, T. V.O. Feiras de Ciências. **Revista de Ensino de Ciências,** São Paulo, n. 24, p. 38-41. mar. 1993.

PASQUALLI, M. S. **As feiras estaduais de ciências:** em busca do pedagógico. Dissertação de mestrado em Educação Escolar Brasileira. Goiânia: Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação/ MEEB, 1995.

REFLEXOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO REAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REDES PÚBLICA E PRIVADA DE ENSINO

Josildo Lima Portela (SENARH)
josildo.portela@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é definida no artigo 1º da Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999) como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Compreendida, segundo o artigo 2º da mesma lei, como componente essencial e permanente da educação nacional, deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Logo, a educação ambiental não pode estar de fora de todos os processos que permeiam a educação e a formação na sociedade brasileira.

A determinação legal nos leva a questionar: de quem é a responsabilidade de algo tão essencial à sociedade? A Política Nacional de Educação Ambiental envolve, em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, instituições educacionais, públicas e privadas, dos sistemas de ensino; os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não governamentais com atuação em educação ambiental (BRASIL, 1999).

Segundo a Lei nº 9.795/99, no seu Artigo 8º, as atividades vinculadas a essa política devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas: capacitação de recursos humanos, desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações, produção e divulgação de material educativo, acompanhamento e avaliação (BRASIL, 1999).

A abrangência da educação ambiental na educação escolar é definida, no artigo 9º dessa mesma lei (BRASIL, 1999), como sendo de responsabilidade das instituições de ensino públicas e privadas, englobando a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), a educação superior, educação especial, educação profissional, educação de jovens e adultos. Entretanto, não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino, mas de forma transversal permeando os conteúdos das diversas áreas.

Diante da perspectiva formativa proposta pela legislação, o presente estudo tem como objetivo compreender como a Educação Ambiental vem sendo abordada

no currículo real da Educação Básica. Por currículo real compreendemos, com base em Mangez e Liénard (2011), como as atividades que realmente são realizadas em sala de aula na interação professor/aluno, diferente do currículo prescrito ou formal estabelecido em documento da escola.

Para Moreira e Silva, numa perspectiva crítica, "o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual" (1999, p. 7). Dessa forma, o currículo da escola básica necessita refletir o social ou os problemas sociais, dentre estes, a questão ambiental figurando como objeto de estudo e produção de conhecimento, para a formação do cidadão com consciência ambiental necessária ao contexto atual.

Como enfatiza Berticelli (1999, p. 166), o "currículo é veículo que contém a filosofia, a ideologia, a intencionalidade educacional". Assim, comprometido com as realidades concretas, é definido a partir dos problemas encontrados no cotidiano em que se inserem os sujeitos, oportunizando a construção de conhecimentos significativos para a formação do indivíduo social.

Com esta intencionalidade e mediante esse pressuposto, buscamos neste artigo discutir questões referentes à educação ambiental no currículo real da escola básica. Esclarecemos que o presente texto é parte de uma investigação mais ampla, em andamento, em nível de mestrado em educação, que tem como objeto de estudo a formação de professores para a Educação Ambiental e os reflexos na educação básica.

Para isso, estruturamos o presente texto em cinco sessões: a seção 1, denominada Introdução, apresenta a problemática, o objetivo geral do estudo e sua justificativa; na seção seguinte, delineamos a trajetória metodológica do estudo descrevendo o tipo de abordagem, o lócus da investigação, os participantes e o seu perfil, o instrumento de coleta de dados, a forma de organização e de análise dos dados empíricos.

Na seção 2 – Aspectos metodológicos – construímos o referencial metodológico do estudo, oportunidade em que discutimos a necessidade da educação ambiental e a aplicação da Política Nacional de Educação Ambiental. A seção 3 intitulada Educação Ambiental e aplicação da política nacional de Educação Ambiental: aspectos teóricos, apresenta e analisa os dados empíricos coletados com base em Bardin (1979). Por fim, trazemos as considerações finais acerca dos resultados do estudo desenvolvido.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Para o alcance do objetivo proposto para este artigo, a pesquisa realizada de abordagem qualitativa, visto que o estudo discute "[...] uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas" (WELER; PFAFF, 2013, p. 30).

Como lócus de investigação, elegemos a escola de educação básica de Ensino Fundamental e Médio, compreendendo a rede pública municipal e estadual e a rede privada, no total, o estudo envolveu 17 (dezessete) escolas. Como participantes, envolveu 08 (oito) professores nas cidades de Teresina, União e José de Freitas, no Estado do Piauí, e nas cidades de Timon, Caxias, Santa Inês e Imperatriz, no Estado do Maranhão.

Quanto ao perfil formativo desses professores, apresentamos no Quadro 1 dados relativos ao curso de graduação, ano de conclusão e instituição formadora, conforme registramos:

Quadro 1 - Perfil formativo dos professores

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO INICIAL	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO FORMADORA
Professor A	Licenciatura em Letras Português	1996	Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Professor B	Licenciatura em Química	1997	Universidade Federal do Piauí – UFPI
Professor C	Licenciatura em Letras Português	1992	Universidade Federal do Piauí – UFPI
Professor D	Licenciatura em Letras Português	1994	Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Professor E	Licenciatura em Filosofia	2009	Faculdade do Meio Norte – FAEME
Professor F	Licenciatura em Matemática	2010	Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
Professor G	Licenciatura em Letras Português	2009	Universidade Federal do Piauí – UFPI
Professor H	Licenciatura em Filosofia	2008	Faculdade do Meio Norte – FAEME
	Licenciatura em Pedagogia	2011	Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Verificamos no Quadro 1 que todos os professores possuem formação em nível de graduação para atuação na Educação Básica, de acordo com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ainda, que a graduação seja específica para a formação de professores (licenciatura).

Mediante os dados desse Quadro, observamos que o ano de conclusão da graduação dos professores A, B, C e D é anterior à promulgação da Lei (BRASIL, 1999), que estabelece a Política de Educação Ambiental e determina que a dimensão ambiental conste nos currículos dos cursos de formação de professores, em todas as áreas, permeando as disciplinas de formação geral e específicas (BRASIL, 1999, Art. 11), portanto, não havia a obrigatoriedade desses estudos nos currículos dos cursos de formação de professores.

Exceto o professor E, os demais são formados em Instituições Públicas, sendo que o professor H possui dois cursos superiores de graduação, um em Instituição pública e o outro em Instituição privada de ensino. Já identificamos que alguns dos professores concluíram o seu curso de graduação anterior à promulgação da Lei que determina a política ambiental, veremos o que os professores responderam acerca da abordagem da educação ambiental na sua formação inicial, conforme Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Educação ambiental e formação inicial

PROFESSOR	ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL
Professor A	Não que eu lembre!
Professor B	Tive uma disciplina, Química Ambiental 30h.
Professor C	Não!
Professor D	Não!
Professor E	Uma disciplina específica não, mas como na Filosofia se trabalha a opinião formada e a criticidade dos temas, a questão ambiental foi discutida e em inserida no currículo do curso através da transversalidade, ou seja, a partir de um senso crítico de um determinado pensador do assunto, fazia-se um debate do tema e do comportamento das gerações passadas e da época.
Professor F	No primeiro período, Ecologia.
Professor G	Que eu lembre não!
Professor H	Não tive disciplina específica, mas o tema foi abordado de forma transversal.
	Na Pedagogia tive uma disciplina específica de educação ambiental.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Constatamos no Quadro 2, que três professores (A, C e D) dos quatro participantes que concluíram a formação inicial antes da Legislação (BRASIL, 1999), não estudaram acerca da temática no curso de graduação. O professor B, acreditamos que devido a área de sua formação inicial - Química, teve a oportunidade de refletir acerca da educação ambiental no seu curso, mesmo antes da determinação legal.

Dos formados após 1999, somente o Professor G, graduado em Licenciatura em Letras Português, pela UFPI, no ano 2009, dez anos após a instituição da Política de Educação Ambiental, disse não lembrar de ter cursado uma disciplina específica ou se o tema ambiental foi tratado de forma transversal durante sua graduação. Os demais graduados em Licenciatura em Pedagogia (UESPI/2011 - Professor H) e Licenciatura em Matemática (UEMA/2010 - Professor F) tiveram disciplinas específicas e, para os demais cursos, o tema foi tratado de forma transversal.

Dos professores participantes do estudo, somente o graduado em Química (Professor B) fez um curso de formação continuada, oferecido pelo Governo do Estado do Piauí, na área ambiental. Quanto à continuidade da formação, o Quadro 3 mostra a relação entre a educação ambiental e a formação continuada dos professores pesquisados, conforme verificamos a seguir.

Quadro 3 – Educação ambiental e formação continuada

PARTICIPANTE	CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	INICIATIVA DO CURSO	INSTITUIÇÃO MINISTRANTE	CURSO
Professor A	Não!			
Professor B	Sim	Oferecido pelo Governo do Piauí.	UFPI	Formação de professores do Ensino Médio.
Professor C	Não!			
Professor D	Não!			
Professor E	Não.			
Professor F	Não!			
Professor G	Não, me atualizo lendo a respeito.			
Professor H	Não.			

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Verificamos, a partir da análise do Quadro 3, que a Lei nº 9.795/99, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental, não está sendo cumprida no que estabelece quanto à capacitação dos recursos humanos, pois os professores não recebem formação complementar com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos legais, refletindo este fato na sua abordagem na Educação Básica.

Apenas um dos professores do estudo, Professor B, foi contemplado com um curso de formação continuada, ofertado pelo poder público estadual, e outro professor (Professor G) busca atualizar-se na temática por conta própria. Falta, portanto, investimento do poder público na formação continuada de professores.

Os dados referentes ao perfil dos participantes, conforme aqui descritos, foram coletados na primeira parte do Questionário, com perguntas fechadas, utilizado para a

coleta dos dados empíricos, conforme Gil (1991). A segunda parte do questionário, com perguntas abertas, foi direcionada ao objeto de estudo, cujos dados foram organizados em categorias, apresentados em quadros, sendo discutidos com base na orientação da Análise de Conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise de dados empíricos, "que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 1979, p. 38), além do uso de inferências que evidenciam as finalidades, sejam implícitas ou explícitas, da comunicação, segundo essa autora, revelando o que a motivou ou as consequências que provavelmente provocará.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E APLICAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS TEÓRICOS

Nos primórdios da humanidade, os homens se organizavam em grupos e eram nômades, pois permaneciam em um determinado local, usufruindo de seus recursos naturais até da escassez desses recursos, ou seja, permaneciam provocando impactos ao meio até surgir problemas com escassez de água ou alimento, migrando, então, para uma nova região. Com a migração dessa comunidade, eliminando a fonte do impacto, o meio, pela sua capacidade natural, se recompunha, voltando ao equilíbrio.

A capacidade de recomposição do meio é a chamado de Pegada Ecológica. A expressão Pegada Ecológica é uma tradução do Inglês: *ecological footprint*. Diz respeito "[...] à quantidade de terra e água necessárias para sustentar uma população, tendo em conta todos os recursos materiais e energéticos consumidos por essa população e a capacidade do meio em fornecer esses recursos e a energia de forma a se recompor" (SOARES, 2012, p. 83).

Com o passar dos anos, o homem foi aprimorando suas técnicas de produção e armazenamento de alimentos e de moradia, vindo a surgir as cidades, portanto, deixando sua condição de nômades. Estabelecidos em um espaço social, não havia a possibilidade de migrar para uma nova região quando os recursos naturais chegassem ao fim e, em decorrência, surge, então, a necessidade de conviver e discutir as questões ambientais.

Na Idade Média, não faltam exemplos de problemas ocasionados pela exploração irracional e abusiva dos recursos naturais. No entanto, foi no século XVIII, mais precisamente com a Revolução Industrial, que os problemas socioambientais, figurados pela poluição, crescimento populacional e deterioração do meio ambiente se tornaram mais evidentes. Além disso, no período pós-guerra, os elevados índices de produção e consumo, conjugados ao elevado crescimento populacional e à intensificação dos processos de urbanização, também concorreram para o surgimento de uma crise ambiental de características globais (SILVA apud DUARTE; WEHRMANN, 2002).

Os impactos ao meio ambiente, embora, muitas vezes, de dimensão local ou regional, têm influência de ordem global, gerando grandes catástrofes como prolongados períodos de estiagem, tufões, inundações, epidemias, aquecimento do planeta, entre outros. Posta esta problemática, temos uma mobilização dos principais países do mundo para discutir as questões ambientais. O último encontro sobre as questões ambientais ocorreu em novembro de 2015, em Paris – França, na Conferência das Nações Unidas sobre Mudança de Clima - COP21, promovido pela Organização das Nações Unidas - ONU, espaço em que os 195 países membros da UNFCCC (Convenção-Quadro das Nações Unidas para Mudança Climática), grupo estabelecido em 1992, inclusive o Brasil comprometeu-se a adotar medidas em seu país para conter o aquecimento global.

O assunto aquecimento global está em voga, na pauta mundial, nos últimos anos pelos efeitos catastróficos e globais. Para a conscientização da população acerca destas problemáticas relativas ao meio ambiente e construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação desse meio, a educação ambiental é um assunto muito discutido pelos líderes mundiais e seus representantes, sendo condição *sine qua non* para a diminuição dos impactos ao meio ambiente causados pelo homem.

A propósito, dentro do contexto apresentado, segundo Silva (2011, p. 3):

> *É clara a necessidade de viabilizar, no âmbito das instituições de ensino, práticas educativas que levem à formação de uma consciência e comportamentos socioambientais. Entretanto, é preciso que se considere que a prática pedagógica da educação ambiental na cotidianidade escolar constitui-se em um enorme desafio, porquanto não existe ainda uma conceituação perfeitamente delimitada e consensual do que seja educação ambiental.*

Emerge, desse modo, a necessidade de formação de uma consciência ambiental que possam promover comportamentos de respeito e conservação do meio ambiente. Pois, uma perfeita harmonia com o meio prescinde de um desenvolvimento sustentável, retornando ao conceito da pegada ecológica. Mas como educar pessoas para o uso sustentável dos recursos naturais do meio ambiente? Segundo Chaddad (2015), é possível através da superação do modo de produção capitalista, em que as questões ambientais seriam resolvidas. Assim, pontuamos que as práticas educativas ambientais, que não questionam o modo de produção vigente, deixam de realmente ter um sentido revolucionário e de promoverem mudanças importantes no cenário mundial. Isto porque, segundo o autor, “o capitalismo vive do consumo e este é o principal fator para a utilização crescente de recursos naturais e a consequente destruição ambiental” (p. 2).

E o professor e as escolas estão preparados para o desafio de educar os alunos de hoje, conscientizando-os do seu papel enquanto seres ativos, portanto, que interagem com o meio ambiente? Segundo Carvalho, em sua tese de doutorado, tratando acerca da invenção do sujeito ecológico, afirma a necessidade de uma aprendizagem processual, significativa, reflexiva e crítica, incluindo o conhecimento proveniente da interação do sujeito com o mundo, num ato dialógico que exige a compreensão das relações entre "a natureza e o mundo humano" (2001, p. 82).

Conforme destacamos, a Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999), enfatiza que a educação ambiental é uma componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, de forma transversal no conteúdo de todas as disciplinas.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO REAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários foram organizados em quadros, apresentados nas seguintes categorias: Percepção dos professores acerca da importância da educação ambiental na educação básica e Educação ambiental na Educação Básica, que apresentamos a seguir.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quanto à percepção acerca da importância da educação ambiental na educação básica, podemos constatar, nas respostas organizadas no quadro a seguir, que os professores compreendem ser importante para a formação cidadã.

Quadro 4 – Percepção da importância da educação ambiental

PARTICIPANTE	IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Professor A	De extrema importância para formação de gerações conscientes da necessidade de preservação de nosso espaço.
Professor B	É importante para a formação de consciência ambiental dos nossos alunos.
Professor C	De extrema importância, não há como deixar de se preocupar com essa temática de cunho coletivo.

PARTICIPANTE	IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Professor D	Considero importante e necessário uma vez que uma sociedade educada ambientalmente terá menos prejuízos no que se refere aos recursos do meio ambiente. A população necessita ter consciência de que o meio ambiente é de suma importância para sua sobrevivência.
Professor E	Como eu trabalho em uma escola de campo existe o enfrentamento de diversas situações, dentre elas a coleta seletiva para o reaproveitamento de material que não existe e o uso de agrotóxico nas plantações. Pouco a pouco a percepção ambiental vem mudando e a inclusão no currículo da educação ambiental as gerações futuras terão um comportamento totalmente diferente.
Professor F	É indispensável, pois como disse um poema indígena, depois da última árvore morta, do último peixe morto, do último rio seco é que vamos perceber que dinheiro não se come!
Professor G	Muito importante, pois é a nossa sobrevivência que está em jogo.
Professor H	É de suma importância, pois dependemos diretamente dos recursos naturais para uma vida saudável.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Observamos que, na totalidade, os professores reconhecem a importância da formação ambiental na educação básica como necessária na conscientização das novas gerações para a preservação do meio ambiente e para a própria vida ou sobrevivência humana. Um dos professores (Professor F) cita um poema indígena que aborda a temática, enfatizando que, sem o meio ambiente preservado, a humanidade não sobreviverá, mesmo tendo recursos financeiros.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta categoria, organizamos os dados relativos à Educação Ambiental na Educação Básica, que se desdobrou em três subcategorias: Conteúdos relacionados à Educação Ambiental na Educação Básica, Disciplinas específicas que aprofundam a temática Educação Ambiental e Atividades de Educação Ambiental na Escola Básica.

A opção pela apresentação dos dados no quadro se deu pelo fato dos professores atuarem em mais de uma escola e em mais de uma rede (pública e privada), sendo mais fácil visualizar os dados por rede/disciplina. Vejamos as respostas dos participantes do estudo na subcategoria Conteúdos relacionados à educação ambiental na disciplina que ministra.

CONTEÚDOS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ABORDADOS NAS DIVERSAS DISCIPLINAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No quadro a seguir apresentamos os dados referentes a conteúdos relacionados a Educação Ambiental abordados nas disciplinas que os professores ministram. Verificamos que os professores A, B e F atuam tanto na rede pública como na rede privada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Química e Matemática/Ciências.

Diferentemente destes que atuam em várias redes e escolas, os demais professores atuam em uma única rede, sendo que: o Professor C está vinculado à rede pública federal com a disciplina Língua Portuguesa; o Professor D encontra-se vinculado à rede privada com a disciplina Redação; o Professor E está na rede pública, na função de Coordenadora Pedagógica; e, os professores G e H, ambos atuam na Polivalência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, responsáveis por todas as disciplinas do currículo, embora o primeiro esteja vinculado à rede privada de ensino e o segundo à rede pública.

Quadro 5 – Conteúdos relacionados à Educação Ambiental na Educação Básica

PARTICIPANTE	VINCULAÇÃO À INSTITUIÇÃO EM QUE ATUA	CONTEÚDOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA QUE MINISTRA
Professor A	Rede Pública Estadual Disciplina: Língua Portuguesa	De forma direcionada não, mas eventualmente pode aparecer um texto que aborde o assunto e ele pode ser interpretado em uma atividade.
	Rede Privada Disciplina: Língua Portuguesa	Não.
	Rede Privada Disciplina: Língua Portuguesa	Não.
	Rede Privada Disciplina: Língua Portuguesa	Não.

Professor B	Rede Pública Estadual Disciplina: Química	É abordado durante determinados conteúdos ou como tema transversal. Também o assunto é abordado em Feiras de Ciência.
	Rede Pública Estadual Disciplina: Química	É uma escola técnica e a quantidade de aula é a mínima possível e não dá tempo para abordar o assunto.
	Rede Pública Estadual Disciplina: Química	Abordamos em certos conteúdos.
	Rede Privada Disciplina: Química	Falamos em sala de aula e no laboratório passamos vídeos e simulamos algumas situações como a chuva ácida.
Professor C	Rede Pública Federal Disciplina: Língua Portuguesa	Sim, alguns textos abordam esse tema.
Professor D	Rede Privada Disciplina: redação	Eu trabalho com temas e propostas de textos, portanto, assuntos ambientais são explanados para o aluno refletir acerca da situação que envolve a sociedade. Discutindo causas e consequências do modelo atual, onde a população e governantes são responsáveis por suas atitudes. Uma sociedade bem informada e orientada é capaz de denegrir bem menos o ambiente em que vive.
Professor E	Rede Pública Municipal Coordenador Pedagógico	
Professor F	Rede Privada Disciplina: Matemática	Sim! Entra como tema transversal e abordamos constantemente.
	Rede Privada Disciplina: Ciências	Sim, o assunto é abordado diretamente.
	Rede Pública Disciplina: Matemática	Não!
	Rede Pública Disciplina: Ciências	Em Ciências, sim.
Professor G	Rede Privada Disciplina: Polivalência	Ciências, História e Geografia.
Professor H	Rede Pública Disciplina: Polivalência	Nas disciplinas de Ciências e de Geografia existem conteúdos relacionados, mas de forma transversal são trabalhados nas demais disciplinas.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Embora os professores nas suas respostas não tenham relacionado os conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas relativas à Educação Ambiental, verificamos que o professor A, que ministra a disciplina de Língua Portuguesa e trabalha em quatro escolas, uma da rede pública de ensino e três da rede privada de ensino, afirma que somente na rede pública adota temas ambientais de forma transversal na análise de texto.

O Professor B trabalha em apenas uma escola da rede privada e três escolas da rede pública. Por ministrar a disciplina Química, aborda de forma transversal os temas ambientais em três escolas, excetuando-se uma que diz ser Técnica. Dessa forma, os alunos e futuros técnicos ficam prejudicados, questionando-se a atuação desses como técnicos nas empresas, indústrias e como cidadão.

O Professor C demonstra ter mais oportunidades que os demais, pois, trabalha em apenas uma escola, aborda o tema de forma transversal no estudo da Língua Portuguesa. Da mesma forma, o Professor D trabalha o tema meio ambiente de forma transversal nas aulas de Redação.

O Professor E assume a função de Coordenação Pedagógica da escola e, mesmo não estando diretamente em sala de aula, tem na função que desempenha uma visão mais ampla da escola, mas não aponta os conteúdos trabalhados.

O Professor F ministra aulas de Matemática e Ciências em uma escola da rede pública do município e as mesmas disciplinas em uma escola da rede privada de ensino. Relatou que na rede publica, nas aulas de matemática, não aborda temas relativos a Educação Ambiental, ficando restrita a discussão na disciplina de ciências. Na esfera privada, na disciplina matemática trata da temática de forma transversal. Assim, na escola privada, a temática é abordada de forma transversal em matemática e na disciplina ciências de forma direta.

O Professor G que atua em todas as disciplinas do currículo, polivalente, afirma que aborda a Educação Ambiental de forma direta em três disciplinas: Ciência, História e Geografia. O último participante, Professor H, ministra aulas em uma única escola da rede pública municipal de forma polivalente e relata que o tema meio ambiente é tratado de forma transversal em todas as disciplinas do currículo.

De forma geral, verificamos a existência de conteúdos relacionados à Educação Ambiental na escola pública de Educação Básica, conforme nos relatam os Professores A, B, C, F e H e também em escolas privadas, de acordo com os Professores B, D, F, G e H.

Há, porém, algumas escolas públicas que não incluem a temática no seu currículo real, seja por falta de tempo, como afirma o Professor B, seja pelo fato da disciplina ministrada pelo referido professor não abordar conteúdos relacionados à temática, como justifica o professor da disciplina Matemática (Professor F). Entretanto, o mesmo professor diz trabalhar a temática na escola privada na disciplina matemática

como tema transversal. Temos ainda, escolas da rede privada que não incorporam a temática, mesmo da forma transversal, nas suas disciplinas (Professor A).

DISCIPLINAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE APROFUNDAM A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Embora a Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999), que estabelece a Política de Educação Ambiental, determine que a dimensão ambiental conste nos currículos da educação básica, de forma transversal, não há, entretanto, a exigência de uma disciplina específica que trate da temática, razão por que questionamos aos participantes quais as disciplinas que aprofundam as questões ambientais de forma mais sistematizada, não obstante a lei determine que a temática deve permear todas as disciplinas.

Dessa forma, os dados a seguir, apresentados no Quadro 6, revelam quais disciplinas aprofundam as questões ambientais na Educação Básica, nas escolas em que atuam os professores participantes do estudo.

Quadro 6 – Disciplinas na educação básica que aprofundam a temática da educação ambiental

PARTICIPANTE	VINCULAÇÃO À INSTITUIÇÃO EM QUE ATUA	DISCIPLINAS QUE APROFUNDAM AS QUESTÕES AMBIENTAIS.
PROFESSOR A	Rede Pública Estadual Disciplina: Língua Portuguesa	Ouço falar que na Biologia há uma abordagem maior relacionada ao meio ambiente.
	Rede Privada Disciplina: Língua Portuguesa	Biologia aborda mais diretamente o tema.
	Rede Privada Disciplina: Língua Portuguesa	Não conheço.
	Rede Privada Disciplina: Língua Portuguesa	Não conheço.
PROFESSOR B	Rede Pública Estadual Disciplina: Química	Não.
	Rede Pública Estadual Disciplina: Química	Não.
	Rede Pública Estadual Disciplina: Química	Não há disciplina, somente conteúdos específicos em algumas disciplinas.
	Rede Privada Disciplina: Química	Não, somente conteúdos específicos em algumas disciplinas.
PROFESSOR C	Rede Pública Federal Disciplina: Língua Portuguesa	Sim, Biologia! A professora é muito comprometida com a luta.
PROFESSOR D	Rede Privada Disciplina: redação	Sim, acredito que na disciplina de Geografia.
PROFESSOR E	Rede Pública Municipal Coordenador Pedagógico	Trabalhamos com os alunos nas aulas de Ciências através de projetos.

PARTICIPANTE	VINCULAÇÃO À INSTITUIÇÃO EM QUE ATUA	DISCIPLINAS QUE APROFUNDAM AS QUESTÕES AMBIENTAIS.
PROFESSOR F	Rede Privada Disciplina: Matemática	É mais abordado nas disciplinas de Ciência e geografia.
	Rede Privada Disciplina: Ciência	
	Rede Pública Disciplina: Matemática	Ciências
	Rede Pública Disciplina: Ciência	
PROFESSOR G	Rede Privada Disciplina: Polivalência	Abordamos nas disciplinas de Ciências, História e Geografia.
PROFESSOR H	Rede Pública Disciplina: Polivalência	Abordamos mais diretamente nas disciplinas de Ciências e Geografia.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Como podemos constatar no quadro em análise, o Professor A atribui, tanto na escola da rede pública como em uma das escolas da rede privada em que exerce a docência, a responsabilidade mais direta de aprofundamento do tema para a disciplina de Biologia no Ensino Médio. Nas outras duas escolas da rede privada em que o professor atua, não há disciplinas que aprofundem a temática em discussão.

O Professor B enfatiza que nas escolas em que trabalha, seja da rede privada, seja da rede pública, não há disciplinas que explorem a temática em profundidade. Já o Professor C reconhece que os alunos têm maior contato com o tema ambiental nas aulas de Biologia, pelo fato de existir na escola um profissional comprometido politicamente com a causa.

O Professor D acredita que na aula de Geografia os alunos tenham um contato maior com o tema e o Professor E, que atua como coordenador pedagógico, diz ser o tema abordado nas aulas de Ciências por meio de projetos. Por sua vez, o Professor F afirma que a temática é trabalhada em todas as escolas em que atua, ou pública ou privada, na disciplina Ciências, sendo que, em duas escolas da rede privada, a temática também é aprofundada nas aulas de Geografia.

O Professor G, que atua na rede privada, diz que a temática é aprofundada nas disciplinas de Ciências, História e Geografia e o Professor H, da rede pública, diz que as disciplinas Geografia e Ciências aprofundam a temática.

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

No quadro a seguir, apresentamos as atividades realizadas pela escola de Educação Básica a fim de atender a legislação, cumprindo sua responsabilidade, de acordo com a Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999), a fim de construir valores sociais, além de conhecimentos, habilidades e competências que possam promover atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente, formando o cidadão de forma integral.

Quadro 7 – Atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pela Escola de Educação Básica

PARTICIPANTE	VINCULAÇÃO À INSTITUIÇÃO EM QUE ATUA	ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA
PROFESSOR A	Rede Pública Estadual Disciplina: Língua Portuguesa	Que eu saiba não, mas vejo os coletores de lixo padronizados para a coleta seletiva. Não vejo campanha de conscientização para o uso correto.
	Rede Privada Disciplina: Língua Portuguesa	Há depósito de coleta seletiva de resíduo e campanha de espaço limpo.
	Rede Privada Disciplina: Língua Portuguesa	Há depósito de coleta seletiva de resíduo, porém não há segregação.
	Rede Privada Disciplina: Língua Portuguesa	Existe uma campanha que se chama espaço limpo. O espaço é auditado e, de acordo com os critérios, se for considerado limpo, o espaço ganha um selo de certificação.
PROFESSOR B	Rede Pública Estadual Disciplina: Química	Temos projetos que não são realizados por falta de recursos.
	Rede Pública Estadual Disciplina: Química	Não.
	Rede Pública Estadual Disciplina: Química	Não. Os alunos moram distante da escola e dependem do transporte da prefeitura. Terminado a aula já vão embora. Tem dia que não tem aula por falta de transporte.
	Rede Privada Disciplina: Química	Nunca houve em 16 anos que trabalho na escola.
PROFESSOR C	Rede Pública Federal Disciplina: Língua Portuguesa	Sim! Há projeto interessante sobre reaproveitamento de água e há coletores seletivos.
PROFESSOR D	Rede Privada Disciplina: Redação	Há palestras e vídeos na tentativa de conscientizar os alunos a não desperdiçarem água. Na disciplina de Ciências do fundamental I, é desenvolvida atividade de limpeza do ambiente escolar, onde os alunos se mobilizam nessa tentativa e cartazes são espalhados pela escola.
PROFESSOR E	Rede Pública Municipal Coordenador Pedagógico	Parque com pneus, horta vertical com garrafas PET e controle da queima do lixo da escola, para não ir para o lixão da cidade.
PROFESSOR F	Rede Privada Disciplina: Matemática	Sim, durante as aulas de Ciências a teoria é posta em prática.
	Rede Privada Disciplina: Ciência	
	Rede Pública Disciplina: Matemática	Exposições.
	Rede Pública Disciplina: Ciência	

PARTICIPANTE	VINCULAÇÃO À INSTITUIÇÃO EM QUE ATUA	ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA
PROFESSOR G	Rede Privada Disciplina: Polivalência	Recentemente começamos um projeto sobre a coleta e reciclagem de lixo. Também sempre fazemos campanhas sobre a importância do uso correto da água.
PROFESSOR H	Rede Pública Disciplina: Polivalência	Campanha: Lugar do lixo é no lixo.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015)

Segundo o Professor A, embora a maioria das escolas tenha coletores de coleta seletiva, não existe a prática dessa coleta ou a conscientização dos alunos da escola para uso correto da coleta seletiva. Duas das escolas adotam a campanha “Espaço Limpo” que propõe uma ação de conscientização ou educação ambiental, relativa à organização e a limpeza da escola.

É importante ressaltar que as escolas nas quais o Professor B desempenha suas atividades, tanto da rede pública como da rede privada, não desenvolvem atividades voltadas aos temas ambientais com os alunos, seja por falta de tempo ou outra qualquer justificativa apresentada, que não isenta a escola da responsabilidade com a formação integral do cidadão.

O professor C relatou que existem projetos interessantes na escola. Projetos de reaproveitamento de água e coleta seletiva de resíduos, com a participação dos alunos da escola, o que contribui, de certo modo, para práticas ambientais politicamente corretas, tanto no ambiente escolar como no âmbito familiar, além disso, forma cidadãos responsáveis pelo meio ambiente.

Ressaltamos acerca da importância e lembrança que a atividade de limpeza do ambiente escolar, relatada pelo Professor D, como proposta de educação ambiental, educa as crianças para a importância do cuidado com o espaço em que vivemos, além das palestras proferidas e vídeos exibidos na tentativa de conscientizar os alunos em relação ao uso racional da água.

O professor E relata que a escola tem alguns projetos, tais como: Parque de Pneus, Horta Vertical com garrafas PET e Controle da Queima do Lixo da Escola. No relato, observamos que existe empenho e, embora a consciência ambiental ainda seja tênue, são válidas as iniciativas. O professor F não relatou atividades específicas das escolas relacionadas às questões ambientais, mas aulas práticas de ciências em uma escola da rede privada e em uma escola da rede pública, onde fazem exposições. O professor G diz que a escola realiza campanha sobre o uso racional da água e começou um projeto de coleta e reciclagem de lixo (segundo o professor, mas entende-se que seja resíduo). Por último, o professor H afirma ter a escola iniciado uma campanha chamada de: “Lugar do Lixo é no Lixo”, como uma atividade de educação ambiental que trata da conservação e da limpeza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após mais de quinze anos da Política da Nacional de Educação Ambiental, deveríamos ter uma geração com um senso crítico desenvolvido para as questões ambientais, porém, ainda estamos a conscientizar as novas gerações de forma pontual, condição que aponta para uma ação estabelecida sistematicamente nas escolas da educação básica de forma geral.

Temos que iniciar a efetivação da política pela formação, preparar os professores para que possam produzir práticas de educação ambiental na escola. A pesquisa demonstra que todos têm o senso comum da necessidade da preservação do meio ambiente para as gerações futuras, porém o "como fazer", para conscientizar e gerar atitudes nos seus alunos, é uma que, ainda, não se efetiva concretamente. No perfil dos participantes da pesquisa, exceto com o Professor B, formado em Química, os formados anteriormente a 1999 não receberam, formalmente, nenhuma formação na área e de atualização, o que demonstra na mídia em geral, antagônica, anunciando as catástrofes e incentivando o consumismo. Os formandos após 1999 tiveram, em algum momento, de sua graduação (exceto uma graduada da UFPI, conforme relato), a oportunidade de trabalhar a questão ambiental. Porém é notório que foi insuficiente, pois, no relato desses professores, eles tratam a reutilização de pneus e garrafas PETs ou campanhas de limpeza e organização, como indicadores elevados de implantação da Política de Educação Ambiental.

Apesar disso, temos que entender o contexto em que o professor vive, diante de uma rotina pesada, tendo que lecionar em várias escolas ou em várias turmas para garantir o sustento básico (alimentação, moradia, transporte e saúde), fato que implica considerar a carga horária total de cada professor. Segundo Gatti e Barretto (2009), a esse respeito, deve-se considerar que o número de horas efetivamente trabalhadas pelos professores ultrapassa as horas de sala de aula, pois há o tempo dedicado ao estudo, preparação de aulas, correção de provas e demais atividades dos alunos, além das reuniões pedagógicas e administrativas que o professor participa na escola, o que, a rigor, não lhes quase sobre nenhum tempo para ter suas necessidades básicas satisfeitas, assim como para o professor investir na sua formação.

Essa realidade descrita em relação ao corpo docente, embora não defina, mas reflete o compromisso de cada um dos professores e da escola de uma forma geral, no debate das questões ambientais e no desenvolvimento de práticas de educação ambiental na Escola de Educação Básica. Verificamos que a escola da rede pública

federal foi a que demonstrou um maior avanço quanto às questões ambientais, com projetos de reaproveitamento de água e reciclagem de resíduos, fato que demonstra as condições objetivas mais favoráveis, visto que o professor (Professor C) atua em uma única escola.

Na rede pública municipal, os professores se desdobram para fazer algo que demonstre o compromisso da escola com o tema ambiental, esforço que se percebe em relação à rede pública estadual, segundo os depoimentos analisados. Na maioria das escolas privadas, onde os professores pesquisados atuam, existem coletores de resíduos de forma padronizadas destinadas à coleta seletiva de resíduos, conforme código de cores estabelecidos na Resolução do Conselho Nacional de Meio Ambiente – CONAMA, nº 275 de 25/04/2001 (BRASIL, 2012, p. 804), porém como em várias empresas, lojas ou outros estabelecimentos, não existem a coleta seletiva de fato, até mesmo por que esse serviço não é oferecido na grande maioria das cidades, pelas prefeituras, inclusive pelo fato das instituições não buscarem alternativas, como por exemplo, cooperativas de catadores. Dessa forma, nas escolas, os coletores servem, invariavelmente, para causar um impacto visual, principalmente aos pais de alunos ou àqueles que visitam a escola.

Na forma como está sendo conduzida, atualmente, a Educação Ambiental não trará a formação de um senso crítico e somente com a formação do cidadão é que sairemos do caminho de fato da reutilização de resíduos para pensar questões de consumo, respeito ao meio ambiente e de cuidado. Lembrando, ainda, a educação que serve para educar professores e alunos, segundo Paulo Freire (1997), é aquela capaz de gerar: segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, intervenção no mundo e tomada consciente de decisão.

Para que a Política Nacional de Educação Ambiental seja implantada nas Escolas de Educação Básica em todo País, como componente essencial e permanente da educação nacional, fazem-se necessários investimentos na capacitação de recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos e gestores), no desenvolvimento de estudos, produção e divulgação de materiais educativos e, principalmente, do acompanhamento por parte dos órgãos controladores das ações desenvolvidas em cada instância responsável, neste caso, a escola básica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 159-176, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei 9795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em 27 set. 2015.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Resoluções do CONAMA**: resoluções vigentes publicadas entre setembro de 1984 e janeiro de 2012. Brasília: MMA, 1126, p. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, I. C. de M. **A invenção do sujeito ecológico sentidos e trajetórias em educação ambiental**. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3336/000291796.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015.

CHADDAD, F. R. Reflexões sobre educação e as práticas em educação ambiental. **Revista Educação em Ação**. v. XIV, n. 53, set.-nov. 2015. ISSN 1678-0701.

DUARTE, L. M. G.; WEHRMANN, M. E. S. de F. Desenvolvimento e sustentabilidade: desafios para o século XXI. **Revista de Planejamento Regional**, Salvador-BA, p. 15-24, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MANGEZ, E.; LIÉNARD, G. Sociologia do currículo. In: ZANTEN, A. V. (Org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 163-167, 2011.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, L. C. **Biologia e diversidade**. Maringá/PR: Centro Universitário de Maringá, 2012.

SILVA, A. S. Algumas reflexões sobre os aspectos teórico-conceituais, legais e metodológicos da educação ambiental. **Revista Educação em Ação**. Número 36, Ano X, Junho-Agosto/2011.

WELER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO-FORMAL: UM INSTRUMENTO PARA A COLETA SELETIVA DE PAPEL NO CENTRO ADMINISTRATIVO EM UM COMPLEXO INDUSTRIAL PORTUÁRIO

Ana Rosa Lins de Souza Silva – UNEB
anarosalins@gmail.com

INTRODUÇÃO

Considera-se que o sistema antrópico norteia um modo de agir predominantemente pautado na busca de modificação dos recursos naturais em bens de consumo, o que amplia substancialmente problemas ambientais em função da produção insustentável de resíduos.

A Revolução Industrial iniciada no final do século XIX, na Europa, favoreceu a urbanização acelerada com um consequente inchaço de diversas cidades e um rápido desenvolvimento dos parques industriais. O volume de produção aumentou extraordinariamente: a produção de bens deixou de ser artesanal e passou a ser maquinofaturada; as populações passaram a ter acesso a bens industrializados (MOTA *et al.,* 2004).

Esta problemática vem se agravando ao longo dos anos e o que se observa é, por exemplo, um aumento gradativo na geração de papel, o que já representa um significativo problema de insustentabilidade, quando se percebe que o aumento na quantidade do resíduo foi acompanhado de uma alteração na sua composição.

O conhecimento dessa composição é fundamental para o planejamento e gerenciamento dos materiais, ao passo que a coleta, a segregação, o tratamento e a disposição dos resíduos sejam da melhor forma possível.

O sério problema de disposição final dos resíduos sólidos no Brasil chama a atenção para o fato de que se devem incentivar medidas de reaproveitamento e reciclagem para que a geração de resíduo sólido seja diminuída.

Em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, constituiu um marco significativo no sentido de melhorar a qualidade de vida no planeta. Foi elaborada Agenda 21, documento assinado por 179 países membros da Organização das Nações Unidas, na qual estão assinalados diversos capítulos sobre resíduos sólidos (REIS *et al.*, 2005).

O Capítulo 21 na Agenda 21, por exemplo, discorre sobre o manejo ambientalmente saudável dos resíduos sólidos e questões relacionadas com os esgotos, minimização dos resíduos, minimização ambientalmente saudável do reaproveitamento e reciclagem dos resíduos, promoção da disposição e tratamento

ambientalmente saudáveis dos resíduos, ampliação do alcance dos serviços que se ocupam dos resíduos.

Neste cenário, a educação ambiental tem valor primordial no sentido de promover uma mudança de comportamento do cidadão, pois a solução dos problemas ambientais passa pela retomada de valores e atitudes baseada no conhecimento, uma vez que sem este alicerce, qualquer intervenção do ser humano se torna frágil no ambiente.

O problema centra-se em uma questão de valores, faz-se urgente uma rediscussão profunda sobre a quantidade de resíduos sólidos produzidos pela humanidade por meio de um novo paradigma que tenha como cerne a crítica do sistema.

O Centro Administrativo do Complexo Industrial Portuário de Suape deve abarcar uma gestão responsável em relação aos seus resíduos bem como contribuir para tais reflexões, pois é um pólo industrial ascendente que demanda um gerenciamento de resíduos eficiente e eficaz.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as ações de educação ambiental não-formal para coleta seletiva de papel, junto ao público envolvido, no Centro Administrativo do Complexo Industrial Portuário de Suape.

Para tanto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a mobilização e sensibilização do público a ser atendido sobre as práticas de coleta seletiva;
- Analisar os treinamentos efetivados com os profissionais de serviços gerais da empresa terceirizada responsável pelo recolhimento do papel;
- Apresentar os aspectos principais da produção de boletins virtuais (intranet) para o projeto de coleta seletiva de papel.

Esta pesquisa configura importância por tratar de um tema presente na Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos no Brasil, uma vez que inclui a coleta seletiva como um instrumento importante no processo da gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos.

Além da Lei nº 13.047, de 26 de junho de 2006, que dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da coleta seletiva em inúmeros estabelecimentos, inclusive em órgãos públicos federais, estaduais e municipais no âmbito do Estado de Pernambuco.

Esta pesquisa apresenta relevância no sentido de assinalar a missão de responsabilidade socioambiental de Suape, uma vez que valoriza o processo educativo no contexto organizacional para reflexão crítica, construtiva e transformadora do sistema.

DESENVOLVIMENTO

Conceito dos Resíduos Sólidos

A partir deste ponto faz-se necessário conceituar resíduos, sobretudo, com a finalidade de compreendê-los no contexto geral. De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a Norma NBR 10.004 de 1987, revisada em 2004, considera que:

> *Resíduos sólidos são os que estão nos estados sólido e semi-sólido, que resultam de atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam para isso soluções técnicas e economicamente inviáveis em face à melhor tecnologia disponível.*

Para a Lei nº 12.305/2010, o lixo seria gênero, do qual seriam espécies os resíduos sólidos e os rejeitos. No art. 3º, XVI, o conceito legal de resíduo sólido:

> *Material ou substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em reipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento da rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exigam para isso soluções técnicas ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível.*

O rejeito, conforme o art. 3º, XV, da PNRS seriam "todos os resíduos sólidos que, depois de esgotadas todas as possibilidades de tratamento e recuperação por processos tecnológicos disponíveis e economicamente viáveis, não apresentem outra possibilidade que não a disposição final ambientalmente adequada".

CLASSIFICAÇÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS

Entende-se que o resíduo foi classificado para que haja um melhor entendimento por parte da civilização e esta possa separar e destinar corretamente cada material. A necessidade de classificá-los tornou-se essencial, principalmente para um alcance na destinação adequada.

O artigo 13 da Lei 12.305/10 aborda a classificação dos resíduos sólidos segundo sua origem e periculosidade: (a) domiciliares, de limpeza urbana, de estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços, dos serviços públicos de saneamento básico,

industriais, de serviços de saúde, da construção civil, agrossilvopastoris, de serviços de transportes e de mineração; (b)inflamabilidade, corrosividade, reatividade, toxicidade, patogenicidade, carcinogenicidade, teratogenicidade e mutagenicidade, que apresentam risco à saúde pública ou à qualidade ambiental (BRASIL, 2010).

Além disso, de acordo com Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) / Compromisso Empresarial para Reciclagem – CEMPRE (2007) a classificação dos mesmos são:

1) Por sua natureza física: seco ou molhado;
2) Por sua composição química: matéria orgânica e matéria inorgânica;
3) Pelos riscos potenciais ao meio ambiente;
4) Quanto à origem.

PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL DOS RESÍDUOS

A problemática socioambiental surge em um contexto em que a poluição e a deterioração ambiental, aliada à atividade de catação nos lixões, tornam-se uma realidade lastimável e preocupante em grande parte dos municípios brasileiros (BOCK; BUSS, 2002).

Entre os impactos negativos que podem ser originados a partir do resíduo sólido urbano gerado estão contaminação de corpos d'água, assoreamento, enchentes, proliferação de vetores transmissores de doenças. Some-se a isso a poluição visual, mau odor e contaminação do ambiente (MUCELIN; BELLINI, 2008). Esta situação é absolutamente urgente, dada à dimensão crítica dos impactos socioambientais.

De acordo com Waldman (2010), a literatura especializada dá plena razão à angústia provocada pela escalada do lixo. No mundo, são descartados diariamente 2 milhões de toneladas de resíduos domiciliares, continuando este ritmo frenético de geração de rejeitos, teremos em 2.050 uma montanha de 1,5 trilhão de toneladas de dejetos.

Uma análise do Panorama do Resíduo Sólido no Brasil, entre os anos 2009 e 2011, demonstra que, anualmente, a produção de resíduos no Brasil tem ultrapassado a taxa de crescimento populacional, significando que há consumo e descartabilidade crescente no país (ABRELPE, 2007).

Conforme Gadotti (2007), os graves problemas socioambientais e as críticas ao modelo de desenvolvimento geraram na sociedade, nas últimas décadas, uma expansão da consciência ecológica. Embora essa consciência não tenha ainda provocado mudanças profundas nos rumos das políticas governamentais, já existem algumas experiências concretas que apontam para uma crescente sociedade sustentável.

PROBLEMÁTICA DA PRODUÇÃO DE PAPEL

O papel é hoje, um dos produtos mais consumidos pelas pessoas, inclusive para o desenvolvimento das atividades educacionais e administrativas. Nas atividades desenvolvidas na administração pública o papel é um dos principais recursos naturais consumidos, ocupando posição de destaque o papel A4 (BRASIL, 2009).

A grande preocupação do setor de papel e celulose com a questão ambiental, de acordo com Miranda (2008), é que além de ser altamente dependente de recursos naturais como fibras vegetais, energia e água, cujo consumo é intenso principalmente nos processos de descascamento (quando este é feito a úmido), lavagem, limpeza da pasta celulósica e branqueamento, é também um grande gerador de resíduos, sendo considerada uma importante fonte de poluentes do ar, água e solo.

Ainda de acordo com a mesma autora, outro fator alvo de críticas no setor de papel e celulose, é o reflorestamento com espécies exóticas, pois alguns autores acreditam que devido à formação dos maciços de monocultura, sobretudo do eucalipto, causam a perda da biodiversidade vegetal e animal, esgotamento da água e empobrecimento do solo.

Assim, sendo uma flora sem diversidade alguma, não oferece condições de sobrevivência à enorme maioria de animais silvestres, nos quais sobrevivem apenas alguns, que nessa situação desequilibrada tornam-se uma praga. Por terem crescimento muito rápido, os eucaliptais exigem muitos nutrientes do solo, para isso, têm raízes pivotantes muito profundas, que sugam muita água. Em pouco tempo, sucede um desaparecimento gradual de lençóis freáticos, cruciais à sobrevivência das populações da região (TYGEL, 2003).

Considera-se que para produzir uma tonelada de papel novo são necessários de 50 a 60 eucaliptos, cem mil litros de água e cinco mil kWh de energia, já para produzir uma tonelada de papel reciclado precisa-se de mil e duzentos kg de papel velho, dois mil litros de água e mil a dois mil e quinhentos kWh de energia (WWF-BRASIL, 2007).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Entende-se por educação ambiental, como prevê a Lei nº 9.795 de 1999, os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Para tanto, é utilizada para promoção da conscientização das questões ambientais que contempla uma visão holística para o desenvolvimento social e

organizacional (SOUZA, 2008). Torna-se de caráter indispensável projetos voltados para esta mudança na forma de pensar e agir da coletividade.

Conforme Freitas (2007) a EA é contemplada nos programas de gerenciamento de resíduos como instrumento de conscientização quanto à utilização de práticas corretas, além de ser necessária no sistema de gerenciamento ambiental.

Um exemplo de realizar esse processo educativo é valer-se do tema desta pesquisa, pois é relevante e pode contribuir para o emprego de um ensino contextualizado e interdisciplinar no ambiente profissional.

Deste modo com a prática de projetos, a educação ambiental para Pelicioni (1998) busca a valorização da vida, a formação de um novo estilo de vida, sem consumismo excessivo, sem o desperdício de recursos e sem degradação ambiental.

Porém, Rodrigues & Colesanti (2008) chama atenção sobre um ponto fundamental:

> *O percurso pela história e práticas da Educação Ambiental permite afirmarmos que apesar de ultimamente presenciarmos a publicação de uma série de obras relevantes no Brasil, ainda há certa carência metodológica entre seus praticantes e nos projetos que se desenvolvem.*

Diante desse contexto, vale salientar que de acordo com o Artigo 2º da Lei 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA), a educação ambiental deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Além disso, conforme a Lei da Política Nacional de Resíduos Sólidos, ela deve ser praticada de forma consistente e contínua para a obtenção do sucesso, sendo assim preciso empenho político e participação da sociedade.

Por fim, com a busca de arraigar uma consciência ecológica, por meio de uma redução e destinação correta dos materiais recicláveis, é possível a contribuição para a informação, conscientização e mobilização dos atores sociais, capaz de gerar um sistema dinâmico à coletividade, de modo a incutir uma consciência crítica a respeito da problemática ambiental.

COLETA SELETIVA

Segundo o Compromisso Empresarial para a Reciclagem – CEMPRE (2007) coleta seletiva é um sistema de recolhimento de materiais recicláveis tais como papéis, plásticos, vidros, metais e orgânicos, previamente separados na fonte geradora.

De acordo com Ribeiro & Bensen (2007), a cidade de Niterói – Rio de Janeiro, no bairro de São Francisco, representou a primeira experiência no Brasil com resultados iniciais satisfatórios, em abril de 1985.

Ainda os mesmo autores mencionados acima informam um marco importante na

literatura que correspondeu ao registro das experiências brasileiras de coleta seletiva, através da publicação da coletânea “Coleta Seletiva de Lixo – experiências brasileiras” em 1993 e o Instituto Pólis promoveu, em 1995, o Workshop intitulado “Experiências Exemplares de Coleta Seletiva de Lixo e Reciclagem”, em São Paulo.

Constatou-se que a coleta seletiva tornou-se um instrumento significante na gestão de resíduos sólidos urbanos. A segregação, de um modo geral, ocorre em resíduo inorgânico (papel, vidro, metal e plástico) e resíduo orgânico (restos de comida), também chamado como lixo seco e lixo úmido, lixo e material reciclável, entre outros (SOUZA, 2008).

A partir do sistema desta coleta diferenciada dá-se um novo ciclo, o que permite a preservação das características originais para valorização dos materiais e possibilita benefícios econômicos. Além disso, reduz os materiais do conjunto a ser encaminhado aos aterros sanitários, resultando no aumento da vida útil dos mesmos.

Faz-se necessário destacar que a coleta seletiva apresenta um caráter social de grande valor, que versa da inclusão dos catadores de materiais recicláveis. No entanto, ainda existem muitas atividades informais de catadores de recicláveis, cujo trabalho se realiza nas vias e nos vazadouros a céu aberto, submetidos a condições insalubres.

Segundo Grimberg & Blauth (1998) as experiências brasileiras de coleta seletiva são ricas em exemplos de parcerias entre os promotores dos programas e demais entidades da sociedade. Além de permitir a efetiva participação dos vários setores, estes arranjos contribuem para reduzir os custos dos programas.

LEGISLAÇÃO

- Política Nacional de Resíduos Sólidos

A Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (regulamentada pelo decreto 7.404 de 23 de dezembro de 2010), o qual reúne o conjunto de princípios, objetivos, instrumentos, diretrizes, metas e ações adotados pelo Governo Federal, isoladamente ou em regime de cooperação com Estados, Distrito Federal, Municípios ou particulares, com vistas à gestão integrada e ao gerenciamento ambientalmente adequado dos resíduos sólidos.

Conforme Pereira (2013), esta lei estabelece uma ordem de prioridades das ações a serem seguidas na gestão dos resíduos sólidos: não geração, redução, reutilização, reciclagem, tratamento dos resíduos sólidos e disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos.

Assim, favorece aproveitamento e revalorização máxima dos materiais e de diminuição do volume de resíduos descartados de maneira indevida.

- Lei Estadual de Pernambuco

A lei nº. 13.047, de 26 de junho de 2006 dispõe sobre a obrigação na implantação da coleta seletiva nos condomínios residenciais e comerciais, nos estabelecimentos comerciais e industriais e órgãos públicos federais, estaduais e municipais no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências, podendo ser visualizadas no Anexo 4.

No artigo 8˚ ficou estabelecido que condomínios, empresas e órgãos públicos devem estabelecer contratos de parcerias com associações e cooperativas de catadores de resíduos recicláveis. Porém é necessário analisar a viabilidade desse instrumento e a existência de recursos humanos suficientes para fiscalizar tais contratos, uma vez que é notória a carência de fiscalização no país.

METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que tem como alicerce os preceitos de Minayo (1994), quando considera que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares não quantificáveis, busca a profundidade, parte do subjetivo, trabalha com valores, crenças, opiniões, atitudes e representações.

O presente estudo configura a educação ambiental como objeto de estudo para perspectiva da coleta seletiva de papel como instrumento para melhoria de uma realidade organizacional, onde foi realizada no período de seis meses no local do estudo.

Diante dessa perspectiva, entende-se que este trabalho pode ser classificado como estudo de caso, centrado no método de pesquisa para análise do desenvolvimento educativo de grande importância, de modo a abarcar um processo de indagação caracterizado pelo exame detalhado da temática.

Para obter informações relativas ao objeto da pesquisa foram utilizados três procedimentos: levantamento documental, observação participante e aplicação de questionário. O tratamento das informações teve como foco a relação das variáveis numa perspectiva interpretativa.

A primeira busca consistiu no levantamento documental, onde se realizou uma pesquisa por documentação direta por meio de pesquisa no local onde se desenvolve a gestão da referida pesquisa, sendo possível realizá-la através de consultas nos relatórios.

Na etapa seguinte foi realizada a observação participante com a finalidade de complementar e contextualizar as informações obtidas, de modo a mapear aspectos dos problemas mais relevantes para pesquisa.

Em seguida, o procedimento empregado foi aplicação de questionário com o propósito de coletar dados acerca da percepção do público envolvido no desenvolvimento das atividades. Trata-se de um instrumento adequado para o

levantamento de informações de grande alcance amostral, que por sua vez observou o rigor da sistematização dos dados.

O público envolvido foi constituído pelos segmentos do Centro Administrativo de Suape, são eles: Funcionários, Estagiários, Cargos Comissionados e Terceirizados que se enquadram como auxiliar de serviços gerais.

LOCAL DE ESTUDO

O local selecionado para a pesquisa foi o Centro Administrativo de Suape, que se encontra no Complexo Industrial Portuário de Suape, em Pernambuco. Localiza-se no nordeste brasileiro, a 40 km da cidade do Recife, pertencente a uma região que ocupa áreas geográficas dos municípios do Cabo de Santo Agostinho e de Ipojuca, no litoral sul do estado de Pernambuco.

Entretanto sua sede administrativa está situada no município de Ipojuca, sob as seguintes coordenadas: Latitude de 08º22'S a 08º25'S e Longitude a 34º55'W002E.

De acordo com Aragão (2000), este complexo industrial abriga várias empresas de diversas atividades industriais, gerando ampla quantidade de resíduos. Vale salientar que o Porto de Suape é:

> *Um porto industrial público, explorado pela empresa pública de direito Privado SUAPE – CIPS, onde o modelo de gestão portuária adotada é do tipo "Landlord Port". Neste modelo, o poder público é proprietário e providencia as obras de infraestrutura portuária, arrendando os terrenos às empresas privadas especializadas para construção e exploração, de sua própria superestrutura portuária e para realização das operações de movimento de carga. A autoridade e administração são exercidas por SUAPE - Complexo Industrial Portuário.*

O Complexo Industrial Portuário de Suape ocupa uma área total de 13.500 hectares, dividida em zonas portuária, industrial, administrativa, de preservação ecológica, de preservação cultural e zona agrícola florestal.

Nos últimos anos, o Porto de Suape deparou-se com um cenário de crescente desenvolvimento com significativo volume de investimentos na infraestrutura, o que vem intensificando a atração de novos empreendimentos industriais e portuários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades de educação ambiental voltadas à coleta seletiva de papel, implantado no Centro Administrativo do Complexo Industrial Portuário Governador Eraldo Gueiros – Suape, apresentam conformidade com as orientações contidas no Estudo de Impacto Ambiental e no Relatório do Impacto ao Meio Ambiente de Suape

– EIA/RIMA, de 2000, especificamente no Programa Básico Ambiental – PBA 19 – Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos – PGRS, ao mesmo tempo em que atende o Programa Básico Ambiental de Educação Ambiental – PBA 17 – Suape.

As práticas educativas foram pautadas em estratégias, de forma a colaborar na formação do público envolvido, acerca das inter-relações entre suas ações quanto ao consumo e desperdício de papel.

Quanto ao planejamento da prática educativa, o primeiro passo consistiu em listar os diferentes segmentos e setores envolvidos, uma vez que se faz necessário adequar o tipo de informação que cada grupo deve receber para o sucesso do projeto.

Na etapa subsequente, foram realizadas atividades voltadas à divulgação, mobilização e sensibilização, buscando a adesão do público envolvido. Em seguida, ministraram-se treinamentos com os Recursos Humanos de Serviços Gerais da Empresa Terceirizada Contratada por Suape.

A fase seguinte correspondeu à produção de boletim intitulado “Lua Cheia”, disposto via intranet aos funcionários e colaboradores da empresa. Em alusão ao ciclo lunar e funcionamento cíclico da natureza, o título do informativo resgata a importância da ciclagem do papel.

Os diversos setores da Administração do Porto de Suape foram mobilizados e articulados para fomentar a plena participação do público envolvido, como um momento de mobilização, integração e sensibilização, buscando a adesão do público envolvido para uma ação transformadora.

A transformação na percepção dos indivíduos sobre os impactos dos resíduos sólidos requer torná-los corresponsáveis e coparticipantes no processo de gestão dos resíduos sólidos. Perante elaboração do plano de ação no Porto de Suape, as estratégias de ação para resolução do problema conferiram possibilidade de ampliação da participação política dos cidadãos com retomada de valores socioambientais.

Para isso, as estratégias empregadas foram esquetes teatrais (cenas de curta duração) e palestras com temas voltados ao princípio dos 3 R´s – reduzir, reutilizar e reciclar e a importância da coleta seletiva e impactos socioambientais dos resíduos sólidos.

Quanto aos treinamentos, realizaram-se inicialmente diálogos a propósito da problemática de resíduos sólidos, do conceito e papel fundamental da coleta seletiva, da prática dos 3 R´s e de informações específicas sobre manejo do papel.

A capacitação foi concretizada de forma contínua e processual, pautada na potencialização das pessoas para coleta seletiva, as quais permitiram a efetiva continuidade e sustentação das ações educacionais e operacionais.

Em relação à produção do boletim virtual, efetivou-se um fluxo de informações resultantes do estudo de caso de Educação Ambiental para Coleta Seletiva de Papel, bem como informações acerca do assunto abordado contribuindo com o

comprometimento do público alvo com o presente estudo de caso.

Assim, a estratégia de remeter dados via intranet teve como propósito revelar os resultados das ações desenvolvidas além de divulgar uma síntese de informações diversas acerca do tema da pesquisa.

Observou-se que o desenvolvimento das atividades pedagógicas previstas foi realizado de forma positiva, por meio da participação e comprometimento dos educadores envolvidos no processo relacionado às ações de Responsabilidade Socioambiental.

Neste contexto, foram realizadas 45 (quarenta e cinco) esquetes e/ou palestras nas salas do centro administrativo de Suape, durante dez dias no mês de lançamento. Executaram-se cinco treinamentos junto aos 10 terceirizados de serviços gerais, pertencente à empresa terceirizada contratada por Suape. Além da produção de 06 boletins virtuais mensais, no período de seis meses.

Ficou estabelecido que o material recolhido seja enviado para o contêiner, com 120 ou 240 litros, que foi disposto por uma empresa terceirizada no entorno da área do Centro Administrativo de Suape, próximo ao coletor de resíduo convencional, sinalizado como coletor de papel.

Em seguida, os resíduos coletados foram encaminhados a Central de Triagem, onde são pesados e em seguida doados para uma associação de catadores de materiais recicláveis. Isso implica num progressivo processo de implantação de uma política socioambiental bem sucedida no Complexo Industrial Portuário de Suape.

CONCLUSÃO

Considera-se que as ações de educação ambiental foram desenvolvidas com êxito para implantação da Coleta Seletiva de Papel, no Centro Administrativo de Suape, com a finalidade de apoiar o Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos (PGRS), estabelecido no Plano Básico Ambiental – PBA do Porto de Suape.

Constatou-se que a inclusão da responsabilidade ambiental, entre os objetivos da empresa, amplia substancialmente as ações, referente ao meio ambiente interno e externo das suas organizações na procura de soluções concretas que permeiam o seu cotidiano.

As estratégias de educação ambiental concretizadas assumem um caráter fundamental para reverter o cenário de desperdício de papel no local da pesquisa, ao passo que contribuiu na formação e preparação de indivíduos para uma consciência crítica e transformadora do sistema.

Observou-se que a realização da educação ambiental não-formal, por meio das palestras, permeou o caminho da cidadania no Complexo Industrial Portuário de Suape, de modo a difundir estratégias direcionadas a construção de uma cultura civilizatória sustentável.

Além disso, foi possível difundir a necessidade elementar em dispor o resíduo

sólido adequadamente no sentido do público envolvido assumir seus direitos e responsabilidades, de modo a adotar um comportamento participativo e crítico no local de trabalho.

As esquetes desenvolvidas representaram profundas reflexões sobre a cultura do desperdício e o atual padrão de produção e consumo de papel, o que despertou uma visão sistêmica no contexto organizacional. Além de promover a aprendizagem de novos conhecimentos, valores e atitudes, de modo a propiciar à melhoria da qualidade de vida ambiental e à construção de um comportamento ambientalmente responsável.

A produção de boletim virtual representou o repasse de dados como também valores e atitudes, aspirando à construção de um desempenho ambientalmente responsável. Assim, passa a existir uma ferramenta cuja finalidade foi informar e sensibilizar os colaboradores do Porto de Suape quanto às dificuldades encontradas e as benfeitorias alcançadas.

É de suma importância o incentivo de educação ambiental não-formal, de modo a produzir um sistema dinâmico e abrangente a todos envolvidos, por meio de um processo pedagógico participativo permanente, compreendendo-se a gênese e o desenvolvimento de problemas ambientais.

Nesse sentido, apresentou-se como ferramenta imprescindível para divulgar os resultados decorrentes do Plano de Ação da Coleta Seletiva de Papel bem como informações acerca do assunto abordado que contribuíram para ampliação de comprometimento do público alvo com o presente estudo de caso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRELPE. Associação brasileira de empresas de limpeza pública e resíduos especiais. **Panorama de resíduos sólidos no Brasil**. 2007. Disponível em: <http//www.abrelpe.org.br>.

ARAGÃO, J. M. S. **Plano de gerenciamento de resíduos sólidos da zona industrial portuária de Suape.** Prognóstico. Recife, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. Normas Brasileiras – NBR 10004. **Resíduos Sólidos: classificação**. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Lei 12.305, de 2 de agosto de 2010. **Política Nacional de Resíduos Sólidos.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda ambiental na administração pública – A3P**. 5° ed. 100p. Brasília. 2009.

BOCK, A. F.; BUSS, M. D. **Gestão participativa dos Resíduos Sólidos Urbanos no Município de Medianeira - PR: diretrizes, descaminhos e perspectivas**. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto – Minas Gerais. 2002.

CEMPRE - COMPROMISSO EMPRESARIAL PARA RECICLAGEM. **O Brasil no panorama internacional da reciclagem.** 2007.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. **Artigo Nº. 225**. Disponível em: <www.dji.com.br/constituicao_federal/cf225.htm>.

FREITAS, D. A. **Implantação do sistema de coleta seletiva no Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco**. 2007. Monografia (Bacharelado em Ciências Biológicos / Modalidade Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

GADOTTI, M. Educação para o desenvolvimento sustentável: o que precisamos aprender para salvar o planeta. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador. V. 16, n. 28. p. 69-90, jul./dez. 2007.

GRIMBERG, E. BLAUTH, P. Pólis - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em

Políticas Sociais. **Coleta Seletiva: reciclando materiais, reciclando valores.** São Paulo. n. 31. 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.795, abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm

LEI ESTADUAL DE PERNAMBUCO. **A Lei nº. 13.047, de 26 de junho de 2006**. Disponível em: <http://www.coletasolidaria.gov.br/menu/legislacao/lei-est13047%20 2006%20-%20Coleta%20Seletiva%20PE.pdf>.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 80 p. 1994.

MIRANDA, R.E.S. **Impactos ambientais decorrentes dos resíduos gerados na produção de papel e celulose. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Instituto de florestas. 2008.

MOTA, S. M.; MAGALHÃES, C. S.; PORDEUS, I. A.; MOREIRA, N. A**. Impacto dos resíduos de serviços de saúde sobre o homem e o meio ambiente.** Arq. Odontol. 40(2):159-73. 2004.

MUCELIN, C. A.; BELLINI, M. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Revista Sociedade & Natureza.** Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 111-124, jun. 2008.

PELICIONI. M. C. F. Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade. **Revista Ciência e Saúde**. V.7. n.2. São Paulo. 1998.

PERNAMBUCO (Estado). **Lei nº 13.047, de 26 de junho de 2006.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da coleta seletiva de lixo e dá outras providências. Disponível em: <http: //www.coletasolidaria.gov.br>

PLANO DE GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DA ZONA INDUSTRIAL PORTUÁRIA. **Revisão do plano de gerenciamento de resíduos sólidos da zona industrial portuária de Suape**. Mercantil Evafran Ltda. 2004.

REIS, L. B.; FADIGAS, E. A. A.; CARVALHO, C. E. **Energia, recursos naturais e a prática do desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Manole. 2005.

RIBEIRO, H.; BESEN, G. R. Panorama da coleta seletiva no Brasil: desafios e perspectivas a partir de três estudos de caso. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente.** São Paulo. v.2. n.4. 2007.

RODRIGUES, G. S. S. C.; COLESANTI, M. T. M. Educação ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação. Uberlândia. **Revista Sociedade e Natureza.** Uberlândia. 2008.

SOUZA, A.R.L. **Programas desenvolvidos pela empresa de manutenção e limpeza urbana na cidade do Recife – PE – Estudo de caso.** Monografia (Bacharelado em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências Biológicas, UFPE. 78 f. Recife, 2008.

TYGEL, D. Papel: Impactos e alternativas. **Revista Educação Ambiental em ação**. n.7. Ano II. 2003.

WALDMAN, M. **Lixo:** cenários e desafios - abordagens básicas para entender os resíduos sólidos. São Paulo: Cortez. 2010.

WWF-BRASIL. **Pegada ecológica:** que marcas queremos deixar no planeta? Texto: Monica Pilz Borba. Brasília. 2007. 38 p.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA(S) INFLUÊNCIA(S) NO DEBATE AMBIENTAL CONTEMPORÂNEO

Simone Neves Pinto
simoneiraquara@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo insere-se no contexto da discussão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e suas influências no debate ambiental contemporâneo. O mesmo discute possibilidades de melhoria do ensino e da inserção do tema educação ambiental na construção/reelaboração do PPP da escola e na formação do sujeito ecológico em uma sociedade contemporânea.

Pensar a formação de sujeitos sustentáveis, capaz de propor e intervir na sociedade, sendo conscientes de seus direitos e responsabilidades, exige da educação novas estratégias, principalmente quando se busca uma educação de qualidade e a equidade. Com base nesse contexto, emerge a indagação sobre como se deu o processo de elaboração/reelaboração do PPP das escolas Municipais Nilda Maria de Carvalho, Emídio Pereira Evangelista e a escola Artemízia Rodrigues Nogueira de Iraquara/BA, bem como a inserção do tema Educação ambiental.

Diante da questão, o objetivo do estudo é analisar como a temática Educação ambiental é abordada no PPP das escolas investigadas e qual o papel da escola na construção/reelaboração e implementação do Projeto.

O estudo teve como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, exploratória estudo de caso, com entrevista semiestruturadas aos diretores escolares; coleta de dados de arquivos de programas e PPP das escolas pesquisadas. O caráter de pesquisa qualitativa escolhido para o desenvolvimento deste estudo possibilitará também um cunho educativo, pois, segundo Paulo Freire, “Fazendo pesquisa me educo e estou me educando com os grupos populares; pesquisar e educar se identificam em um permanente movimento[91]”.

A elaboração/revisão e implementação dos PPP das escolas, exige planejamento, determinação e coragem para enfrentar os desafios e superar as dificuldades encontradas no cotidiano, levando em consideração, o diálogo como forma de mediar conflitos, o respeito à diversidade cultural dos membros da comunidade escolar, suas visões de mundo, raças, etnias, histórias de vida, sendo discutidos no coletivo, para que o documento, de fato, represente a escola.

---

91 FREIRE, Paulo. Educação Como Prática da Liberdade. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA. , 1974. p. 122.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA(S) INFLUÊNCIA(S) NO DEBATE AMBIENTAL CONTEMPORÂNEO

A Educação Ambiental (EA) pautada no desenvolvimento de competências para a sustentabilidade com o intuito de possibilitar ao sujeito condições para construção de uma vida saudável, precisa caminhar de forma segura e responsável. Tais condições se concretizam a partir do instante em que escola e a comunidade se inteiram das necessidades sociais em que se encontram, tomando para si a responsabilidade de preservar e cuidar do ambiente em que está inserido, bem como planejar ações concretas que tenha o envolvimento de todos.

O Projeto Político Pedagógico da escola que deve ser construído coletivamente, ao assumir os princípios e valores da sustentabilidade como eixo condutor do trabalho educacional, estará contribuindo para a disseminação de novos conhecimentos, utilizando-se de novas ferramentas para a concretização das ações. Para Guimarães (2005), uma **"**intervenção educacional crítica e emancipatória assume a dimensão política**"**. Uma educação em que todos se comprometem com a transformação da realidade em que está inserido. Ainda segundo Guimarães, isso se dá por uma "práxis educativa (reflexão-ação) que potencializa a ação cidadã de sujeitos individuais e coletivos".

Carvalho (2008, p.156-157) afirma que "o Projeto Político Pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes". Partindo dessa premissa, o PPP deve ser pensado a partir da realidade local, levando em consideração o fato de que as práticas pedagógicas devem estimular a comunidade escolar a refletir e propor soluções para os problemas de suas comunidades.

> *O projeto político pedagógico é construído na força expansiva da diversidade cultural dos membros da comunidade escolar juntamente com suas visões de mundo, raças, etnias, histórias de vida e, também, da necessidade de construção da identidade da escola que será refletida no projeto. (MEDEL, 2008, p. 04).*

A Lei da Educação Ambiental - Lei 9795/99, assim disposto em seu Art. 2º "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal". Ter conhecimento do que diz a Lei, não é garantia de sucesso. Transformar o que está escrito em ações concretas exige planejamento, ou seja, para construir uma sociedade justa e mais democrática, é preciso que se tenha clareza, "clareza pessoal e institucional" como afirma Gandin (2011) sobre suas ideias e os instrumentos para a concretização das ideias.

O desafio de uma educação emancipatória requer dos (as) educadores (as), bem como dos educandos (as) uma participação ativa no processo de aprender. Segundo os PCNs (1998): “A problemática ambiental exige mudanças de comportamentos, de discussão e construção de formas de pensar e agir na relação com a natureza”. Diante desse contexto, a postura pedagógica dos professores (as) precisa ser redirecionada, de modo que todos (as) possam refletir e planejar ações que contribuam para a construção de uma sociedade sustentável.

O acelerado mundo tecnológico faz com que as sociedades contemporâneas aumentam o consumo de bem materiais exageradamente, isso faz aumentar a quantidade de lixo por todo planeta. As conseqüências são as mudanças climáticas, extinção de espécies animais e vegetais, destruição de nascentes, poluição da atmosfera, dentre outros. Em meio a este cenário, a educação necessita de novos princípios pedagógicos de educação ambiental, assim, é importante que esta, busque mecanismos que ajude a reposicionar o ser humano no mundo, construindo e ou reestruturando sue Projeto Político Pedagógico, repensando suas práticas de gestão e elegendo os conteúdos escolares pautados em um mundo globalizado. Dessa forma, acredita-se que a educação estará articulada aos contextos atuais do novo cidadão.

> *O projeto de educação exige mudanças profundas no espaço pedagógico. Isso caracteriza, ao mesmo tempo, suas virtudes e seu poder de renovação, bem como as dificuldades intrínsecas à sua implementação nos contextos concretos. (CARVALHO, 2011, p. 151).*

Nesse contexto, compreende-se que a tarefa de formar um novo cidadão para viver em um mundo globalizado de forma sustentável e ecologicamente correto, exige múltiplas ações, as mais importantes são as capazes de provocar impacto significativo na postura do sujeito frente ao meio ambiente e à nova realidade. Precisamos, pois, compreender que não basta a escola construir/reestruturar seu Projeto Político Pedagógico, é preciso que este tenha funcionalidade e que suas ações e resultados sejam avaliados constantemente pela equipe gestora. Segundo Demo (1996), “é mister colocar a avaliação como componente permanente, intrínseco, estrutural de todo processo comprometido com a qualidade”.

Avaliar o trabalho educativo é uma forma de analisar os resultados alcançados, que se efetiva com a participação democrática e o desenvolvimento de procedimentos, visando a resolução de problemas encontrados.

> *(...) conduzir uma avaliação interna quer dizer revelar as implicações das concepções de currículo, avaliação, inclusão, pesquisa, tecnologias educacionais e relações interpessoais no cotidiano escolar, questionando em*

que medida estão ou não voltada para uma escola de qualidade, democrática e plural. (MEDEL, 2008, p. 17).

É importante questionar até que ponto o PPP atende às necessidades da escola e da comunidade em que está inserida. Para Medel (2008) a avaliação é um mecanismo fundamental de acompanhamento e de seus efeitos. Dessa forma, é importante adquirir competências para avaliar o que fazem, focando os aspectos relevantes do projeto para a sustentabilidade do mesmo e outros aspectos a serem revistos.

Ao se tratar de Educação Ambiental na contemporaneidade, é preciso atenção redobrada. É preocupante a ausência de uma política consistente dentro das escolas ao se tratar da temática, por isso é importante está atento ao projeto da escola e avaliar qual direção estão dando ao assunto. Segundo Medel (2008, p. 19): "O coordenador e orientador pedagógico ocupam um papel central nesse processo, podendo assumir o protagonismo das ações que vão avaliar continuadamente os elementos inseridos no PPP da escola, trabalhando como facilitadores".

Discutem-se muito políticas públicas ambientais no mundo inteiro, são discussões pautadas na melhoria da qualidade de vida da sociedade, na construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente equilibrada, dentre elas podemos citar a II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável Humano que aconteceu em 1992 no Rio de Janeiro, conhecida no mundo inteiro como a Rio 92. E em 2002, a ONU organiza na África do Sul a Rio+10. Ações como essas são de extrema importância para a sociedade, mas elas por si só não basta, é preciso que a educação consolide suas ações dentro dos espaços de formação.

Pedro Georgen (2010, p. 14) afirma, "a educação se encontra num momento de profundas transformações cujos rumos ainda não podemos prever". Embora não se sabe onde podemos chegar, espera-se um mundo melhor, desde que haja uma educação consistente da sociedade como um todo. O objetivo da educação é seduzir as pessoas para o estado democrático de direito e de preservação ambiental. E não se seduz com discurso teórico, mas com atitude. Na maioria das vezes, a sociedade transfere a responsabilidade da formação de sujeito para a escola, no entanto, esta é uma tarefa de todos, é preciso que haja uma parceria entre escola e sociedade na construção de um mundo melhor, uma vez que esta é indispensável na busca de objetivos comuns.

Portanto, com as novas tendências a escola precisa adotar uma nova postura, apesar de passar por grandes dificuldades na sociedade atual, marcada pela velocidade das comunicações e da disseminação das ideias, ela precisa está preparada para a formação do novo sujeito, para tanto, é importante primeiramente romper com a

distância que há entre ela e a sociedade. Buscar parcerias é preciso, principalmente na construção e execução dos projetos, a escola sozinha não é capaz de formar cidadãos que possam viver ecologicamente corretos em uma sociedade como a de hoje.

Contudo, tomando por base a perspectiva de uma sociedade sustentável, a educação ambiental parte do princípio de que o sujeito precisa compreender os processos naturais, bem como respeitar a diversidade cultural e preservar toda espécie de vida existente no planeta. Pensar uma educação de qualidade para sustentabilidade é uma forma de preservar a vida e deixar para as futuras gerações um planeta melhor e saudável. Levar o tema Educação Ambiental para as discussões do PPP da escola, discutindo como este deve ser trabalhado ao longo do ano letivo, é compreender que a educação é a principal responsável na formação do cidadão e que iniciativas de sucesso de cidades, territórios dependem de uma cidadania informada.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM FAZER A MUITAS MÃOS

Promover a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é fundamental, é uma construção que passa por várias etapas e precisa ser construído criteriosamente. Exige da equipe envolvida diálogo, persistência, sistematização e avaliação de todos os dados coletados, tendo em vista a realidade do projeto a ser construído, o mesmo deve favorecer o bom desenvolvimento da escola, assegurando o sucesso e a aprendizagem dos alunos, bem como, sua permanência num ambiente prazeroso e amigável.

> *O PPP deve expressar as diversas formas de currículo em ação, frutos das reflexões realizadas pelos envolvidos na sua elaboração e implementação, na perspectiva de uma escola comprometida com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, criativos e atuantes na sociedade na qual estão inseridos e capaz de ajudar a transformá-la e melhorá-la, deve estar comprometido também com a tradução dessa perspectiva no cotidiano das práticas pedagógicas. (MEDEL, 2008, p. 15).*

O processo de elaboração do Projeto Pedagógico compreende três momentos interligados: o diagnóstico da realidade, o levantamento das concepções do coletivo e a programação das ações a serem desenvolvidas por todos os sujeitos. Conforme Gesser (2011, p.30), “ao construirmos os projetos pedagógicos de nossas entidades educacionais, estamos intencionalmente planejando o que pretendemos realizar, alcançar”. O PPP é um instrumento que explicita a intencionalidade da escola, fazendo a mesma refletir e tomar consciência de sua missão. Além de proporcionar maior

autonomia pedagógica e consequentemente uma educação de qualidade.

Ao questionar os diretores das escolas pesquisadas sobre a construção/ reelaboração do Projeto Político Pedagógico de sua escola, como se deu esse processo e em que momento histórico, o diretor 1 (D1) respondeu que a construção do PPP se deu no ano de 2005, quando na escola funcionava apenas o Ensino Fundamental I e a preocupação em construí-lo só se deu porque a mesma solicitou a implantação do Ensino Fundamental II à DIREC[92] - hoje NRE 03[93]. A escola foi fundada em 1989, e até a data da construção do PPP a equipe escolar ainda não tinha conhecimento sobre este documento.

D1- "O documento foi feito, mas sem a participação da comunidade escolar, os professores não tinham conhecimento do que estava acontecendo e foi escrito apenas pelo diretor, que entrevistou alguns professores, mas sem explicar o objetivo da entrevista".

Segundo o diretor entrevistado, o projeto era um documento muito bem escrito, bem estruturado, mas não tinha nenhuma funcionalidade, pois no momento da construção não teve a participação dos professores, alunos, pais e comunidade, era um documento que serviu apenas para implantar o Ensino Fundamental II, mas depois ficou engavetado, sem serventia nenhuma. Sabe-se que as ações desenvolvidas nas escolas, principalmente quando se trata da construção, reelaboração ou avaliação do PPP, devem embasar-se nos preceitos de gestão democrática e participativa, que privilegiam o trabalho coletivo.

Quanto aos demais diretores entrevistados, diretor 2 (D2) e o diretor 3 (D3), estes disseram que ao assumirem a direção da escola já existia um PPP, como se observa na fala dos mesmos:

D2- "Quando eu assumi a direção da escola já existia um PPP. Eu não tinha experiência em gestão e comecei a estudar o documento, mesmo porque não tive orientação da antiga gestora".

A diretora afirma que o PPP estava distante da realidade da escola, e que após análise feita, organizou uma equipe e começou a reestruturá-lo. Em seu relato, deixa claro que não havia no documento nada escrito sobre educação integral, educação especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que estas modalidades existem na escola. "*O documento estava lá, mas não era a cara da escola",* diz ela.

Construir o projeto pedagógico da escola é uma tarefa que exige compromisso e participação de todos, como bem afirma Medel:

---

92 Diretoria Regional de Educação

93 Núcleo Regional de Ensino 03

> *(...) Será um trabalho de construção e reconstrução que exige a participação de todos: equipe administrativa: diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente de administrativo; equipe técnico-pedagógica: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários: serventes, merendeiras, inspetores de alunos; alunos, responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local. (MEDEL, 2008).*

Reunir essa equipe é uma tarefa difícil, principalmente quando se trata dos alunos e dos responsáveis pelos alunos que não estão acostumados com esse tipo de trabalho. Além disso, há também uma dificuldade em adequar os horários de modo que todos os envolvidos possam participar efetivamente das ações propostas. Embora, seja uma tarefa difícil, fica claro na fala da diretora que houve a participação dos representantes de cada segmento na reestruturação do documento.

D2- "Após análise do documento, formamos um grupo da comunidade escolar, chamamos alguns pais, e dividimos as tarefas por parte. Cada grupo ficou responsável por escrever uma parte do projeto. Por exemplo, identificação, histórico, ou seja, as partes que contém no PPP. Fizemos dois grupos de estudo e revisamos o documento, mas até o momento não concluímos".

Observa-se que a fala da diretora 2 dialoga com a de Medel (2008), embora, fica visível fragilidades na condução do trabalho, quando ela diz que divide a equipe em grupo e cada um fica responsável por escrever uma parte da projeto, correndo o risco de fragmentar o trabalho e não alcançar o objetivo desejado.

> *O planejamento consiste em ações e procedimentos para a tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades a ser realizadas em razão desses objetivos. É um processo de conhecimento e de análise da realidade escolar em suas condições concretas, tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição. (LIBÂNEO, 2008).*

O diretor 3, diz em seu depoimento que ao assumir a função de diretor já conhecia o PPP da escola, pois, durante a elaboração do documento, ele exercia a função de professor da instituição como se observa a seguir:

D3- "Quando eu assumi a escola como diretor já existia um PPP, na época eu participei da construção como professor, então não foi algo novo pra mim".

Diferentemente dos demais diretores, o D3 apresenta conhecimento prévio do documento por participar da elaboração do mesmo. Ao ouvir seu depoimento, inicialmente leva a crê que a escola tinha autonomia na condução de suas atividades, pois, entende-se que a bagagem adquirida na elaboração metodológica do PPP é importante para que este não seja mais um papel dentro do armário da diretoria escolar. Mas ao questionar como se deu o surgimento do PPP, o D3 prontamente responde: "O PPP surgiu a partir da legislação que exigia isso", ou seja, a escola fez o PPP não por considerar importante e necessário "descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais" (LIBÂNEO, 2008), mas por entender que era apenas exigência da lei.

Está claro na LDB/96 que os estabelecimentos de ensino têm a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica lembrando que O PPP, segundo LIBÂNEO (2008), "pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica".

Segundo o entrevistado, a primeira versão do PPP se deu em 2009 e ele não tinha nenhum conhecimento sobre o assunto como se observa em seu depoimento:

D3- "Antes não tínhamos conhecimento sobre o assunto. A escola não tinha uma proposta definida, não tinha participação da comunidade. A escola trabalhava de acordo com o que era posto pela secretaria. A construção do PPP em 2009 foi um momento muito importante para nós, um momento enriquecedor, foi difícil porque não tínhamos muito conhecimento qual era realmente a verdadeira função do PPP, então não era levado muito a sério. Quando iniciamos a construção do PPP, tivemos a participação da comunidade escolar, da sociedade e do aluno, sendo que a participação destes nas discussões não era tão forte, eram muito passivos e opinava pouco".

Ao analisar a resposta dos diretores, nota-se que é muito recente a preocupação deles com a elaboração ou reestruturação do PPP da escola, mesmo sabendo da necessidade do documento e de que nenhuma escola pode trabalhar sem ter uma proposta pedagógica definida. Apoiando nas ideias de Nogueira (2009), o objetivo de um planejamento estratégico é direcionar as atividades, ações, projetos e rumos de uma instituição, procurando responder a três questões básicas: Onde estamos? Onde queremos chegar? E como fazer para chegar lá? Embora, os diretores confirmassem que a escola trabalhou durante muito tempo sem um PPP, eles deixaram claro que, para construí-lo, a escola precisava planejar seu trabalho a curto, médio e longo prazo, preocupando-se em atender às necessidades da comunidade na qual está inserida.

Quando questionados sobre, o que o bom projeto pedagógico deve conter, eles responderam que:

D1- “O PPP tem que conter a realidade da escola, a identificação, um histórico bem mais elaborado, uma fundamentação teórica que abordasse também a Educação Infantil, que era um segmento que a escola atendia e não tinha no documento antigo, e principalmente a participação de toda a comunidade, a voz do aluno, a voz do professor, a voz dos funcionários da escola”.

D2- “O Projeto deve ter todas as ações que representa bem a escola, precisa ter o embasamento em Leis. Ao revisar o documento, o que mais inquietou a gestão escolar foi o fato de não abordar sobre a Educação Especial e a educação integral, modalidades existentes na escola”.

D3- “O projeto precisa conter toda a vida da escola, o contexto, o histórico, a tendência pedagógica a ser seguida, precisa ter uma gestão democrática, precisa alinhar o currículo de acordo com a base nacional, precisa garantir qualidade do ensino visando o andamento da aprendizagem na escola”.

Com base nas respostas dos diretores, percebe-se que eles apresentam grande conhecimento com relação ao que deve ter no PPP da escola, embora, fica evidente que eles necessitam avançar no processo de reestruturação do documento.

Nesse contexto, cabe ao gestor organizar o trabalho, possibilitando a escola alcançar sua finalidade, concretizar sua função social, sistematizar suas ações no planejamento e na prática da escola. Considerando sempre a atividade prática/ reflexiva desses sujeitos, e o contexto no qual a escola está inserida, reduzindo assim, a distância entre o real e o ideal, pois é a participação de todos nas discussões, na implementação de projetos e ações que mudanças significativas acontecem. Em outras palavras, precisa está claro no PPP a definição da visão da escola, a missão e os valores.

Durante o ano, faz-se necessário que a equipe gestora faça uma revisão do trabalho, para não perder de vista as metas definidas no projeto e para saber se os objetivos estão sendo atingidos. Sabemos que no dia a dia da escola há muitas dificuldades a serem enfrentadas, principalmente reunir a equipe para avaliar o andamento do trabalho. “Deve-se cuidar para que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões” (LIBÂNEO, 2008).

Ao perguntar sobre a revisão do PPP e em que momento deve ser feita, ambos responderam que a revisão deve ser feita sempre, principalmente quando passar por mudanças no sistema de ensino e quando mudar a clientela, como se observa em seus depoimentos:

D1- “Sempre, todo ano, sempre que houver necessidade e atualização no sistema de ensino, sempre que tiver adaptações na escola. Passamos um bom tempo sem mexer muito nesse PPP. Porque ficou uma coisa esquecida e por falta de conhecimento, ainda estava em nosso corpo que o PPP era algo pra ficar engavetado”***.***

O D1 deixa claro que só em 2015 a escola passou a fazer um trabalho melhor, organizou a equipe com representantes de todos os seguimentos para revisar o projeto, como se observa a seguir:

D1- “Dividimos em grupo, cada um responsável por pesquisar e estudar sobre o tópico escolhido e apresentar na assembleia o resultado para analisar e fazer as correções. Desse encontro saia o próximo grupo para cuidar da fundamentação teórica e assim sucessivamente. Isso aconteceu durante todo ano e acredito que o documento ficou a cara da escola. E nossa preocupação foi sempre a mesma, que ao final da revisão (reelaboração) o PPP ficasse a cara da escola e que este fosse praticado”.

D2- “Sim, a revisão deve ser anual, porque a cada ano nascem novos projetos, a escola vai mudando e a clientela também e por isso os projetos precisam ser mudados também. E pela necessidade da escola”.

D3- “Sim, ele deve ser revisado todo ano, todo ano deve acrescentar novos projetos, rever metas que não foram alcançadas durante o ano anterior, agora, por exemplo, que criamos o conselho escolar, ele precisa está no PPP e agir de acordo que está posto, pois este é o coração da escola”.

As respostas dos diretores Dialogam com Nogueira (2009), quando este afirma que “mais importante ainda seria termos um processo de avaliação no ano letivo, para verificarmos o andamento do planejamento e os procedimentos alternativos que devemos tomar, para que efetivamente os objetivos sejam alcançados”. Para os diretores entrevistados, a melhor forma de atuar ao longo da elaboração e prática de PPP, é envolvendo toda a comunidade escolar no processo, possibilitando a todos, voz e vez no direcionamento do ensino aprendizagem dos alunos na escola.

Sendo assim, a gestão democrática tem princípios e passa pela construção de mecanismo de participação da comunidade escolar, como é o caso do Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, Conselho de Classes. É interessante ressaltar que a tomada de decisão seja partilhada e coletiva, sendo necessária a efetivação desses mecanismos dentro do ambiente escolar, pois, os mesmos garantem o envolvimento de todos os segmentos no cotidiano da escola compartilhando a tomada de decisão e o desenvolvimento das atividades. A escola não pode andar sozinha, suas ações precisam ser transparentes, assegurada na legislação e publicamente, respeitando cada sujeito, suas opiniões e suas decisões.

Dialogando com Libâneo (2008), “a avaliação é função primordial do sistema de organização e da gestão”, ainda segundo ele, ela permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária. Ao questionar sobre, quais as dificuldades na escrita do projeto, o D1 respondeu que a maior dificuldade foi revisar o antigo PPP e reestruturá-lo, bem como, integrar a participação da comunidade, principalmente envolver pais e alunos nas discussões:

D1- “A pesar da presença dos pais, alunos e comunidade, o envolvimento deles ainda era muito restrito, ficava mais na fala da coordenação e do professor. Mesmo provocando e dando condições para que todos participassem, percebemos que a maioria acredita que o que prevalece é a fala dos educadores”.

Igualmente ao Diretor 1, os diretores 2 e 3 também afirmaram que a maior dificuldade em elaborar/reelaborar/revisar os Projetos, foi envolver os pais e alunos, além de organizar o tempo para que os professores pudessem estudar sobre o assunto e ter uma fundamentação teórica qualificada, bem como, entender que este é um momento importante na busca por uma educação de qualidade. Fica evidente na resposta dos entrevistados que a construção do PPP é uma tarefa complexa, porém, necessária, como instrumento de gestão de todas as atividades nas suas várias situações.

Vale ressaltar que a construção do PPP jamais acontece de forma harmônica, sem conflitos, pois durante esse processo existem interesses divergentes os quais precisam ser considerados, uma vez que, é essa diversidade de segmentos que torna o processo mais rico e dinâmico. Para ter êxito, é necessária que se crie ações compartilhadas na escola, que seja trabalhado no cotidiano, a importância dessa coletividade durante seu processo, garantindo espaços para a participação e tomada de decisões, tendo como finalidade o sucesso na aprendizagem do aluno.

Durante a entrevista, quando questionados sobre o assunto Educação Ambiental e sua inclusão no PPP da escola, todos disseram que estava sendo incluído nessa revisão em 2015. Embora, o assunto venha sendo discutido nas reuniões de formação continuada e trabalhado nas escolas desde 2008. Porém, após análise dos documentos, percebi que o tema ainda não tinha sido incluído no PPP. Mas, é visível em outros documentos da escola, a exemplo dos planos de ação do PDDE Interativo e planos de ensino dos professores. Um fato que merece atenção, pois, o PPP deve contemplar todas as ações desenvolvidas no ambiente escolar, de modo que seja o “guia da escola”.

No processo de construção do PPP, alguns princípios e dimensões importantes, devem ser considerados pela escola, pois são eles que fazem tornar mais consistente esse documento. As dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica do Projeto Pedagógico, para não correr o risco de elencar metas que não tenha condições de executar e ou deixar de contemplar ações presentes na escola. Em relação aos princípios, estes, precisam ser analisados e compartilhados com todos os envolvidos. São eles que orientam a escola a cumprir sua função, refere-se ao cotidiano da escola, à relação escola-comunidade local, a gestão democrática, a democratização do acesso e da permanência com sucesso do aluno na escola, autonomia, a qualidade de ensino, a organização curricular e a valorização dos profissionais da educação.

O Projeto Político Pedagógico precisa está articulado às Políticas Públicas educacionais brasileiras. São elementos considerados essenciais, que ao ser concretizado dentro da instituição garante um melhor desempenho dos seus educandos, visto que as mesmas visam melhoria na qualidade do ensino, aspecto importante previsto na legislação educacional. Por esse motivo faz-se necessário que a gestão escolar busque articular o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola às Políticas Públicas.

Sabe-se que há inúmeras políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade de ensino, cabe ao gestor conhecer cada uma delas para que possa buscar meios para implementá-las, uma vez que sinalizam novas possibilidades de mudanças na direção da qualidade desejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu conhecer a complexidade e a responsabilidade da escola na construção do projeto político-pedagógico e sua influencia no debate ambiental contemporâneo. Além disso, pode-se constatar que a escola é formada na pluralidade de seus atores: diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, funcionários da educação e comunidade local e entender que todos apresentam uma identidade cultural, que todos têm suas opiniões e particularidades é fundamental para manter o equilíbrio e a qualidade da educação.

Evidentemente, a assunção do compromisso com a educação de qualidade requer planejamento e parceria entre a equipe responsável pela aprendizagem do sujeito e a comunidade em que a escola está inserida. Ficou evidente no resultado da pesquisa que os diretores entendem que, para alcançar resultados satisfatórios é preciso ter em mente qual a missão da escola e a visão de mundo que esta possui. É importante também compreender que a formação do sujeito ecológico revela que o desenvolvimento sustentável deve ser trabalhado desde o inicio da escolaridade, perpassando também por todos os níveis de ensino.

Ficou evidente que os diretores entrevistados apresentam grande conhecimento na construção/reelaboração do PPP, embora este passasse a fazer parte do cotidiano escolar deles muito recentemente.

A inserção o tema EA no PPP é algo ainda a ser revisto pela equipe gestora, uma vez que o assunto é trabalhado na escola, mas ainda não consta no documento. Trabalhar a EA pensando no equilíbrio ecológico, na promoção da vida, com postura ética e consciência planetária é de responsabilidade da escola, cabendo a ela a função de promover o diálogo e o debate durante a formação do sujeito. Portanto, para que a escola seja um espaço democrático, ela precisa se constituir em um ambiente acolhedor

onde os estudantes sintam-se respeitados e tenham suas opiniões valorizadas.

O levantamento bibliográfico e o diálogo com alguns autores sobre a temática permitiram também a assimilação do conhecimento e a confirmação de que este se dá na interação do sujeito com o objeto e para tanto, precisa da participação ativa de todos. Dessa maneira, o(a) aluno(a) enquanto protagonista da história, precisa também corresponsabilizar-se pela própria formação, se percebendo e agindo como aquele que será responsável pela melhoria da qualidade da aprendizagem, não ficando apenas na responsabilidade do(a) professor(a).

Colocar na agenda a prioridade de construção do PPP, bem como a avaliação do mesmo é entender que este é essencial para nortear o trabalho na busca pela aprendizagem dos estudantes, além de a escola ter um referencial para planejar suas ações a curto, médio e longo prazo.

O trabalho pedagógico necessita de avaliação constante para redimensionar as ações sempre que necessário. È fundamental adotar a avaliação como meio para atingir o objetivo desejado, que é uma aprendizagem com qualidade social. Esta deve estar associada à ética, ao conhecimento e ao saber, buscando a inclusão social, melhoria do desempenho dos profissionais da educação, superação das desigualdades sociais, valorização da diversidade cultural, preservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento local.

É preciso, portanto, muito cuidado para que o PPP represente a escola, sendo claro e trazendo em sua estrutura o compromisso ético-pedagógico.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: MEC /SEF/ SEESP, 1998. 62 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente: saúde. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. 128p.

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez editora. 2008.

CHARLOT, Bernard, **Relações com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento**. Disponível em: http://www.apodesc.org/sites/documentos_estudos/arquivos/Desenvolvimento.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA. 1974.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOERGEN, Pedro. (org). **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010. 274p.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental:** No consenso um embate? Campinas-SP: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, M. Intervenção educacional. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e Caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GUTIÉRREZ, Francisco; CRUZ, Prado. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação/Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico:** construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

MUTIM, Avelar L. B. Educação ambiental e gestão de cidades sustentáveis. **Educação e Contemporaneidade. Revista da FAEEBA**. V. 16, n. 28, jul/dez, 2007, p. 19-34 Evolução do pensamento científico e abordagem da questão ambiental.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Projeto Político-Pedagógico (PPP):** guia prático para a construção participativa. São Paulo: Érica, 2009.

NUNES, Eduardo José Fernandes. Agenda 21: estratégias de desenvolvimento local sustentável local na periferia de Salvador. **Educação e Contemporaneidade. Revista da FAEEBA**. V. 16, n. 28, jul/dez, 2007. p. 57-76 Global e Local: confluências e contradições para o Desenvolvimento Sustentável.

NUNES, Eduardo José Fernandes. Ciência, tecnologia, sociedade e desenvolvimento sustentável: velhos e novos encontros teóricos. In: Nascimento, A. D.; Fialho, N.; Hetkowski, T. (org.). **Desenvolvimento sustentável e tecnologia da informação e comunicação**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 89-111

www.jusbrasil.com.br/ legislação/110259/lei-da-educação-ambiental-lei-9795-99

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) NO RECIFE/PE: AÇÕES E REFLEXÕES

Renata Carvalho da Silva (UFRPE)
rennatacarvalho86@gmail.com
Gilvaneide Ferreira de Oliveira (UFRPE)
gil@ded.ufrpe.br

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental deve reconstruir a relação entre a educação, a sociedade, a tecnologia e o ambiente, visando à formulação de respostas aos desafios de uma crise socioambiental global (LIMA, 2004). Esse complexo se torna ainda mais desafiador quando se trata da educação infantil, requerendo que o professor considere as peculiaridades desse seguimento de ensino e da infância, e propicie a construção de conhecimentos que sejam contextualizados e problematizados, garantindo educação integral dessas crianças, desenvolvendo, assim, seu compromisso com o meio que interage cotidianamente. Nessa perspectiva, as práticas educativas para a formação integral, desde os primeiros anos escolares de vida da criança, devem contemplar as questões socioambientais, a diversidade cultural e a cidadania de forma transdisciplinar, favorecendo a formação de atitudes sustentáveis para uma sociedade mais justa.

Numa dimensão social-histórica, identificamos um grande desafio para os professores da Educação Infantil, os quais tiveram que dar conta de uma educação mais ampla, diante da ausência da orientação doméstica, uma vez que as mães estavam saindo de casa em busca de mais uma fonte de renda familiar. Segundo Rizzo (2003), as novas ofertas de emprego para as mulheres aumentaram os riscos de maus tratos às crianças de classe popular. Essa é a realidade da Educação Infantil. Entretanto, começou a se perceber que a criança, desde seus primeiros anos de vida, é capaz de aprender e a educação formal necessitaria assumir esse espaço formativo, organizando estratégias de ensino e aprendizagem que iriam além do simples brincar, transformando esse contexto em intensivos espaços de aprendizagens.

A educação de crianças pequenas esteve muito pautada em uma visão assistencialista e desprovida das questões pedagógicas. Nessa perspectiva, a Educação Infantil encara o desafio de voltar-se para a formação integral e cidadã da criança, considerando as peculiaridades de seu desenvolvimento. Nesse sentido, a educação socioambiental assume um papel fundamental nessa formação, tendo como referência a realidade interdisciplinar que a criança está inserida, e sobre a qual precisa compreender e intervir. Neste sentido, a criança deve, desde cedo, entrar em contato com a educação socioambiental a fim de iniciar o exercício de ler criticamente sua

realidade e desenvolver atitudes sustentáveis que irão ser construídas e reconstruídas durante toda sua vida.

A crise socioambiental na qual o planeta está declinando em suas relações entre a natureza e o ser humano traz um grande desafio a ser enfrentado, que é perceber o mundo de forma complexa, considerando a realidade em suas multifacetas. A complexidade refere-se a um conjunto que se constitui por elementos heterogêneos que podem ser de ordem física, social, econômica, política e espiritual, como, por exemplo, o problema dos resíduos sólidos, e que estão inseparavelmente associados e integrados, sendo, ao mesmo tempo, uno e múltiplo (MORIN, 2004). Nesse sentido, são necessárias leituras transdisciplinares e críticas dessa realidade, reconhecendo a necessidade de integrar diferentes áreas de conhecimento, diferentes campos de saberes, pois, só assim, nos aproximarão de uma compreensão da realidade na qual estamos inseridos.

A educação socioambiental na Educação Infantil pode se revelar em uma abordagem com potencial para tratar as questões da atual crise socioambiental junto às crianças desde cedo, por integrar vários saberes e várias atitudes para a formação cidadã de forma integral. Essa formação deve partir da realidade das crianças, pois estas possuem suas identidades as quais são continuadamente construídas desde seus primeiros anos de vida, e a escola é um espaço privilegiado no sentido de contribuir com essa construção, iniciando-a na Educação Infantil. Indagamos nesta pesquisa: quais as dificuldades e quais as possibilidades de trabalhar esse tema na Educação Infantil?

Este estudo objetivou investigar as práticas de Educação Ambiental na Educação Infantil, vivenciadas por um grupo infantil 4, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), referência de Educação Infantil pública na rede de ensino de Recife, segundo a Gerência de Educação Infantil do Município, no sentido de estas práticas contribuírem para a formação de atitudes socioambientais sustentáveis.

A pertinência desta pesquisa na Educação Infantil se justifica devido à necessidade de o ser humano, desde cedo, estar envolvido em ações que promovam a sua formação integral, contribuído, assim, na formação de atitudes comprometidas com a sustentabilidade do planeta.

Este trabalho se destina às análises das dificuldades e possibilidades de trabalhar a Educação Ambiental em um Centro Municipal de Educação Infantil de Referência na Rede de ensino de Recife, no âmbito das entrevistas realizadas, nas práticas observadas e no documento analisado, especificamente o Projeto Didático do ano de 2015, intitulado: *“Povos da Floresta: sentimento e conhecimento”*. As análises aqui referidas foram feitas com base nos estudos da educação ambiental e da sustentabilidade, da inovação pedagógica, da transdisciplinaridade e da formação

de atitudes, todas inseridas no contexto da Educação Infantil envolvendo questões educativas socioambientais.

Este artigo está estruturado para apresentar um breve referencial teórico do tema seguido de um percurso metodológico, os resultados e discussões sobre a problemática do desafio de trabalhar Educação Ambiental na Educação Infantil no CMEI estudado.

A problemática ambiental é muito complexa e se expandiu a partir do pensamento de dominação sobre a natureza e de exploração de seus recursos. Este pensamento tem fundamento no paradigma dominante que surgiu na Modernidade e colonizou a natureza a fim de exercer domínio sobre ela e consequente exploração. Esse processo é chamado por Maturana e Varela (2001) de colonialidade da Natureza, e é muito comum em todo o planeta, passando por todas as gerações e influenciando, também, as culturas infantis.

A colonialidade da Natureza é um processo social-histórico, que se difundiu pelo sentimento de domínio sobre a Natureza pelo Homem, percebendo-a como um contingente inferior e servil, o que justificou a exploração de seus recursos naturais. Essa exploração causou - e ainda causa -, uma grande devastação do meio natural e de seus recursos, mantendo, assim, uma relação de poder. Essa colonialidade da Natureza, segundo Maturana e Varela (2001), tem como base o pensamento Cartesiano Moderno, que causou uma cisão radical entre a Natureza e o Homem, colocando este último como superior à primeira, formando, assim, um par binário, classificado, hierarquizado, causador de exclusão.

Segundo Carvalho (2011, p. 94),

> *A visão de natureza como domínio do selvagem, do ameaçador e do esteticamente desagradável estabeleceu-se sobre a crença de que o progresso humano era medido por sua capacidade de dominar e submeter o mundo natural. Tal visão que situa o ser humano como centro do universo é denominada pelo ecologismo como antropocêntrica.*

Portanto, historicamente, a Natureza vem sendo explorada numa justa posição que representa como selvagem e excluída. Essa visão antropocêntrica de Natureza, como já havíamos discutido em capítulo anterior, se assemelha à visão adultocêntrica de criança como um ser selvagem, como uma ameaça à civilidade e como passível de dominação ou até de exploração, que precisa se preparar para ser sujeito, para ser *alguém*, quando adulto. Essas visões conservadoras estão pautadas no paradigma dominante da Modernidade, que é fragmentado, conservador e excludente.

Conforme Corsaro (2011), a exploração de recursos e o consumo inconsciente

são resultados de influências do pensamento do paradigma da Modernidade capitalista e influenciam, também, as culturas infantis, tornando a criança como a *alma do negócio* e formando sujeitos acríticos e eticamente incorretos e incoerentes em suas ações cotidianas.

Esse paradigma também influencia e fundamenta práticas educativas nos diversos níveis de ensino, reproduzindo a contemplação e servidão da Natureza por meio de currículos fragmentados e idealizados com os discursos binários e excludentes. Na Educação Infantil, essas problemáticas também são tratadas de forma muito superficial, reproduzindo práticas conservadoras e insuficientes para a formação de atitudes.

Porém, no decorrer dos séculos foi-se percebendo que esta forma de gerir os recursos naturais e os ambientes não é sustentável. Então, surge a necessidade de uma educação que consiga romper com as bases do pensamento dominante para uma educação que forme atitudes socioambientais sustentáveis. Carvalho (2011, p. 141) afirma que "A reciprocidade, o acolhimento e o reconhecimento de direitos iguais na relação entre as necessidades humanas e as condições ambientais são uma utopia da EA. Uma utopia possível porque já podemos vê-la despontar aqui e ali em experiências concretas".

O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa de caráter qualitativo se justifica pelo fato de a mesma ter buscado conhecer elementos que auxiliam na interpretação e compreensão do cenário em estudo, tendo grande relevância por descrever uma realidade, facilitando a compreensão desta e assim contribuindo na busca por soluções para os problemas encontrados. A pesquisa qualitativa, segundo Gil (1999), é uma oportunidade de aprofundamento das situações em que se podem perceber individualidades e significados múltiplos. Por isso, a pesquisa qualitativa, para nosso problema de investigação, pode ampliar as oportunidades de conhecimento dos contextos estudados e sua análise.

Esta pesquisa é um Estudo de Caso de uma turma de crianças de 4 anos de idade, em um contexto educativo formal de referência da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Recife, que indicou o centro por suas experiências didático-pedagógicas anteriores, nas questões socioambientais junto ás crianças do Grupo 4, da Educação Infantil. Segundo Gil (1999), o Estudo de Caso consiste em realizar um estudo exaustivo de um ou poucos objetos para que seja feito um amplo detalhamento do conhecimento sobre este, o que não seria possível se tivesse que se debruçar sobre muitos. O Estudo de Caso é um tipo de pesquisa que permite, portanto, um olhar mais aprofundado para o contexto estudado. Este estudo também

é utilizado para se debruçar em situações raras ou bem específicas e complexas da vida real.

O grupo infantil escolhido foi o grupo 4, ou seja, crianças de 4 anos de idade completos, sendo esta turma referenciada, por meio de conversas informais com docentes e gestão escolar desse contexto, como uma turma em que é possível observar práticas educativas inovadoras, e por isso selecionada por nós. A professora da turma referenciada, é a participante desta pesquisa, e ficou ciente da importância desta investigação, das possíveis contribuições da pesquisa para a área e do nosso compromisso de retorno ao contexto estudado, após o tratamento dos resultados, a fim de difundir os resultados e as contribuições. A docente participante é formada em Pedagogia com Especialização em Educação Especial. Trabalha apenas na Educação Infantil, com vinte crianças do Grupo Infantil 4, pela manhã com atividades didático-pedagógicas junto às crianças, e no turno da tarde se dedica às pesquisas em parceira com uma universidade pública, e planejamentos relacionados ao referido grupo, além de produções de trabalho, projetos participações em eventos, etc. A referida professora nunca participou de formação continuada sobre Educação Ambiental.

No referido contexto de investigação, realizamos observações diretas, duas vezes por semana, durante um semestre letivo, em atividades didático-pedagógicas e em espaços de recreação e lanches, além de eventos realizados no contexto empírico estudado. Essas observações atribuíram um olhar com características etnográficas à pesquisa. Não se trata de uma pesquisa etnográfica, mas de uma investigação com caráter etnográfico.

E, além de observações de momentos educativos no cotidiano do grupo no CMEI, foram realizadas análises documental do Projeto Didático[94] da instituição, vivenciado durante o corrente ano em que a pesquisa foi realizada, e apresentado pela docente do CMEI, intitulado *Povos da Floresta: sentimento e conhecimento*, à luz das categorias de análises, a saber: infância, educação socioambiental, práticas inovadoras, atitudes sustentáveis, numa perspectiva transdisciplinar. De acordo com Gil (1999), a pesquisa documental se vale de toda sorte de documentos.

Também realizamos entrevistas semiestruturadas, junto à professora do grupo infantil 4, observado nesta investigação, a fim de ouvi-la a respeito de suas concepções de infância, Educação Infantil e Educação Ambiental, sobre materialização de suas estratégias educativas e os supostos aspectos inovadores de sua prática. As entrevistas foram gravadas e transcritas para categorização e análise dos dados à luz de categorias. Todos os dados foram categorizados e analisados em seus conteúdos e significados mais profundos, pela possibilidade de explorá-los de forma qualitativa,

94 Um Projeto Didático é um documento que explica o planejamento de ações didático-pedagógicas a serem realizadas em uma instituição de educação formal ao logo do ano letivo, trabalhando sobre um determinado tema e envolvendo várias disciplinas e saberes.

de maneira que revele a realidade dos cenários estudados ao cercar a mesma com os instrumentos de análises, tornando os dados válidos e significativos. Realizamos a triangulação dos dados categorizados com a base teórica deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta investigação são discutidos neste trabalho com dois enfoques diferentes. O primeiro enfoque é mais voltado para as proposições didático-pedagógicas socioambientais no CMEI estudado, e o outro mais voltado para as estratégias e práticas da professora e do CMEI. Ambos são discutidos a partir dos dados construídos nas observações, analise documental e entrevista com base nas discussões teóricas contemporâneas da Educação Ambiental, Infância, Educação Infantil, Atitudes Socioambientais Sustentáveis, Transdiciplinaridade e Inovação Pedagógica.

AS PROPOSIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOCIOAMBIENTAIS NO CMEI

A professora participante deste Estudo de Caso, ao defender EA como abordagem inserida em suas proposições didático-pedagógicas, se baseia na legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que preveem a educação ambiental de forma transversal nas práticas educativas formais e na ideia de educação que faz parte do cotidiano e que está inserida no dia a dia do CMEI.

Segundo a professora entrevistada, “A lei determina que a educação ambiental, e ela se faz presente na vida; deve ser natural”. Moura e Hirata (2013, p. 07) afirmam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental realmente determinam a EA como transversal nos espaços educativos formais e preveem o respeito aos seguintes princípios da EA:

> *I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;*
>
> *II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;*
>
> *III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;*
>
> *IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;*

> *V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;*
>
> *VI - respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e plurietnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária. (Cap. I, Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012).*

Chamamos a atenção, dentre os princípios acima, para o princípio da totalidade, que converge com o princípio *Hologramático* descritos na Transdisciplinaridade (SANTOS, 2009), que afirma que a parte está dentro do todo, assim como o todo está dentro da parte. Esse princípio propõe perceber as interconexões existentes no mundo real, o que diverge da polarização que é muito percebida em práticas de memorização de regras morais na Educação Infantil, tal como era nos primeiros atendimentos às crianças.

Segundo Oliveira (2005), as crianças de classes subalternas eram submetidas a atividades de memorização de regras morais, valores religiosos, subordinação e devoção ao trabalho. Sabemos, porém, que a formação de atitudes não é uma mera atividade de memorização de regras e reprodução de comportamentos (LOUREIRO, 2012), e que é um processo contínuo e presente no cotidiano, como afirma a docente entrevistada. Proposições do projeto didático analisado, como a ambientação dos espaços do CMEI, também podem sinalizar a inserção dessas vivências no cotidiano do centro.

O projeto didático também menciona essa inserção da temática ambiental no cotidiano, afirmando que “Este trabalho já consegue fazer parte do nosso cotidiano de maneira institucionalizada, como parte integrante do nosso PPP e de todas as vivências do CMEI” (texto extraído do Projeto Didático 2015, p. 1). Esse olhar de continuidade sobre a EA e de sua inserção no cotidiano do CMEI tende a superar a forma como a EA foi constituída no Brasil, a partir de um olhar cartesiano que se distanciou do fazer educativo que percebia o mundo em partes não interconexas por ações isoladas, como traz Loureiro (2004). É muito comum ver em diferentes contextos escolares proposições didático-pedagógicas ambientais pontuais e estanques, como foi analisado no estudo piloto e ações comemorativas, tais como, Semana do Meio Ambiente, Dia da Água, Dia da Árvore, dentre outras em que as atividades são isoladas e não contemplam questões emergentes do cotidiano escolar, e se esgotam em si mesmas. Porém, no CMEI estudado, percebemos uma preocupação por parte dos docentes que elaboraram o projeto didático, no sentido de que as ações não

tenham essa fragmentação, mas sim continuidade. O trecho a seguir demonstra essa perspectiva.

> *Nossa perspectiva é fazer isso regular e sistematicamente, nos distanciando de uma prática ainda presente em muitas instituições educacionais de referir-se ao índio de forma folclórica e exótica, atrelando o conhecimento sobre este apenas à datas comemorativas (Texto extraído do Projeto Didático, 2015, p. 2).*

A docente também demonstra essa preocupação quando diz “Faço Educação Ambiental em práticas do cotidiano, de maneira sutil”. Segundo Carvalho (2011), devemos trazer para os contextos escolares práticas que favoreçam a continuidade do fazer educativo socioambiental, pois esse movimento de continuidade e contextualização é o que fortalece e efetiva a formação de atitudes, tingindo, assim, a dimensão complexa das situações que emergem do cotidiano. Para Morin (2006), o problema do conhecimento é um desafio, porque só podemos conhecer as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. Capra (1996) também explica a importância de buscarmos uma compreensão da realidade a partir de uma concepção de ciências que ultrapasse as pequenas especificidades, já que cada parte específica está em conexão com um todo mais amplo. Nesse sentido, a complexidade é um conjunto cujos constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados e integrados, sendo, ao mesmo tempo, uno e múltiplo. Assim, questões socioambientais presentes no dia a dia do CMEI devem ser consideradas em sua totalidade a fim de não fragmentar o saber, criando um espaço propício para a formação de atitudes.

O Projeto Didático reforça a preocupação com essa fragmentação do saber ao dizer que “Entendemos que este conhecimento é muito mais amplo e precisa ser abordado no cotidiano, de forma a consolidar ideias que possam ser traduzidas na postura de nossas crianças” (texto extraído do Projeto Didático, 2015, p. 2). Santos (2009) explica que a fragmentação do conhecimento moldou a forma de pensar da modernidade, que tinha um pensamento assente no paradigma cartesiano que considera a fragmentação do pensar, a objetividade e a certeza. Entretanto, a transdisciplinaridade propõe religações dos saberes compartimentados. Ainda segundo a referida autora, o princípio da fragmentação na prática pedagógica tende a subdividir os conteúdos escolares, fragmentando o conhecimento, formando pares binários e criando fronteiras epistemológicas. E ela segue, dizendo que os pares binários dividem as coisas, como, por exemplo, dia e noite, sim e não, claro e escuro, mau e bom, etc., não considerando outras possibilidades para além desses pares.

AS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOCIOAMBIENTAIS NO CMEI

Percebemos, em algumas práticas observadas, uma preocupação com esse olhar complexo referenciado anteriormente, a exemplo de uma contação de história que envolveu vários aspectos de diferentes disciplinas para refletir sobre a relação dos povos indígenas e a natureza. Para Morin (2003), o pensamento complexo é aquele que lida com a incerteza e com a capacidade de reunir, contextualizar, globalizar, mas, ao mesmo tempo de reconhecer o singular e o que é tecido nesse singular, o complexo.

Observamos uma contação de uma história de um índio que amava a natureza, contada pela docente, e percebemos que esta história se difere das histórias que sempre terminam com um *E foram felizes para sempre*, pois apresenta uma perspectiva de continuidade no fim do texto, levando a criança a refletir sobre a importância do sentimento do índio sobre a natureza, o que se aproxima da perspectiva da transdisciplinaridade por não trazer a certeza como lógica na história. Essa aproximação é importante, pois rompe com os modelos preestabelecidos de contação de história que tem um final predeterminado por uma visão linear. A linearidade, segundo autores como Morin (2003) e Capra (1996), não é capaz de interligar conhecimentos da realidade multifacetada.

Nesse sentido, ao nos aproximar da visão transdisciplinar como possibilidade para o trabalho com a EA, podemos resgatar o princípio *Hologramático* da Transdisciplinaridade (SANTOS, 2009), que afirma que a parte está dentro do todo assim como o todo está dentro da parte, e que critica a memorização de regras morais e as práticas fragmentadas como os conteúdos disciplinares fragmentados e os contos infantis com finais sempre felizes sem significação e diálogo. A complexidade pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível (MORIN, 2003). Assim, o trabalho com uma contação de história, como essa referenciada, em que não se tem um pensamento linear, pode oportunizar um olhar mais abrangente sobre questões socioambientais que levam a uma sensibilização para mudanças de atitudes. Porém, a história poderia ter sido mais explorada junto as crianças, e inserida na contextualização de outras atividades para que haja uma interligação e aprofundamento do trabalho, diminuindo assim as dificuldades de trabalhar esse tema complexo com as crianças.

Outra questão importante diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental é o princípio do

> *respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural,*

> *disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e plurietnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (MOURA; HIRATA, 2013, p. 07).*

Esse princípio é percebido nas proposições do projeto didático, que afirma que o CMEI realiza

> *[...] um trabalho de valorização da nossa identidade, enquanto brasileiros, fruto de um processo miscigenatório de diferentes culturas. Nessa perspectiva afirmamos que o trabalho com a cultura Africana na nossa unidade tem se fortalecido a cada ano, valorizando a nossa afro-descendência, desconstruindo estereótipos e pré-conceitos a cerca dos mesmos. (Texto extraído do Projeto Didático, 2015, p.1).*

Neste sentido, a EA não está isolada na visão biológica, mas permeia todos os relacionamentos das pessoas em seu cotidiano. Reigota (2004) afirma que a EA deve ser entendida como educação política que prepara o cidadão, nas suas relações sociais e com a natureza, para exigir justiça social, ética, cidadania nacional planetária e autogestão. Kramer (1994), por sua vez, afirma que a cidadania da criança deve ser considerada, e, nesse sentido, a cidadania precisa ser construída por meio de diversos aspectos que incluem culturas e identidades, uma vez que acreditamos que as crianças produzem cultura. A articulação das diversas culturas nas atividades do CMEI, como a contação de história, por exemplo, é fundamental para contemplar a complexidade da Educação Ambiental como possibilidade para a formação de atitudes socioambientais sustentáveis na Educação Infantil.

Corsaro (2011) chama a atenção para essa produção de culturas que a criança é capaz de fazer. Essas culturas se diferem das dos adultos, pois são próprias e singulares, mas recebem influência e influenciam as culturas adultas numa relação dialógica. A necessidade dessa perspectiva de EA ligada às questões socioambientais que envolvem etnia, cidadania, identidade, cultura, etc., está presente nas proposições do projeto didático do CMEI e práticas da docente. No projeto, essa perspectiva socioambiental e sociocultural se faz muito presente no trecho a seguir:

> *Trazer para a Educação Infantil um pouco da cultura dos Povos da Floresta significa aproximar nossas crianças de um universo cultural onde a concepção de tempo, de ocupação do espaço, de relação com o ecossistema se traduzem em outro ritmo. (Texto extraído do Projeto Didático, 2015, p. 2)*

Nesse trecho do projeto, podemos perceber a intenção de se criar aproximações da criança com a cultura, o tempo, o espaço e o ecossistema. Essas aproximações abrangem situações mais complexas em diversas dimensões, e, portanto, não apenas na dimensão biológica.

Outra dimensão que identificamos no projeto foi a tentativa de superação da visão tradicional acrítica da EA. De acordo com Loureiro (2004), a EA, com uma essência acrítica, possui um viés fragmentado, biologizante, conservador e distante da realidade, colaborando para a hegemonia do pensamento linear liberal. E o que identificamos foi que o projeto analisado e as práticas observadas têm o potencial de romper com esse viés conservador para uma maior aproximação da realidade complexa, e, portanto, para a formação de atitudes. Nas práticas, observamos essa perspectiva: está presente nos momentos em que acontecem as Roda Rítmicas e ali se trabalha a musicalidade, a dança, a cultura e identidade indígena, e as relações com a natureza. Segundo Capra (1996), o pensamento sistêmico é, de fato, uma mudança de uma ciência "objetiva" para uma ciência "epistêmica", em que a natureza é vista como uma teia interconexa de relações. As rodas Rítmicas proporcionam essas interligações de forma lúdica.

Já nas entrevistas, a docente não consegue articular esses aspectos culturais e socioambientais em suas falas. Temos, por exemplo, quando ela é indagada sobre o que trabalha em EA: "Faço na sensibilização do olhar, aguçando a curiosidade por exemplo, o bolo do lanche, de onde vem? Eu pergunto, da macaxeira, tá, e a macaxeira vem de onde? Da terra, cuidar da terra então. A importância da chuva, buscar a reflexão de como se comportar". Essa afirmação mostra, mais uma vez, a simplificação da prática em modelação de comportamentos estanques. Loureiro (2006) nomeou "armadilha paradigmática" a dinâmica em que o educador, mesmo bem-intencionado, reproduz uma *pedagogia redundante*, por sua prática estar atrelada a uma visão fragmentada e simplista da problemática ambiental. Essas práticas recebem influência do paradigma dominante e tendem a se perpetuar. Existe uma boa intenção em refletir com as crianças a relação da macaxeira com a terra e a culinária, mas a formação de atitudes socioambientais sustentáveis precisa superar a simples reflexão de como se comportar. Essas ações educativas são pouco eficazes no investimento significativo de transformação da realidade socioambiental. Para que essas práticas sejam repensadas se faz necessária a formação continuada, pois nenhuma intervenção educativa é neutra de intencionalidades políticas de um determinado modelo de sociedade.

Ao compararmos as proposições do projeto e as práticas observadas, identificamos que não havia as mesmas relações socioambientais existentes no texto do Projeto Didático, pois ela se refere apenas às questões físicas do ambiente. Percebemos que as relações socioambientais que Loureiro (2006) se refere para a EA crítica estão presentes nos enunciados do projeto didático do CMEI, a exemplo, no trecho do texto que demonstra preocupação com a lógica moderna que tem "contribuído para que nosso olhar sobre as relações (conosco, com os pares, com a natureza) se torne cada vez mais limitado e distante de valores essenciais para uma convivência respeitosa" (texto extraído do Projeto Didático, 2015, p. 2). Segundo Nicolescu (1999):

> *A objetividade, instituída como critério supremo de verdade, teve uma consequência inevitável: a transformação do sujeito em objeto. A morte do homem, que anuncia tantas outras mortes, é o preço a pagar por um conhecimento objetivo (p. 05).*

Assim, entendemos que a lógica moderna foi questionada no texto do projeto didático. Essa crítica aponta para um possível rompimento com o paradigma moderno, sinalizando em direção ao paradigma emergente, que traz o pensamento complexo e a transdisciplinaridade, requisito essencial para a inovação pedagógica que considera uma importante ruptura com ideias preexistentes e de base conservadoras. Embora o projeto didático analisado apresente discussões que se aproximam com a Transdisciplinaridade, assim como algumas práticas docentes, em algumas situações, como observamos, as estratégias não buscam romper com o pensamento do paradigma dominante, e isso se apresenta também em algumas falas da professora, o que aponta para a não realização da inovação nas práticas socioambientais do CMEI. Sobre a inovação, Correia (1991) faz o desafio de pensar na superação de bases conservadoras em busca de um novo olhar, segundo o paradigma emergente, e do agir diante das demandas dos contextos de escolarização contemporâneos tão complexos. Não há, portanto, inovação sem romper com o pré-estabelecido nas práticas didático-pedagógicas, sobre as quais encontramos elementos que caracterizam as proposições e práticas didático-pedagógicas, nas dificuldades e possibilidades da educação ambiental, análise essa que esquematizamos no quadro a seguir.

QUADRO DE ANÁLISES DAS DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE

TRABALHAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CMEI

SUBCATEGORIAS DE ANÁLISES	CATEGORIA EMPÍRICA	INSTRUMENTO	UNIDADE DE ANÁLISE	ANÁLISE TEÓRICA
Continuidade do trabalho com Educação Ambiental	**Dificuldades e Possibilidades de trabalhar Educação Socioambiental**	Análise Documental	O projeto didático menciona a inserção da temática ambiental no cotidiano, afirmando que "Este trabalho já consegue fazer parte do nosso cotidiano de maneira institucionalizada, como parte integrante do nosso PPP e de todas as vivências do CMEI" (texto extraído do Projeto Didático 2015, p. 1).	Esse olhar de continuidade sobre a EA e de sua inserção no cotidiano do CMEI tende a superar a forma como a Educação Ambiental foi constituída no Brasil, a partir de um olhar cartesiano (LOUREIRO, 2004).
Comple xidade		Observação	Em algumas práticas, observamos a complexidade nos momentos em que acontecem as Roda Rítmicas (musicalidade, a dança, a cultura e identidade indígena, e as relações com a natureza).	Percebemos, no projeto analisado, a intenção de se criar aproximações da criança com a cultura, o tempo, o espaço e o ecossistema. Corsaro (2011) chama a atenção para a produção de culturas que a criança é capaz de fazer.
Como trabalhar questões socioambientai e culturais		Entrevista	Na entrevista, a docente não consegue articular esses aspectos culturais e socioambientais numa perspectiva atitudinal, pois diz que trabalha as questões socioambientais e culturais com uma "(...) reflexão de como se comportar" (trecho da entrevista).	As culturas infantis se diferem das dos adultos, pois são próprias e singulares, mas recebem influência e influenciam as culturas adultas numa relação dialógica. Na EA podemos trabalhar essa relação, e não apenas uma reflexão de como se comportar, mas uma formação de atitudes socioambientais sustentáveis.

Sistematizações da autora.

Percebemos que a relação muito escassa entre aspectos socioambientais pela docente pode ser devido à falta de formação continuada sobre o tema o que aponta para uma dificuldade para o trabalho com a Educação Ambiental. Por isso concordamos com a afirmação de Pimenta (2006), de que é preciso repensar a formação continuada, para que processos didático-pedagógicos inovadores sejam desenvolvidos a partir do

exercício docente de repensar suas próprias práticas.

Aqui também propomos o princípio da autopoiese da transdisciplinaridade para a formação continuada. Segundo Santos (2009), o princípio da *autopoiese* na transdisciplinaridade pode contribuir muito para os professores repensarem a sua metodologia. A formação continuada que propomos aqui segue essa perspectiva de ação-reflexão-ação da prática docente, sendo, portanto, uma possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as proposições e práticas didático-pedagógicas do CMEI precisam buscar cada vez mais superar referenciais que os levam a modelar comportamentos e memorização de conceitos fragmentados, que são dificuldade de trabalhar a Educação Ambiental, e construir referenciais na formação atitudinal para os diferentes espaços e contextos da vida cotidiana. É necessário, então, um maior investimento em formação continuada de professores para que o exercício reflexivo docente que os leve a romper com algumas barreiras que impedem docentes de inovar para a sustentabilidade e a formação de atitudes nas crianças, criando assim, possibilidades.

Concluímos, com este estudo que, para que haja possibilidades exitosas de fazer Educação Ambiental na Educação Infantil, se faz necessário uma inovação pedagógica para que de fato se consiga romper com bases conservadoras da Educação para avançar na formação de atitudes socioambientais sustentáveis junto as crianças, para possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Portanto, os resultados apontam para um repensar das práticas didático-pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil, no CMEI e na rede de ensino como um todo, inclusive, em nossa própria prática como educadoras, e para a necessidade de formação continuada sobre tema para os docentes. Também percebemos que este estudo aponta para a necessidade de novos estudos sobre a educação ambiental na Educação Infantil que podem se direcionar para os saberes docentes e para a formação inicial e continuada de professores, bem como, para o protagonismo infantil nas atitudes socioambientais sustentáveis de crianças na Educação Infantil, tendo estas como participantes de pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

CAPRA, F. **A teia da Vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em formação).

CORREIA, J.T. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores.** 2. ed. Rio Tinto/ Portugal: editora ASA, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. A Necessidade de um Pensamento Complexo. In: MENDES, C. (org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro. Garamond, 2003.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MATURANA, H.R.; VARELA, F.J – **A Árvore do Conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Tradução; Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo, Pala Athenas, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento Complexo.** Tradução do Francês Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **Os Setes Saberes necessários à educação do futuro.** 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MOURA, J. D P.; HIDRATA, C. A. A educação ambiental em debate. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**. nº. 5, v. 1, jul-dez. 2013.

NICOLESCU, B. **Manifesto da Transdisciplinaridade.** São Paulo: Trion, 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. Ga. e

GHEDIN, E. (org) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

RIZZO, G. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, A. (org.) **Complexidade e transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação. Porto Alegre, Sulina, 2009.

- volume 5 -

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Educação e Arte

DIONÍSIO E PAULO FREIRE EM DIÁLOGO(S): PROBLEMATIZANDO UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE TEATRO

Ildisnei Medeiros da Silva
Doutorando em Educação (PPGED/UFRN)
E-mail: ildisnei@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O título deste trabalho evidencia os caminhos percorridos nesta pesquisa, justificando as escolhas para o desenvolvimento do tema, e também indicam a problemática central a ser problematizada nesta escrita.

Esmiuçando-o, primeiramente temos "*Dionísio e Paulo Freire em Diálogo(s): Problematizando uma proposta para o ensino de Teatro*". Dionísio, ou Dioniso, é o deus Grego equivalente ao deus Baco em Roma, deus dos ciclos vitais, das festas do vinho, e cujo culto através do ditirambo e das orgias dionisíacas, culminou, em última instância, no surgimento do Teatro Ocidental. Paulo Freire, conhecido como o grande problematizador da educação para a tomada de consciência de si, do outro, do mundo, cujos escritos influenciam aqueles pesquisadores e educadores que entendem o conhecimento como processo de construção através de relações dialógicas de ensino e aprendizagem.

Dito isso, pensar no estabelecimento de diálogos entre Dionísio e Paulo Freire, revela o interesse desta pesquisa em estabelecer relações entre ambos no ambiente educacional, mais precisamente no Ensino de Teatro nas escolas públicas, na medida em que se revela um campo ainda pouco explorado, e uma urgência em fazê-lo, visto a obrigatoriedade muito recente da inclusão do Teatro enquanto componente curricular, e também a chegada de professores especializados nesta linguagem artística nas escolas. Nesse sentido, é preciso analisar e refletir acerca das práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas nas aulas de Teatro, assim como, apresentar o Ensino Dialógico de Teatro – relacionando pensadores deste ensino aos ideais freireanos de educação – como uma possibilidade.

E, pensando no quadro de definição da Base Curricular Nacional Comum, onde é proposta a Grande área 'Artes', é preciso tornar clara a importância de cada uma das linguagens artísticas, tendo em vista que a ideia central a ser apresentada até o momento considera Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como subcomponentes,

quando já há toda uma discussão em voga sobre as mesmas serem consideradas áreas de conhecimento, linguagens artísticas distintas, e consequentemente componentes curriculares na Educação Básica. E, embora estejam sendo consideradas as linguagens artísticas como componentes curriculares obrigatórios, quando postas como subáreas, coloca-as num patamar inferior em relação às outras áreas do conhecimento. É preciso considerar cada linguagem como uma grande área, como uma área do conhecimento específica, embora todas sejam artes, evidenciando suas especificidades.

A ideia da realização dessa pesquisa e da escolha do tema surgiu das inquietações percebidas na universidade – em seus grupos de pesquisa e de iniciação à docência –, e da experiência docente, sobre o Ensino de Teatro e a educação de maneira mais ampla, como o ensino é pensado e articulado às realidades dos alunos, de fato, e não apenas enquanto discurso proferido em reuniões pedagógicas.

Nesse sentido, o trabalho considera os olhares sobre as práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID Teatro UFRN, revelando que para o desenvolvimento deste não contei apenas com um olhar, o meu olhar, mas, assumindo o diálogo freireano não apenas como objeto de estudo a ser problematizado, e sim como fundamento epistemológico do projeto, das ações e da construção das práticas com os integrantes do subprojeto Teatro, destaco que, trago à tona, embora não explicitamente, os olhares dos participantes do PIBID, coordenadores, supervisores, bolsistas, alunos das escolas atendidas, pais de alunos, professores, coordenação, e demais agentes participantes desse processo no âmbito da universidade, da escola e da comunidade em que está inserida, de modo que, a escrita passa a ser desenvolvida na 1ª pessoa do plural após a introdução.

Além disso, em um momento tão difícil na economia do nosso país – embora seja perceptível o grande avanço em outras áreas –, em que se questiona o valor e a viabilidade de projetos como o PIBID, revela-se importante que trabalhos sejam desenvolvidos, publicados e divulgados sobre o projeto, principalmente aqueles que problematizem e evidenciem sua influência positiva na formação dos licenciandos, e também na formação continuada dos professores supervisores e coordenadores, além da troca que se efetiva entre universidade e escola.

Representando a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o físico Luís Carlos de Menezes defendeu a continuidade do PIBID justificando que esse é o programa mais importante do MEC voltado para educação básica, afirmando que o programa está na direção certa para formação de professores. Para o cientista, o programa é uma iniciativa correta do Ministério da Educação (MEC) para corrigir os desvios antigos na formação de professores.

Nesse sentido, o presente trabalho possui como objetivo, a partir da troca e do diálogo com os agentes envolvidos nesse processo de pesquisa, problematizar os caminhos para o planejamento de um Ensino Dialógico de Teatro proposto pelo

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência subprojeto Teatro da UFRN, considerando o pensamento freireano em relação ao Diálogo, e os momentos pedagógicos (Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento) propostos pelo Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento da UFRN.

Por meio de uma pesquisa participante, num constante movimento de ação-reflexão-ação, e fazendo uso de alguns instrumentos da etnografia escolar, como a observação participante, entrevistas não estruturadas, e registros infográficos e textuais, é que se trilhou e construiu o caminho dessa pesquisa, vivenciando e questionando essa experiência.

Desse modo, os referenciais teóricos desta proposta de tese, situam-se, neste momento, nos trabalhos de Paulo Freire no que se refere principalmente à educação dialógica, nas sistematizações pedagógicas do Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento (GEPEM/UFRN), e nas produções do Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena (CENOTEC/UFRN), no que diz respeito à construção de um processo educativo que considera as realidades dos sujeitos, estabelecendo relações entre essas realidades e os conhecimentos específicos da área ensinada, relações entre a área específica e outras áreas do conhecimento, ampliando a própria compreensão do quê e como ensinar Teatro, e reconhecendo a escola como espaço de diálogo.

REFERENCIAIS FREIREANOS PARA UM ENSINO DIALÓGICO DE TEATRO

As inquietações norteadoras desta pesquisa versam sobre o Ensino de Teatro e a educação de maneira mais ampla, como o ensino é pensando e articulado às realidades dos alunos, de fato, e não apenas enquanto discurso proferido em reuniões pedagógicas, e questionamentos relativos aos conteúdos e práticas pedagógicas em Teatro no âmbito do Ensino Fundamental.

Compreendendo a educação como parte da organização de uma sociedade, sendo ela a responsável por definir como esta sociedade irá se comportar e se manter ao longo do tempo, por isso as finalidades e processos da prática educativa são pensados e postos em prática considerando o que se almeja com isso, Libâneo (1994) afirma que a educação é socialmente determinada.

Diante do quadro visto durante as observações e práticas realizadas, corroboramos do pensamento de Libâneo (1994), acreditando que o ensino deve versar por uma educação democrática e que caminhe rumo à emancipação dos sujeitos em relação à sociedade em que vivem, sendo capazes de pensar sobre ela e intervir na mesma na luta por transformações, e que tal ideal deve nortear e influenciar a concepção de currículo, as práticas pedagógicas e todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

Percebendo que os objetivos, os conteúdos e as práticas de ensino, são determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas, pelos valores e peculiaridades da sociedade a que está subordinada, acredito ser preciso investigar a fundo o que está sendo proposto em nossos referenciais curriculares, nos documentos oficiais, e pensar um ensino que não verse pelos objetivos da classe dominante, mas que prepare os sujeitos menos favorecidos para este mundo, versar por uma educação democrática, tanto no atendimento de qualidade às classes menos favorecidas, quanto na democracia em sala de aula e na escola, na relação entre alunos, professores, coordenação e demais agentes que compõe essa instituição.

Em relação ao Ensino de Teatro, mais especificamente, temos considerado a partir das vivências, falho, na medida em que perde muitas vezes um elemento que, para mim, é intrínseco ao Teatro, sua essência pedagógica. Acreditamos que o Teatro tem o poder de gerar reflexão, de fazer os sujeitos se colocarem numa postura crítica e enfática perante a sociedade que os cerca, mas não percebo que isso esteja sendo considerado, pelo contrário, a maioria dos alunos é levada simplesmente a repetir e reproduzir conteúdos e técnicas sem problematizá-las.

Através das vivências em salas de aula conseguimos perceber isso claramente, seja na forma de planejamento dos professores – quando existe planejamento –, seja na forma que as gestões escolares percebem essa disciplina enquanto componente curricular obrigatório. Valendo salientar que, na Cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, desde 2009, através da Resolução nº 06/2009 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece a matriz curricular para o Ensino Fundamental, o Ensino de Artes encontra-se dividido, obrigatoriamente, em quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Além disso, também encontra outras barreiras em sua realização. Aliado às falhas de alguns profissionais ao exercerem a docência, tem-se o senso comum de que estudar Teatro é estar em cima de um palco atuando, pura e simplesmente, de que a figura de um diretor teatral é aquela do sujeito que manda e desmanda a prática dos atores, e que as outras esferas do fazer teatral, como figurino, maquiagem, iluminação, cenografia, dramaturgia, são apenas complementares, e a visão limitada do que são e quais são as formas espetaculares. E isso é facilmente percebido quando em algumas escolas encontramos aulas de Teatro que objetivam apenas a construção de uma encenação pelos alunos, a ser apresentada nas festividades da escola, por exemplo, sem considerar estas demandas.

Em sua tese de doutoramento Araújo (2005) apresenta alguns aspectos a serem superados pelo que chama de “senso comum pedagógico” objetivando:

> *Operar mudanças de atitudes em relação a aspectos tais como: abordagens etnocêntricas do fenômeno teatral que empobrecem suas múltiplas dimensões históricas e culturais; a idéia de encenação como resultado de um processo centrado na figura do diretor; visão fragmentada dos diferentes elementos que compõem o fenômeno teatral; visão monocêntrica do processo de criação teatral, privilegiando um elemento em relação aos demais; reprodução acrítica de experiências sistematizadas por investigadores e artistas teatrais; atitudes reducionistas que atribuem à falta de talento as dificuldades encontradas por uma pessoa no exercício da atividade teatral; abordagens descontextualizadas de peças teatrais; descaracterização das especificidades da linguagem teatral forçando comparações com o Cinema e a TV; redução dos processos de ensino de teatro na escola a mera produção de "pecinhas teatrais"; deslocamento do ensino de teatro na escola para fora da rotina curricular circunscrevendo-o ao âmbito das atividades extracurriculares. (ARAÚJO, 2005, p.31)*

Essa situação, talvez ocorra, e isso merece investigação, pela deficiente orientação dos Referenciais Curriculares aos quais os professores tem acesso.

Sobre a atuação docente e os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, estabelecidos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, em 1997, Maura Penna (2001) aponta que problemas ocorrem por esses parâmetros não estabelecerem uma sequência de conteúdos, deixando os professores com grande liberdade nas suas decisões do que trabalhar e como trabalhar, não referenciando questões relacionadas aos conteúdos e nem à organização da prática pedagógica.

E, a autora afirma ainda que não se trata apenas de liberdade, mas de uma responsabilidade deixada nas mãos dos profissionais docentes, cabendo a eles a decisão de fazer algo pela educação, e pela aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos em relação à vida e à sua área específica de arte ou não, simplesmente relega a eles o direito deste desenvolvimento e do conhecimento estético e a vivência artística (PENNA, 2001).

Ou seja, essa liberdade, apesar de positiva, na medida em que não impõe os conteúdos programáticos e dá aos professores plena liberdade de seleção, o que acho válido, também apresenta um aspecto negativo ao não orientar os profissionais docentes em relação ao seu fazer pedagógico.

Em contrapartida, o município de Natal, possui desde 2008, seus próprios Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, inclusive para a área de Artes, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Natal, e estes trazem detalhadamente a divisão de conteúdos de cada linguagem artística

para cada ano letivo: Ensino de Artes Visuais (1º, 2º e 6º anos), Ensino de Dança (5º e 8º anos), Ensino de Música (3º e 7º anos) e Ensino de Teatro (4º e 9º anos).

Estes referenciais parecem ter sido construídos considerando os termos de políticas educacionais de meados da década de 90 no Brasil, que estavam diretamente relacionadas ao quadro neoliberal que se desenhava no mundo, e que começava a se apresentar na política brasileira, pois, apesar de negar isso em sua apresentação, sendo colocado como instrumento norteador, não obrigatório, traz em sua escrita e seleção de conteúdos uma visão centralizadora e uniformizante. O que é preocupante, na medida em que como aponta Sousa (2010), as escolas tem tido muita dificuldade no quê e como ensinar, e por isso apresentam uma relação falha de ensino-aprendizagem. E que isso se dá, pelo fato, de as propostas curriculares não pensarem as necessidades culturais dos alunos e a sua realidade.

A evidente necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os currículos está diretamente ligada á relevância de prezar por uma Educação Dialógica. Só é possível pensar em algo novo se temos uma observação e/ou vivência de algo anterior, e uma reflexão sobre tal, que é exatamente o que uma das etapas da prática educativa dialógica proposta por Pernambuco e Paiva (2005; 2013), o Estudo da Realidade, apresenta como fazer, além de, a partir disso, ser possível organizar e aplicar o conhecimento de modo que essa prática pedagógica preze pela troca de saberes entre professores e alunos, o encontro destes para problematizar a sua realidade, a construção do conhecimento entre esses sujeitos.

Na perspectiva da Educação Dialógica, que tem suas bases no que Paulo Freire apresenta em relação ao diálogo na prática educativa, compartilhamos do pensamento de Freire (1987), entendendo-a como a troca de saberes entre professores e alunos, o encontro dos seres humanos para refletir sobre sua realidade, como a fazem e refazem, por essa ideia convergir diretamente para a compreensão dos seres humanos como seres históricos e produtores de cultura e na qual é papel do educador criar meios de compreensão das realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudanças por parte do corpo discente (FREIRE, 1987).

Antes de prosseguir na discussão, achamos necessário evidenciar sob qual conceito de realidade estamos pautando nossa ideia, tendo em vista que essa prática dialógica está interligada ao ensino que considera a realidade do corpo discente.

Nesse sentido trabalhamos com a compreensão do conceito de realidade defendido por Duarte Júnior (2011), que compreende a realidade como plural, ou seja, realidades, pois “existem diferentes maneiras de se apreender o mesmo objeto: em cada uma delas o quadro possui uma realidade diversa” (DUARTE JÚNIOR, 2011, p.10), portanto, a realidade como dado de percepção e construção, variando pelos sujeitos que a percebem e constroem:

> *Na verdade talvez não devêssemos falar de realidade, e sim de realidades, no plural. O mundo se apresenta com uma nova face cada vez que mudamos nossa perspectiva sobre ele. Conforme nossa intenção ele se revela de um jeito. (DUARTE JÚNIOR, 2011, p. 11)*

O autor entende ainda a realidade como socialmente edificada e dependente de como o conhecimento é disposto na sociedade, sendo as estruturas sociais construídas sobre a gama de conhecimentos de que se dispõe socialmente, do grau de consciência sobre a realidade. Duarte Júnior (2011) afirma o homem enquanto construtor da realidade, mas que ele não se percebe assim, de maneira que se coloca na posição de submetido á realidade, sendo conduzido pelas forças naturais e sociais sobre as quais ele não tem e não pode vir a ter controle.

Esse conceito de realidade nos parece plausível na medida em que é possível relacioná-lo diretamente ao pensamento de Paulo Freire dos seres humanos como fazedores de sua própria história, ou seja, de sua realidade, e, por isso, capazes de pensar sobre ela e modificá-la.

Acreditamos que perspectiva educacional que reconhece a realidade dessa forma e procede de modo a mudar o quadro de "submissão à realidade" através do diálogo em sala de aula é a Educação Dialógica e, sobretudo, a proposta elaborada e posta em prática pelo Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento da UFRN (GEPEM/UFRN), coordenado pela Profª Drª Marta Maria Pernambuco, cujo grupo é citado e as obras publicadas pelos participantes do mesmo são referências primordiais dos trabalhos do Centro de Educação da UFRN que versam sobre o Estudo da Realidade Escolar e Práticas Pedagógicas Freireanas, como pude constatar na realização do Estado da Arte para esta pesquisa.

O grupo defende uma prática educativa dialógica em 3 momentos: primeiro o *Estudo da Realidade*, a fase de levantamento da realidade, análise da situação e problematização questionando os modelos explicativos propostos sobre ela; o segundo, a *Organização do Conhecimento*, onde os conteúdos formais são enfatizados, em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas e introduzindo novos elementos que ampliem a compreensão de determinada problemática; e terceiro, a *Aplicação do Conhecimento*, fase na qual a partir do conhecimento organizado é possível reler e reinterpretar a realidade, além de extrapolar para novas situações que gerem novas problematizações. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005; 2013)

A partir destes três momentos a Educação Dialógica ainda é subdividida no GEPEM/UFRN em 6 etapas: a primeira é realizada pelos educadores, o estudo preliminar da realidade; a segunda é a escolha de possíveis situações significativas identificadas na etapa anterior pelos professores; a terceira reúne educadores, a equipe da escola, a comunidade e os alunos em círculos de investigação temática sobre

as situações significativas identificadas; a quarta etapa são as definições de temas geradores a partir das situações identificas pelos educadores, primeiro em conjunto e depois divididos por área; a quinta etapa consiste na problematização e construção do programa das disciplinas por série a partir dos temas geradores; e a sexta etapa é preparação e aplicação das aulas. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005; 2013)

Desse modo, o GEPEM/UFRN desenvolve suas práticas educativas entendendo que:

> *O ponto de partida do nosso fazer pedagógico deve ser conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o que significa conhecer suas experiências familiares, sua comunidade, suas estratégias de sobrevivência, seus conhecimentos, suas expectativas, suas formas de lazer, pois tais elementos orientam suas condutas nos diversos espaços da vida social, seja na escola, seja na comunidade, constroem interpretações e explicações sobre as coisas. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005, p. 3)*

Logo, nessa proposta dialógica de trabalho educativo os conhecimentos específicos de cada área devem ser relacionados aos demais conhecimentos de áreas componentes do currículo escolar e as demandas apontadas pelo estudo da realidade local.

Para Araújo (2005) essa concepção de prática pedagógica construída sob a égide do pensamento de Paulo Freire, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, vem se tornando, na produção desses autores acima citados, uma referência cada vez mais acessível a outros campos do conhecimento (ARAÚJO, 2005, p. 97).

Portanto, revela-se possível o desenvolvimento de um trabalho como este relacionado ao Ensino de Teatro, se este for entendido na perspectiva de Araújo (2005), que trata o Ensino de Teatro como um ato de construção e não apenas de assimilação, tendo como base conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais, de modo que os objetivos do ato de ensino estejam articulados ao contexto no qual se dará a prática educativa.

Após essa exposição das ideias que norteiam nosso pensamento para a pesquisa sobre a relação indissociável da prática pedagógica e da realidade escolar, iremos a partir de agora discutir o que acreditamos ser pertinente para que se pense o Ensino de Teatro em diálogo com Paulo Freire. Contudo, o que iremos expor em momento algum quer se propor como um modelo à seguir seguido à risca, pois isso iria de encontro a principal ideia de que o ensino de qualquer que seja a disciplina deve estar diretamente relacionado á realidade escolar e por isso é preciso organizar propostas diferenciadas e flexíveis.

A proposição desse diálogo parte da própria compreensão do pensamento de Paulo Freire, que destaca o educando como sujeito do conhecimento, a urgência do diálogo entre a escola e as realidades, entre professores e alunos, a convivência solidária, a importância da ética e da estética, e a rigorosidade do trabalho com os conceitos jamais separados do desvelamento da realidade, entendendo que "educação e arte guardam a possibilidade de trabalhar a favor da emancipação" (SAUL, 2011, p. 15).

Lendo Desgranges (2003) é possível compreender como o Teatro pode se revelar um meio importante para entender a realidade, a vida cotidiana de maneira mais enfática e crítica numa sociedade espetacularizada como esta em que vivemos. Ele afirma que:

> *Na sociedade espetacularizada, em que o show da realidade, por vezes, substitui a própria realidade, o olhar aguçado aliado ao senso crítico apurado procura estabelecer novas relações com a vida social e com diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-la. O olhar crítico busca uma interpretação apurada dos signos utilizados nos espetáculos diários. A aquisição de instrumentos linguísticos arma o espectador para um debate que se trava, justamente, nos terrenos da linguagem. (DESGRANGES, 2003, p. 177)*

O autor evidencia nestas palavras a importância de adquirir instrumentos linguísticos na sociedade contemporânea que auxiliem o desenvolvimento do pensamento crítico. E, conforme afirma Saul (2011) a prática teatral, numa perspectiva crítica de educação, possibilita aos educandos "que estes se sintam estimulados por uma nova linguagem, ampliem sua percepção estética e adquiram conhecimentos que potencializem sua possibilidade de leitura e transformação do mundo" (SAUL, 2011, p. 20).

Sob essa ótica é preciso conceber que são necessárias algumas ampliações e mudanças no Ensino de Teatro que está posto, que privilegia por vezes o desenvolvimento de um trabalho centrado na figura do ator, voltado para o jogo teatral, pois ele não atende a todas as demandas que se apresentam. É comum encontrar materiais disponíveis no mercado, relacionados ao Ensino de Teatro, que se propõem como práticas pedagógicas, mas que versam apenas sobre o trabalho com jogos teatrais em sala de aula. Não critico o uso dos jogos, são necessários e possuem sua importância, mas considero que existe uma série de outros procedimentos metodológicos que podem/devem ser pensados e postos em prática ao longo do tempo. Percebendo que cada um possui objetivos específicos na educação, não faz sentido não utilizá-los em detrimento de outro, somente.

Entendendo que no Ensino de Teatro é importante balancear teoria, prática e apreciação, de modo que a aprendizagem de teatro englobe todas as possibilidades inerentes ao fazer teatral, o que inclui a prática teatral, a apreciação de espetáculos e contextualização histórica.

Corroborando desse pensamento, consideramos de grande importância pensar práticas de sala de aula para o Ensino de Teatro que façam uso de procedimentos metodológicos que Haydt (2006) chama de individualizantes, socializantes e socioindividualizantes; uma prática inovadora, e que amplia as práticas das aulas de Teatro.

Os métodos individualizantes de ensino são aqueles que prezam por um atendimento às diferenças individuais, e são adequados ao nível de maturidade e ritmo de aprendizagem, estando relacionados ao esforço individual do aluno, e exemplos deles são as aulas expositivas e o estudo dirigido. Os procedimentos socializantes valorizam a interação social, versando por ideais de cooperação e respeito. Este tipo de procedimento está voltado para os trabalhos em grupo, que colocam duas ou mais pessoas em função de um objetivo comum, planejando juntas, dividindo tarefas, trocando ideias. E os procedimentos socioindividualizantes são aqueles que relacionam os dois procedimentos anteriormente citados, de modo a articular os objetivos de ambos de forma mais concreta. (HAYDT, 2006)

Para saber quais procedimentos utilizar em cada situação, Haydt (2006) faz uma consideração muito importante, de que esse reconhecimento se dá a partir da percepção de qual deles irá auxiliar os alunos a incorporar os conhecimentos de forma mais ativa e em consonância com a realidade observada, e que é somente após esta percepção que se pode encontrar qual recorte no conteúdo deverá ser feito para atender às necessidades do corpo discente.

Então, revela-se aplicável o pensamento de escolha de procedimentos metodológicos de Haydt no Ensino de Teatro na fase de organização do conhecimento da Educação Dialógica, tendo em vista que antes de pensar conteúdos e os procedimentos, é preciso estudar as realidades. Valendo salientar, que tudo isso não terá valia se o educando não for colocado como construtor do conhecimento e fazedor de sua própria história, e se a realidade não for de fato problematizada e servir apenas de ilustração para as aulas. Conforme afirma Freire (1987), “o educador dialógico tem como uma de suas tarefas, devolver o universo temático recolhido na investigação, como problema, e não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 1987, p. 102).

Para Araújo (2005) os processos pedagógicos de Teatro que abordam tanto o ensino quanto a aprendizagem numa perspectiva dialógica precisam ser capazes de:

> *Perceber quão necessário os alunos consideram aprender um determinado conhecimento, para além da relevância daquele campo de conhecimento para a humanidade; problematizar os conhecimentos que os sujeitos da educação já trazem sobre o assunto a ser trabalhado; refletir acerca dos instrumentos e conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais; sistematizar novas construções de conhecimento, fruto das interações e reflexões geradas no processo pedagógico. (ARAÚJO, 2005, p. 92)*

Baseando-se no diálogo de Paulo Freire, e em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) que propõem uma prática educativa dialógica organizada em momentos pedagógicos específicos para as diferentes etapas de um processo de ensino e aprendizagem – estudo das realidades, organização do conhecimento, e aplicação do conhecimento –, conforme apresentado anteriormente, Araújo (2005) propõe que, metodologicamente, os conteúdos de Teatro sejam abordados numa perspectiva problematizadora, "construída através de um diálogo organizado entre os objetivos pedagógicos da disciplina, os interesses e curiosidades dos alunos e o conhecimento universalmente acumulado na área" (ARAÚJO, 2005, p. 96).

Além disso, em sua tese de doutoramento Araújo (2005) apresenta pontos em comum entre os critérios de organização e propostas pedagógicas que compõem o trabalho dos pesquisadores do GEPEM/UFRN e as propostas pedagógicas e sistematizações do trabalho teatral de nomes como Viola Spolin e Augusto Boal.

Em relação a Viola Spolin o autor aponta que sua "valorização de processos de ensino de teatro calcados na conscientização gradativa que os sujeitos possam desenvolver acerca das técnicas teatrais, mediante a solução e avaliação de situações cênicas organizada por meio de jogos teatrais" (ARAÚJO, 2005, p.98) pode ser relacionada ao pensamento dos pesquisadores do Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento da UFRN, tendo em vista que o grupo considera o ensino como "um processo de construção do conhecimento, que se dá a partir da prática da mobilização dos sujeitos em torno de problematizações geradas por temas oriundos das realidades dos alunos" (ARAÚJO, 2005, p. 98).

Quanto a Boal, o autor relaciona a defesa da necessidade de práticas teatrais e seu ensino como instrumentos para o sujeito transformar o meio onde atua, deste, com a defesa de práticas educativas transformadoras, do conhecimento como ação, dos autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002).

Nesse quadro, Araújo (2005) revelou-se para nós o autor que traz uma reflexão mais cara sobre a relação entre Educação Dialógica e Ensino de Teatro, tratando-o como um ato de construção e não apenas de assimilação, tendo como base conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais, de modo que os objetivos do ato de ensino estejam articulados ao contexto no qual se dará a prática educativa. Além disso, por estruturar o estudo das práticas teatrais em três eixos: questões do texto, questões do corpo e questões do espaço, de modo que nenhum eixo do fazer teatral seja subjugado em função de outro, trazendo a tona neste ensino Cenografia e Tecnologias da Cena, por exemplo, trabalha na perspectiva de ampliação deste ensino nas escolas.

Partilhando do pensamento de Araújo (2005), afirmamos que um Ensino de Teatro dialógico pelas possibilidades de construção que apresenta, por perceber que a natureza iminentemente coletiva do fazer teatral, a dimensão multidisciplinar, a capacidade de reunir o universal e o particular numa mesma representação, tudo isso possibilita que as práticas teatrais sejam um espaço de ressignificação dos sujeitos em relação a si, aos outros e ao mundo. (ARAÚJO, 2005, p. 103)

METODOLOGIA

O desenho investigativo do trabalho que se apresenta nos conduziu a pensar uma abordagem metodológica que não expusesse apenas o Diálogo Freireano e sua relação com o Ensino de Teatro apenas como objeto do estudo, mas como um fundamento para a realização de toda pesquisa. Desse modo, foi preciso compreender como realizar esta pesquisa e que referências metodológicas mais se aproximariam de um trabalho nesse sentido, que não seria apenas de descrever uma prática, de estudar um caso, mas de dialogar com os sujeitos e construir a pesquisa junto com eles.

A partir da compreensão de que em uma pesquisa participante cujo movimento constante e dialético de ação-reflexão-ação pretende existir, ela foi a escolhida, e decidimos junto a esta decisão, de fato, assumir o diálogo freireano não apenas como objeto de estudo a ser problematizado, mas como fundamento epistemológico do projeto, das ações e da construção das práticas com os integrantes do PIBID-Teatro/UFRN e com os demais agentes envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, a investigação desenvolve um trabalho conjunto com os envolvidos contando com a “dialogicidade” e a “abordagem problematizadora” como fundamentos metodológicos mobilizadores para a construção de conhecimentos, tanto no grupo do PIBID-Teatro/UFRN, quanto no grupo atendido pelos bolsistas desse programa na Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro, em Natal-RN.

Por meio de uma pesquisa participante, num constante movimento de ação-reflexão-ação, e fazendo uso de alguns instrumentos da etnografia escolar, como a observação participante, entrevistas não estruturadas, e registros infográficos e textuais, é que se tem trilhado e construído o caminho dessa pesquisa, vivenciando e questionando essa experiência a partir de referenciais teóricos consistentes.

CONCLUSÕES

As reflexões e propostas aqui apresentadas se inserem no campo das produções e discussões de práticas pedagógicas baseadas no Diálogo Freireano – que embora tenha desenvolvido suas propostas no âmbito da alfabetização de jovens e adultos tem se revelado um importante aporte teórico frente a uma educação de cunho emancipador – e, aponta-se como uma das produções que consideram o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GEPEM-UFRN) como uma referência acessível para o desenvolvimento de pesquisas em relação à Educação Dialógica.

A prática educativa dialógica, pedagogicamente organizada, a partir dos critérios apresentados ao longo desta escrita e que permitem a sistematização do conhecimento e ampliação das concepções a partir do Estudo das Realidades, revelou-se um instrumento fundamental para a construção de programações de ensino ou matrizes curriculares. (ARAÚJO, 2005, p. 100)

E nessa perspectiva, considerando a realidade educacional do nosso país, como nos ensina Paulo Freire, é preciso recusar o otimismo inocente de que nossas ações dentro da escola são a chave para as transformações sociais, assim como o pessimismo mecanicista de que só poderemos, de fato, realizar alguma coisa depois de grandes transformações infra-estruturais acontecerem.

Saul (2011), de acordo com o pensamento freireano, afirma que “é preciso lutar para que a realidade se dê de outra forma, na qual a utopia seja sonho possível, reagindo-se, dessa forma, contra o discurso neoliberal de que já não classes sociais e nem conflito entre elas” (SAUL, 2011, p.21). Quando na verdade, estas divisões sociais existem graças à forma como o conhecimento e a compreensão da realidade enquanto produto humano são difundidas na sociedade, conforme Duarte Júnior (2001).

Nessa direção, concordamos com as implicações apresentadas por Pernambuco e Paiva (2013), que esse tipo de proposta pedagógica tem com o sistema educacional e que já podem ser detectadas; as quais identifico também durante essa experiência no subprojeto Teatro.

Em relação aos professores é perceptível autonomia para decisão, apresenta-se a necessidade de atualização em sua área de especialização e no seu conhecimento pedagógico, além de aumentar o desejo da remuneração para o processo de construção coletiva na escola, tão importante para este tipo de trabalho. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2013, p. 66)

Quanto à escola, apresenta as necessidades de uma gestão financeira autônoma, descentralizada e com uma organização interna democrática que integre todos os setores envolvidos, além da racionalização dos espaços físicos e equipamentos e aquisição das condições materiais indispensáveis para uma relação de ensino e aprendizagem de qualidade. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2013, p. 66)

E em relação ao sistema educacional torna necessária a descentralização dos seus serviços administrativos e fornecimento de assistência pedagógica às diversas áreas do conhecimento, a organização de acervos de materiais de apoio aos professores, além de articular as necessidades que se apresentam com outros órgãos públicos que prestam serviços nas áreas onde as escolas estão localizadas. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2013, p. 67)

O movimento constante de ação-reflexão-ação que a Educação Dialógica apresenta, isto é, permitindo que se pratique e reflita criticamente sobre as realidades para aprofundá-las e depois voltar a elas para refazê-las e transformá-las, é facilmente relacionado à Arte – e por consequentemente ao Teatro –, por que esta "permite conhecer os objetos da realidade, representados não só em sua essência material, mas em sua significação social, isto é, naquilo que representam em seus contextos, conteúdos e condicionamentos" (SAUL, 2011, p. 25), na medida em que esse conhecimento estético permite aos sujeitos "estranhar" a realidade hegemônica.

Nesse sentido explica-se um termo bastante recorrente na construção desse trabalho, "problematizar", que entendo como mais que fazer perguntas, mas sim, vivenciar um processo crítico de leitura das múltiplas realidades identificando diversas possibilidades para os objetos de conhecimento a serem relacionados a ela para codificação e descodificação no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as reflexões e propostas aqui apresentadas se inserem no campo das produções e discussões do Ensino de Teatro que entendem a necessidade de ampliação desse ensino em relação aos conteúdos programáticos, às práticas pedagógicas e à forma de planejar o ensino dessa arte na escola.

Ampliação esta partindo da compreensão da existência de "diversos campos das práticas teatrais que já não cabem na restrita denominação de instrumentos técnicos do espetáculo" (ARAÚJO, 2005, p. 111), como é o caso da Cenografia, da Iluminação Cênica, do papel do figurino e da maquiagem na cena, da arquitetura teatral, da música, dentre outros. E isso, conforme Araújo (2005) traz para o campo do Ensino de Teatro o desafio de implantar nele os avanços ocorridos nestas áreas.

Entendemos, também, que o teatro, por trabalhar essencialmente com o ser humano, abre um campo de possibilidades para a educação transformadora, pois problematiza, gera relações entre as pessoas, estimula a crítica, descortina o cotidiano, e permite a conscientização a partir de uma ou várias leituras das múltiplas realidades.

Em suma, acreditar no potencial da educação em Artes e em sua sensibilização estética é apostar no sujeito como um ser capaz de superar os estigmas impostos pela realidade à sua volta e imaginar novas possibilidades, onde a imaginação e a abstração da linguagem são um componente fundamental na afirmação dos sujeitos como seres capazes de ler e recriar o mundo à sua volta.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. **A Cena Ensina:** uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós -graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade.** 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

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

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PENNA, Maura. A Orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: ALVES, Erinaldo; SANTANA, Arão Paranaguá de. **Este é o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UFPB, 2001. p. 31 – 55.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. **Caderno Didático 1**: pesquisando as expressões da linguagem corporal; (Artes e Educação Física). Natal: Paidéia/UFRN, 2005.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. (org,) **Práticas Coletivas na escola.** Campinas: Mercado das Letras, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

SAUL, Alexandre Pinto. **Prática Teatral Dialógica de inspiração freiriana:** uma experiência na escola, com jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.

SOUSA, Regina Lucia Maciel de, SOUZA, Maria Socorro Queiroz de. **Currículo.** Natal: EdUnP, 2010. cap. 1, 3.

ASPECTOS DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL DE ILHA GRANDE DO PIAUÍ: SABEDORIA POPULAR NO DELTA DO PARNAÍBA

José Marcelo Costa dos Santos (UFPI)
Bolsista CAPES
celloilha@hotmail.com
Shara Jane Holanda Costa Adad (UFPI)
shara_ pi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Um povo não existe sem cultura, sem os fazeres de sua gente, sem as marcas da força e do trabalho dos integrantes da comunidade; sem a arte que torna seus moradores icônicos, tradutores de suas literaturas de vida, da sua própria arte. Tudo isso forma o patrimônio de uma civilização, o qual pode ser representado por monumentos arquitetônicos, esculturas, objetos e escritos, bem como por meio da oralidade e da expressão do corpo como, por exemplo, nas músicas, nas poesias, nas dança, no teatro, etc.

No território do Delta do Parnaíba, há fortes traços de cultura popular, principalmente as voltadas ao campo do patrimônio imaterial. Ilha Grande do Piauí, a maior ilha da APA Delta (Área de Proteção Ambiental Delta do Rio Parnaíba), é representativa desses traços culturais. Seus moradores (a maioria formada por pescadores, marisqueiros, caranguejeiros, agricultores, vaqueiros, autônomos, funcionários públicos municipais) manifestam sua cultura por meio da oralidade e da expressão do corpo, às quais são expressas, dentre outras, na tradição do bumba-meu-boi, na dança das pastorinhas e nas quadrilhas juninas – três das riquezas mais singulares de Ilha Grande.

É fato, entretanto, que esta herança ancestral está se esvaindo no tempo, deixando de existir, pois os mais jovens não percebem o valor desse legado, o que acarreta sério prejuízo cultural às futuras gerações desse território, que podem não conhecer os importantes aspectos de sua história.

Nesse sentido, sentimos a necessidade da realizarmos um estudo, ainda que de primeira leitura, desse panorama cultural que emerge das mãos, da voz, dos olhos, do corpo de cada ilhagrandense que o manifesta. Assim, concebemos como o objeto de nossa investigação “os aspectos de patrimônio cultural imaterial de Ilha Grande, enfatizando as tradições do bumba-meu-boi, das pastorinhas, e das quadrilhas juninas, como elementos constitutivos de uma importante herança ancestral, no seio dessa comunidade”.

O estudo buscou responder à seguinte questão norteadora: como propor ações de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial de Ilha Grande, a partir do entendimento de que as tradições ancestrais desse povo são elementos de uma sabedoria popular que necessita ser valorizada e preservada?

Neste ensejo, nosso objetivo geral foi analisar os aspectos constituintes do patrimônio cultural imaterial do referido município, com enfoque nas tradições do bumba-meu-boi, das pastorinhas, e das quadrilhas juninas, enfatizando a importância destas para o legado cultural da cidade, e para a necessidade da salvaguarda desse patrimônio para as gerações futuras.

Como objetivos específicos, intencionamos: estabelecer uma breve leitura sobre patrimônio cultural imaterial; relacionar conceitos desse tipo de patrimônio com as manifestações culturais de Ilha Grande; e apresentar a visão de moradores desse município sobre suas tradições culturais.

A estrutura que escolhemos para esta produção compreende os seguintes tópicos: o aporte téorico sobre as nossas construções conceituais; os procedimentos metodológicos em torno do trabalho, contemplando a natureza e os tipos de pesquisa, o instrumento de coleta de dados e os partícipes do estudo; os resultados colhidos no levantamento de dados; e nossas considerações finais, seguidas das referências consultadas.

COMPREENDENDO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL

Concebemos que a arte, como traços vivos da herança cultural de um povo, se forma a partir do desejo de seus moradores de criar, mediante suas visões de mundo e de cultura, representações de sua história, da memória de seus ancestrais, das tradições que lhes são peculiares, que brotam na alma das “gentes”, na essência da comunidade.

O patrimônio, aqui compreendido com herança ancestral e como bem inestimável de saber, é um dispositivo para a efetivação do desenvolvimento da cultura, portanto, necessita que a sua gestão se delineie em proximidade aos indivíduos que o produzem. Assim, considerar o patrimônio é crucial, mas é preciso que se defina como e a partir de que isso pode ser feito, uma vez que “o patrimônio, independente de sua antiguidade ou de seu valor histórico ou artístico, só vale pelo uso que dele se pode fazer” (VARINE, 2013, p. 24).

Nesta perspectiva, para que se constitua patrimônio é preciso que o objeto, ou a expressão, seja reconhecido e concebido pelos membros da comunidade onde se manifesta. O povo precisa ser consciente dessa riqueza, pois o que deve ser importante é que o patrimônio tenha o reconhecimento por parte da comunidade, a qual deve concebê-lo como seu, pois de outra forma, ele não desempenhará o seu

papel de mecanismo de interação entre fazeres e saberes de gerações de moradores, ao longo de sua história.

Sendo assim, o patrimônio tende a ser elemento de grande importância para toda sociedade, seja ele ordem material ou imaterial. Nosso enfoque, no entanto, é no aspecto imaterial, ou seja, os elementos que formam o intangível, aquilo que não é palpável, que se manifesta na arte de ser e de fazer a cultura, dentro de uma comunidade. É o tipo de patrimônio que compreende:

> *[...]aspráticas,representações,expressões,conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (UNESCO, 2003, p. 05).*

Mesmo que o documento citado acima não aponte, de maneira clara, os critérios para o reconhecimento do patrimônio intangível, direcionou o entendimento de que esses bens culturais sejam tratados com fins de estabelecer o senso de respeito mútuo entre as pessoas que se envolvem com eles, bem como a possibilidade da gestão e de sua salvaguarda.

Nesta perspectiva, a concepção de patrimônio imaterial como legado transmitido de uma determinada geração para seus descendentes é visto na ótica da alteridade, sendo, portanto, um processo dinâmico de recriações, oriundas das transformações entre os grupos étnicos que formam as comunidades, a partir da interação destes como meio em que vivem, o que lhes permite acentuar a diversidade e criatividade de seus fazeres e saberes (PELEGRINI; FUNARI, 2013).

As tradições culturais de Ilha Grande do Piauí, por exemplo, se enquadram nesta forma de patrimônio, aqui tratado também como “PCI”, pois são representativas da *memória* local, assim compreendida em nosso trabalho: “A memória está diretamente ligada ao patrimônio de um povo, pois gera, a partir da cultura, tomada em manifestações naturais, materiais, um ponto de referência de sua identidade e as fontes de sua inspiração” (CARNEIRO, 2006, p. 20).

A cultura popular ilhagrandense é inspirada por um fazer artístico de tradição oral, captado por seus moradores, que possuem a habilidade de (re)contar histórias por meio da seleção e organização de falas, expressas pela oralidade (declamações, cantorias) ou por escritas poéticas e ainda, traduzem pela expressão do corpo a cultura viva de seu lugar de origem.

O Patrimônio Cultural Imaterial está relacionado com diferentes cateogrias, às quais, de acordo com os museólogos Giovanni Pinna e Hildegard Vieregg, mensionados em Carvalho (2011, p. 124) compreendem “os costumes, os rituais [...] a língua, tradição oral, memória, música de improviso, dança [...] os significados simbólicos do patrimônio imaterial, ou seja, o significado de cada objeto em função da sua história e das várias interpretações a que foi sujeito”.

Agrupando tantos elementos de patrimônio cultural imaterial, é perceptível a complexidade que há em desenvolver ações de gestão deste, considerando as políticas para cultura no Brasil. Desta forma, a própria comunidade é que precisa resguardar seu patrimônio. Contudo, é possível elencarmos, em termos de iniciativas de construção e ordenamento de ações concretas em torno da gestão e da salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial os seguintes marcos: a 7ª Assembleia Regional da África e do Pacífico do ICOM (Conselho Internacional de Museus, criado em 1946); a 32ª Conferência da UNESCO; e a 20ª Assembleia-geral do ICOM.

A 7ª Assembleia Regional da África e do Pacífico do ICOM – a ASPARC, realizada em Shangai, entre os dias 20 e 25 de outubro de 2002, na China, compreendeu um workshop do qual resultou a Carta de Shangai que, dentre outras recomendações, elencou os seguintes enfoques: a importância da interdisciplinaridade no trato dos vários patrimônios; abordagens e práticas holísticas; envolvimentos da comunidade em projetos pilotos; inserção de novas tecnologias na dinâmica de gestão em torno do PCI; estabelecimento de critérios e metodologias em relação ao Patrimônio Cultural Imaterial.

A 32ª Conferência da UNESCO, a Convenção para a Salvaguarda do PCI, realizada em Paris, em 2003, tratou: da efetivação para a salvaguarda do PCI; do respeito e reconhecimento do patrimônio das comunidades e indivíduos; e da importância do PCI em escala local, regional e internacional.

Já a 20ª Assembleia-geral do ICOM, realizada em Seul, na Coréia do Sul, em 2004, deu texto à Declaração de *Seoul*, que trata em linhas gerais: do apoio à convenção de 2003 e a sua ratificação; da recomendação da criação de um fundo de proteção ao PCI; do alerta aos museus sobre a importância da conservação dos elementos do PCI; da recomendação da formação de profissionais que aperfeiçoem as ações estabelecidas pelo ICOM, dentre outras.

Mesmo com essas iniciativas, a gestão do Patrimônio Cultural Imaterial continua sendo um processo árduo e que divide opiniões. E não poderia ser diferente, pois pensar em um tipo de patrimônio que não apresenta registro de tombamento, que não foi identificado em catálogos, ou que não se vale de inventário, e é pouco visível na sociedade, requer muita sensibilidade e dedicação, logo, há a complexidade em tratar essa categoria nas comunidades e para além delas.

Com base no exposto, comungamos a ideia de que é preciso congregar, no seio da comunidade, os elementos e as atividades que formam as categorias deste tipo de patrimônio, visando sua preservação e permanência para as novas gerações, como elemento de construção da identidade cultural do povo, considerando suas referências, isto é:

> *[...] as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que popularmente se chama de raiz de uma cultura (INRC, 2000: 29).*

Esta noção de identidade se constrói na representação das habilidades humanas frente à ação de (re)criar ou (re)construir um saber, um fazer, uma arte, ou uma cultura. Ações estas que fazem parte da vida de muitos moradores de Ilha Grande.

METODOLOGIA

NATUREZA E TIPOLOGIA DA PESQUISA

Entendemos que a prática de pesquisa acadêmica deve ir além da dinâmica universitária, adentrando ao universo empírico, para que o pesquisador possa compreender as teorias analisadas na complexidade de sua prática no cotidiano. Dessa forma, este estudo compreendeu uma pesquisa bibliográfica, aliada à etnografia.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2007, p. 122), "utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas". Neste sentido, foram consultadas variadas fontes (livros, artigos científicos, sites de busca, etc.) para fortalecimento do estudo, dando veracidade à teoria exposta.

Aliado ao trabalho bibliográfico, desenvolvemos um breve estudo etnográfico, de natureza qualitativa, o qual, segundo Lakatos e Marconi (2010), se caracteriza por compreender o contato direto com os sujeitos da pesquisa, interagindo com estes, em seu universo social e cultural.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A etnografia proposta reflete as memórias do ex-amo (dirigente/chefe) de bumba-meu-boi, Zé Santana; de um dos moradores mais antigos de Ilha Grande, seu Francisco Marques; e da ex-integrante de grupo de quadrilha junina, Dona Neusa; as quais foram externadas em uma entrevista não diretiva.

A entrevista não diretiva se caracteriza por apresentar um processo de interação entre o pesquisador e os participantes, em um ambiente informal de cessão de informações sobre um determinado assunto (SEVERINO, 2007), aqui compreendido como uma conversa descontraída, por meio da qual os participantes expressaram suas memórias sobre as tradições culturais de sua comunidade.

UNIVERSO DA PESQUISA

Ilha Grande do Piauí é um município que abrange uma área de 121,96 km2, e apresenta os seguintes limites: ao norte, o oceano Atlântico; ao sul, o município de Parnaíba; a leste, Parnaíba e o oceano Atlântico; e a oeste, o estado do Maranhão (AGUIAR, 2004).

Esta cidade foi criada pela Lei nº 4.680, de 26 de janeiro de 1994, sendo desmembrada do município de Parnaíba, do qual era bairro até a data da promulgação da referida lei. Tem atualmente, uma população de quase dez mil habitantes, sendo a maior ilha do Delta do Parnaíba, e uma das três ilhas deltaicas pertencentes ao estado do Piauí.

As principais atividades econômicas do município são: o artesanato, a cata do caranguejo, a pesca, a agropecuária, o comércio de pequeno porte, e o funcionalismo público municipal (setores: administrativo, educação, saúde), o qual é responsável pela principal receita econômica da cidade.

Um fato interessante merece destaque: quando era bairro de Parnaíba, Ilha Grande recebia, também, a denominação de “Ilha Grande de Santa Isabel”. Durante o processo de emancipação, ficou acordado entre os líderes da gestão pública que a ilha deveria ser dividida em duas partes: uma destinada ao portal de entrada, no Piauí, para as demais ilhas do Delta do Parnaíba; e a outra, ao território que compreende a praia da Pedra do Sal.

A primeira parte passou a ser chamada, a partir da promulgação da Lei nº 4.680, de Ilha Grande do Piauí, o atual município que é formado pelos seguintes bairros: Morros da Mariana (bairro centro), Baixão, Cal, Tatus, Labino, Barro Vermelho, Batatas, e Urubu. A segunda parte continuou pertecendo à Parnaíba, conservando o nome de Ilha Grande de Santa Isabel (atualmente bairro oficial de Parnaíba).

PARTÍCIPES DO ESTUDO

Foram participantes desta pesquisa, o senhor Francisco Marques, o senhor Raimundo Nascimento, e a senhora Maria Neusa, os quais concederam permissão para que o conteúdo da conversa estabelecida fosse expresso nesta escrita, bem como a imagens fotográficas fossem exibidas para fins de ilustração deste trabalho.

Francisco da Conceição Marques, o seu Chico, tem 86 anos, viúvo, passou sua vida pescando e plantando no território de Ilha Grande, além de ter sido vaqueiro por décadas. Raimundo José do Nascimento, o Zé Santana, tem pouco mais de 60 anos, é um poeta do povo, acompanhou e participou de algumas das principais manifestações de cultura da cidade, é ex-dirigente de grupo de bumba-meu-boi, cordelista, compositor e repentista. Dona Maria Neusa Santos, pescadora, esposa de pescador, filha de vaqueiro, tem 55 anos, é ex-integrante de grupo de quadrilha junina do território ilhagrandense.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nosso contato com esses participantes aconteceu nos meses de janeiro e fevereiro de 2016. Seu Chico nos recebeu em sua residência para um bate-papo de fim de tarde. Enquanto o admirávamos em sua cadeira de descanso, nos deleitamos com suas narrativas épicas sobre a tradição das pastorinhas em Ilha Grande.

Com Zé Santana, nosso contato foi de igual intensidade, esse poeta nos recebeu em sua residência e, enquanto apresentava seus inúmeros poemas e dedilhava versos em sua viola, falou-nos de suas memórias sobre a tradição do bumba-meu-boi na cidade.

Dona Maria Neusa nos presenteou com seu álbum de recordações das quadrilhas juninas de Ilha Grande, ao passo que expressou, com saudade, suas lembranças da época de integrante de grupo junino.

O BUMBA-MEU-BOI

Iniciamos nossa compilação dos discursos destes três moradores, com os relatos do poeta Zé Santana. Este começou sua fala, enfatizando que a cultura do bumba-meu-boi sempre foi elemento marcante na cidade de Ilha Grande do Piauí. Seu Zé acompanhava seu avô, João Calurindo, nas festas de bumbá e com ele aprendeu os ritos, danças e canções, tornando-se, ainda na juventude, dirigente de um grupo de bumbá na localidade em que morava, na fronteira entre os bairros Cal e Tatus.

Segundo seu Zé Santana, era comum entre os meses de abril e junho, o batuque dos tambores nas portas dos líderes de bumbás, anunciando que os ensaios iam começar. Nos terreiros, os boieiros – nome dado aos integrantes dos bumbás,

cantavam e ensaiavam as toadas, segurando seus bastões (lanças feitas com material de palha de carnaúba, bambu, dentre outros) se preparando para a grande noite de estreia: geralmente o dia de um dos santos juninos – Santo Antônio, São João, São Pedro. “Para mim era uma alegria receber meus amigos, meus compadres, no meu terreiro para ensaiar o boi, era bonito demais” (SANTANA, 2016).

Imagem 01: Festa de bumba-meu-boi nos anos 90

Fonte: Acervo particular de Zé Santana

O bumba-meu-boi era confeccionado pelos próprios integrantes do grupo, principalmente por seu Zé, usando madeira, tecido, tintas, adornos diversos, pedrarias etc., material que também virava acessório das roupas, às quais eram cuidadosamente preparadas pelas esposas dos integrantes e por costureiras locais.

A formação do grupo obedecia a uma hierarquia simples: os mais antigos ocupavam os primeiros lugares na fila, chamados de “caboclos reais”. Em seguida se agrupavam os vaqueiros, geralmente os rapazes mais jovens e robustos, que pudessem conduzir os rituais de “pega” do boi (cerimônia que exigia força e destreza). Os demais integrantes, os boieiros, terminavam a composição do cordão: nomenclatura dada às duas filas de integrantes do bumba-meu-boi (SANTANA, 2016).

De acordo com seu Zé Santana, um dos componentes era responsável por conduzir o bumbá, outro se caracterizava de mulher e representava a “catirina”; havia ainda o “foiaral”, o “Chico velho”, a “ema”, as índias e as vaqueiramas (geralmente, as esposas, as filhas e as netas dos integrantes do grupo de bumba-meu-boi).

Imagem 02: Índias e vaqueiramas

Fonte: Acervo particular de Zé Santana

Todos esses personagens formavam uma bela coreografia, que enchia de alegria os bairros da cidade. O bumba-meu-boi fazia apresentações diárias até o mês de agosto, quando ocorria a festa de despedida, a qual era culminada com a morte simbólica do boi. O festejo era seguido de confraternização. Ficaram conhecidos na cidade os amos: Pedro Ana (falecido), João Carulindo (falecido), Zé Santana, Zeca Veras (falecido), Julinho, Manuel Benício, dentre outros.

Imagem 03: Amos de bumbás (Da direita para esquerda: Zeca Veras, Zé Santana, Manuel Benício)

Fonte: Portal Voz de Ilha Grande

A sociedade ilhagrandense prestiava, com grande emoção, as apresentações de bumba-meu-boi. Era considerado honroso o gesto de trazer para sua residência um grupo de bumba-meu-boi, pois a festa servia de homenagem aos mais velhos, aos cantores populares, do povo para o próprio povo

.

Atualmente, mas com menos expressividade, a cultura do bumba-meu-boi ainda é praticada na cidade. No entanto, restam apenas dois grupos, tendo como líderes os populares “Zequinha Cabeludo” e o seu “Carnaúba”, os quais tentam, diante das dificuldades da falta de patrocínio e de infraestrutura, manter essa rica cultura (SANTANA, 2016).

Para seu Zé Santana, os fatores que têm contribuído para o enfraquecimento dessa tradição dizem respeito à falta de políticas de incentivo, bem como a influência das drogas, que estão afastando os jovens da cultura e de sua própria história.

AS PASTORINHAS

De igual beleza e significado cultural é a dança das pastorinhas. Essa tradição é manifestada em Ilha Grande do Piauí por senhoras e jovens mulheres que, nos meses de dezembro a janeiro, saem em comitiva nas ruas dos bairros da cidade, vestidas com roupas coloridas e floridas (MARQUES, 2016).

Seu Chico lembra, com grande saudosismo, de algumas das pastoras pioneiras, que atuaram no território de Ilha Grande nas décadas de 70 e 80: Dona Jesus do Dandico (de destino atual incerto), Dona Dazinha (bairro Baixão), Dona Raimunda do João Dias (residente no Baixão), Dona Iraci (falecida), Dona Bibi (falecida), dentre outras. Nestas décadas, o grupo apresentava-se em forma de “Drama”, uma espécie de teatro mambembe que reunia poesia e música como expressões de oralidade.

Na versão atual, não há mais a encenação de dramas, o grupo (hoje formado por senhoras e jovens de várias comunidades da cidade) anda altas horas da noite e, ao chegar à casa escolhida, inicia suas canções, acompanhadas de instrumentos como, violão, triângulo e pandeiro. Seu Zé Santana também fez parte de grupos de pastorinhas na cidade.

Imagem 04: Apresentação das Pastorinhas de Ilha Grande do Piauí (anos 2000)

Fonte: Portal Voz de Ilha Grande

Os donos da casa são acordados ao som das melodias e são convidados a abrirem a porta, sinal de aceite da apresentação do grupo. As pastorinhas cantam e dançam no terreiro ou em outro local da residência por alguns minutos. Em seguida, a personagem principal, denominada “Siganinha”, vem com uma bolsa para que os donos da casa depositem a oferta da noite (qualquer quantia em dinheiro).

Entretanto, quando o morador não acende a luz, ou abre sua porta, o grupo continua cantando, até recitar a canção derradeira, intitulada “Coração de Pedra”, um último convite para que o grupo seja recebido na residência. Se ainda assim, não houver aceitação do morador, as pastorinhas saem em silêncio e vão à procura de outro destino (MARQUES, 2016).

Imagem 05: Apresentação das Pastorinhas de Ilha Grande do Piauí (a dança da ciganinha, ao centro, para recolher a oferta da casa).

Fonte: Portal Voz de Ilha Grande

As festividades são encerradas, geralmente, com almoços e/ou jantares de confraternização entre os membros do grupo. A cultura das pastorinhas ainda permanece viva na cidade, todavia, a cada ano o número de grupos vem diminuindo.

AS QUADRILHAS JUNINAS

Não se sabe em exatidão a partir de quando a arte da dança de quadrilhas juninas existe no território de Ilha Grande, entretanto, memórias de moradores abrangem as décadas de formação do povoado Morros da Mariana. Contudo, como manifestações oficiais de cultura, alguns grupos se destacaram a partir dos anos 90.

O grupo de quadrilha “As Indomadas” (nome alusivo a uma novela exibida por uma rede de televisão do país) era formado exclusivamente por mulheres. Foi o tempo em que as mães, incluindo dona Maria Neusa, as filhas, as donas de casa, as pescadoras, as agricultoras, as marisqueiras, as professoras, as estudantes, enfim, o poderio feminino de Ilha Grande se reuniu para mostrar a arte da dança junina (SANTOS, 2015).

Imagem 06: Apresentação da quadrilha Junina “As Indomadas” (Em destaque Dona Maria Neusa)

Fonte: Acervo particular de Dona Maria Neusa

Lideradas pela professora Maria José Lima, a popular Mazé, um grupo de aproximadamente cinquenta mulheres se apresentou na Praça da Conceição (em Morros da Mariana), no centro de Ilha Grande, durante o 1º São João da Mariana (junho/1997). Com roupas coloridas, confeccionadas pelas costureiras que também faziam parte do grupo, as Indomadas conquistaram a simpatia da população pelo jeito simples, porém requintado com que se exibiram. O grupo fez várias apresentações naquele ano e em anos posteriores, e ainda hoje é lembrado pelos moradores da cidade.

Imagem 06: Apresentação da quadrilha Junina “As Indomadas”

Fonte: Acervo particular de Dona Maria Neusa

Datado da mesma época de as Indomadas, o grupo de quadrilha “Tô Maluco” era composto por jovens e adolescentes de vários bairros de Ilha Grande. Sob o comando de Sueli Lima, “Tô Maluco”, posteriormente denominada “Tô Pirado”, foi o grupo que ganhou maior representatividade, participando de vários festivais fora de

Ilha Grande. Chegou a ser campeão de quadrilha no Festival Junino de Parnaíba, no início da primeira década de 2000, fez apresentações até em Festivais de quadrilhas de Teresina.

Outro grupo da época ficou muito conhecido, principalmente pelo nome incomum, “Arraiá do Aí Dentro”, também constituído por jovens e adolescentes dos vários bairros de Ilha Grande. Essa quadrilha junina chamava a atenção por sua criatividade nos roteiros e pelas belas coreografias que exibiam em apresentações dentro e fora do território de Ilha Grande.

Organizado por um grupo católico do bairro Cal, a quadrilha junina “Juventude” marcou a história de Ilha Grande com seu requinte e criatividade. O grupo durou apenas três anos (2002 – 2004), mas chegou a ser eleito Quadrilha Revelação, pois unia a tradição folclórica junina a mensagens de caráter ético e religioso, atraindo a atenção de muitos jovens e adolescentes das comunidades.

Imagem 07: Uma das últimas apresentações da “Juventude” (julho/2004)

Fonte: Acervo particular

Além dos grupos citados, ficaram conhecidas por seu carisma e requinte, as quadrilhas: A Padroeira (organizado pela E. M. Zila Almeida); Calor de Rapariga (originário do bairro Tatus); Fogo no Rabo (integrada somente por homens de vários bairros da cidade); Toca do Vale; Grupo do Papoco; As Quete-quetes; dentre outros. Atualmente, no entanto, não há registro de nenhum grupo de quadrilha oficial.

Nos últimos anos, nos festivais de folguedos da cidade, se apresentam grupos de quadrilha de Parnaíba e de cidades vizinhas e algumas quadrilhas improvisadas da localidade. O declínio dessa rica manifestação de patrimônio cultural imaterial se deu, dentre outros fatores, pela falta de incentivo à cultura por parte da secretaria de cultura da cidade, pelo avanço significativo do uso de entorpecentes entre jovens e adolescentes e pela emigração de ilhagrandenses para cidades do centro-oeste e do sudeste do país, à procura de trabalho e melhores condições de vida.

As manifestações culturais de Ilha Grande são as expressões vivas da memória local, inspiradas sob um fazer artístico de tradição oral, captadas e exercidas por moradores, que possuem a habilidade de contar histórias, de elaborar performances, de selecionar e organizar suas falácias, formando uma herança que não pode ser esquecida, que precisa ser preservada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebemos que a oportunidade da presente pesquisa se constituiu como um momento de enriquecimento intelectual e cultural, uma vez que aliou o estudo bibliográfico à experiência da pesquisa etnográfica.

Dessa forma, entendemos que, ao analisarmos aspectos constituintes do patrimônio cultural imaterial do município de Ilha Grande, enfocando suas tradições, mostramos a importância dessas manifestações ancestrais para o legado cultural da cidade, e a necessidade da salvaguarda desse patrimônio para as gerações futuras.

A pesquisa ilustrou a diversidade de cultura da referida cidade, enfatizando como os moradores inventam e reinventam elementos culturais que fazem parte de sua identidade, mas que tais elementos estão deixando de existir, por falta de políticas de valorização dessa cultura, bem como pela influência das drogas. O fato é que, a cada ano, vem sendo menos cultivadas nessa comunidade suas tradições de vida.

Considerando o cenário de Ilha Grande do Piauí, percebemos que faltam ações (como, por exemplo, a criação de mais grupos culturais, rodas literárias, valorização e incentivo aos grupos que já existem, campanhas educativas) voltadas à gestão do patrimônio, com vias ao desenvolvimento. Tais ações representariam a possibilidade de valorização de seu legado, por meio da salvaguarda de suas obras vivas, como patrimônio cultural imaterial do município, uma vez que a cultura viva da população deve ser considerada, pois é a herança do povo, aspecto essencial na construção de sua identidade cultural.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Robério Bôto de. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea, estado do Piauí**: diagnóstico do muncípio de Ilha Grande. Fortaleza: CPRM – Serviço Geológico do Brasil, 2004.

BRASIL. IBGE. **Diagnóstico socioeconômico do município de Ilha Grande**. 2010. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201102/CEPRO28_1525efbdf4.pdf Acesso em 15 jun. 2014.

_____. INRC. **Inventário Nacional de Referências Culturais**: manual de aplicação. Brasília: IPHAN, 2000.

CARNEIRO, Henrique Figueiredo. Banalização do Patrimônio Cultural e consequências perversas para a vida na cidade. In: MARTINS, Clerton (org.). **Patrimônio cultural**: da memória ao sentido do lugar. São Paulo: Roca, 2006.

CARVALHO, Ana Alexandra Rodrigues. **Os Museus e o Património Cultural Imaterial**: estratégias para o desenvolvimento de boas práticas. Lisboa: Edições Colibri, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicaçõese trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Francisco da Conceição. **Entrevista concedida a José Marcelo Costa dos Santos**. 2016.

PELEGRINI, S. C. A.; FUNARI, P.P. **O que é Patrimônio Cultural Imaterial?** São Paulo: Brasiliense, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTANA, José. **Entrevista concedida a José Marcelo Costa dos Santos**. 2016.

SANTOS, Maria Neusa. **Entrevista concedida a José Marcelo Costa dos Santos**. 2016.

UNESCO. **Texto Base da Convenção de 2003 para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris: UNESCO, 2003.

VARINE, Hugues de. **As Raízes do Futuro**: patrimônio a serviço do desenvolvimento local. (Trad.) Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2013.

PATRIMÔNIO CULTURAL: OBJETO ARTÍSTICO E DE FRUIÇÃO ESTÉTICA, MEDIANDO HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO

Tânia Maria de Sousa França - UECE
taniamsfranca@hotmail.com
Jose Álbio Moreira de Sales - UECE
albio.sales@uece.br

INTRODUÇÃO

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.

Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

(Manoel de Barros, 1993).

Na epígrafe que abre este texto, Manoel de Barros nos convida a *desinventar objetos*. Esse convite nos remete ao exercício de desconstruir aquilo que é comum para reconstruí-lo de outra forma, dando novo significado. É nesta perspectiva que este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão teórico-prática sobre o Patrimônio cultural como objeto artístico e de fruição estética, mediando histórias de vida em formação. Esta comunicação integra um projeto mais amplo denominado *Educação Estética e patrimônio cultural no contexto do ensino de Arte*, de um grupo de pesquisa formado por professores, alunos de graduação e alunos de pós-graduação de uma Instituição pública de ensino superior.

Esta reflexão se apoia na compreensão de que nas últimas décadas o conceito de patrimônio tem se ampliado progressivamente, caracterizando-se, cada vez mais, como um termo polissêmico, complexo e interdisciplinar. De acordo com Gonçalves (2009, p. 25) “está entre as (categorias) que usamos com mais frequência no cotidiano e recebe vários significados, possibilitando o transito dessa categoria entre diversos mundos sociais e culturais”. Varine (2012, p. 23) corrobora com essa reflexão ensinando que “o patrimônio por si próprio é essencialmente complexo, pois está sempre na confluência de inúmeros fatores materiais, humanos, culturais, históricos, etc., o que torna impossível conhecê-los em sua totalidade”.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 216, reforça essa ampliação ao colocar como entendimento do que seja patrimônio cultural brasileiro:

> *[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:*
>
> **I** - *as formas de expressão;*
>
> **II** - *os modos de criar, fazer e viver;*
>
> **III** - *as criações científicas, artísticas e tecnológicas;*
>
> **IV** - *as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;*
>
> **V** - *os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.*

Como é possível visualizar, o texto constitucional de 1988, ao caracterizar o patrimônio como cultural, abrange a dimensão material e imaterial.

Nesse artigo, o nosso foco será o patrimônio como objeto artístico e de fruição estética e como tal pode ser lido e interpretado. Daí indagamos: Quais histórias de vida em formação podem ser narradas / mediadas pelo patrimônio cultural? Salling (2010, p.73) reflete que “em um sentido muito elementar, a abordagem da história de vida chama a atenção para a vida vivida pelo indivíduo como um contexto para a aprendizagem”. Diante desse argumento, outra indagação surge: Quais aprendizagens são produzidas por meio da narração relacionada com o patrimônio cultural?

Na tentativa de estabelecermos uma reflexão sobre essas indagações, a metodologia utilizada se pauta pela abordagem qualitativa, por se tratar de uma perspectiva de investigação na qual os fenômenos são examinados de tal modo que nada é considerado trivial, pois “[...] tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Agregamos a estes elementos o foco da pesquisa-ação-formação, uma vez que essa modalidade se propõe a articular três pontos: pesquisa, ação e formação. Optamos nessa tríade pela pesquisa-ação porque, como reforça Thiollent (1988, p.14), trata-se de:

> *[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos*

> *da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.*

Compreendemos o termo formação como uma ação permanente que ocorre ao longo da vida, como defende Freire (1991, 1998, 2009). Nas ideias desse autor, a formação permanente tem por base o entendimento e reconhecimento da vocação ontológica dos homens de inacabamento, que os impelem à necessidade de busca pelo ser mais. "Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1998, p. 55). Assim, defendemos que o termo formação é composto de forma e ação, trazendo na sua essência algo de permanente, uma forma; e algo dinâmico, um movimento reflexivo. Daí, é possível afirmar que a formação não é algo dado por aquele que forma, mas é uma elaboração interna e externa, cíclica e linear de quem se forma ao formar.

O aporte teórico conta com os estudos de Larrosa (2014), Duarte Jr. (1998), Dewey (2010), Freire (1991, 1998, 2009), Josso (2004), Varine (2012), dentre outros.

Os dados foram produzidos por meio de uma oficina realizada com oito alunos do curso de pedagogia de uma Instituição pública de ensino superior, por ocasião da semana de integração, como um exercício de aproximação temática à investigação denominada *Educação Estética e patrimônio cultural no contexto do ensino de Arte*, tendo como elemento propositor a relação dos participantes com o patrimônio cultural. Inicialmente, foi esclarecido aos participantes que o objetivo da oficina iria além da temática. Desse modo, recebemos anuência de todos para divulgar os resultados, sendo resguardada a identidade de cada um. Por isso, os sujeitos serão denominados ao longo do artigo por participante 1, 2 e assim por diante.

A escolha pela modalidade de oficina ocorreu por ser uma proposta de construção coletiva de conhecimento de forma compartilhada, onde se busca a indivisibilidade teoria/prática, utilizando como estratégia didático-pedagógica a problematização. É um espaço de reflexão, empoderamento dos participantes, que se destaca como espaço acolhedor para as pessoas narrarem suas histórias. Podemos dizer que:

> *[...] é o espaço de construção e reconstrução do conhecimento. Não importa se é uma sala de aula, um pátio, uma quadra, um quintal, uma sombra de árvore. Aí se partilha, descobre e recria o saber. A relação humana, nesse espaço, se dá de forma horizontal. É o lugar de fazer pensar, redescobrir, reinventar novas formas de ver e rever a prática educativa. Trabalho em que todos compartilham e vivenciam ideias, sentimentos, experiências; oportuniza a reconstrução individual e coletiva, o contato do eu com o tu (SOUSA et al,1994, p. 74).*

Nesta perspectiva, reforçamos que durante a oficina estabelecemos encontros. Encontros de gente face a face, de experiências e histórias de vida, tendo

o diálogo como base, pois para Freire (1998, p. 93), o diálogo representa esse lugar de encontro por compreender que no encontro "[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais". O autor defende ainda que a "fé nos homens é um dado a priori" nessa relação.

Usamos, para o desenvolvimento da oficina, um roteiro didático, dividido em cinco momentos[95]: Aquecimento, Memória, Vivência temática, Sistematização reflexiva e Avaliação, conforme descrição a seguir. O compartilhamento de sentimentos é uma atividade transversal ao longo do processo.

> *Aquecimento: traz o aluno para o momento presente, e como afirma Aguiar (1998, p. 91), "implica principalmente na integração de todos os participantes na tarefa comum [...], tem sentido de construir um novo campo de forças [...], as forças diversas começam a se concentrar, orientadas para determinado ponto".*
>
> *Memória: o aluno, através de narrações históricas, escritas ou orais, expressa suas ideias, impressões, conhecimentos adquiridos anteriormente, faz relação, traz para o instante da dinâmica suas lembranças, suas vivências, suas representações e ainda faz inclusão, engaja os faltosos da aula anterior, avalia, cria, expressa suas construções.*
>
> *Vivência Temática: nesse espaço, o aluno vive e executa uma tarefa referente ao tema do encontro (aula, oficina). Nesse momento, usamos os mais variados instrumentos de mediação. Considerando arte como expressão de vida, lançamos mão de todas as linguagens (teatro, pintura, escultura e poesia) para expressar o que conhecemos na vida.*
>
> *Sistematização reflexiva: este é o espaço de articulação das ideias, saberes, valores emergentes na ação, a serem agrupados e relacionados a uma visão orgânica, em um corpo único substanciado com fundamentação teórica.*
>
> *Avaliação: como um ato de investigação e diagnóstico, nesta ação, analisamos todos os momentos vividos, a qualidade das ações desenvolvidas e o sentir das pessoas envolvidas (SOUSA; FRANÇA, 2007, p. 84-85).*

Este roteiro tem transformado as oficinas em espaços formativos, de memórias e narrativas de histórias de vida em formação, fortalecendo um olhar mais sensível diante do mundo e das experiências estéticas.

95 Esses momentos seguem uma lógica didática, mas podem ser flexibilizados conforme o contexto.

Assim, para darmos conta da reflexão teórico-prática sobre o Patrimônio cultural como objeto artístico e de fruição estética, mediando histórias de vida em formação, o presente artigo está organizado, além desta introdução, em três partes. A primeira apresenta reflexões sobre o patrimônio cultural como objeto artístico e de fruição estética a partir dos conceitos estabelecidos pelos participantes da oficina; a segunda apresenta, de maneira reflexiva, as histórias de vida em formação narradas por meio da produção dos roteiros patrimoniais/afetivos da cidade; e, por fim, algumas considerações finais.

PATRIMÔNIO CULTURAL: OBJETO ARTÍSTICO E DE FRUIÇÃO ESTÉTICA

Iniciamos a oficina seguindo o roteiro já citado e no momento da memória indagamos aos participantes qual a compreensão que tinham do termo patrimônio. Com isso, buscávamos explicitar o saber *a priori* que lhes dava sustentação, com a intenção inicial de que os mesmos reconhecessem e valorizassem esse conhecimento, para que posteriormente, ao tomarem consciência desse saber, fizessem o movimento de conscientização, trazido por Freire (1980) e reforçado por Imbernón (2005, p.49) ao dizer que:

> *[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.*

O desenvolvimento dessa atividade foi realizado em um movimento que partiu do individual para o pequeno grupo e depois plenário. As respostas foram sistematizadas e refletidas, conforme o resultado trazemos a seguir.

Dois participantes *(P2, P3)* compreendem o patrimônio como a*lgo deixado como herança,* indo ao encontro da concepção original do termo, quando se refere à herança paterna, ou seja, aos bens materiais transmitidos de pai para filho, aos bens de família.

A ampliação do uso do termo como herança social aparece desde o momento em que o homem decide proteger os monumentos históricos. Alguns participantes evidenciam essa compreensão do patrimônio como algo individual e coletivo, como podermos constatar pelos depoimentos.

> *É algo que faz parte da nossa história (P4).*
>
> *Faz parte de você e de toda sua vida (P5).*
>
> *São elementos de valor para a formação identitária de um povo (P7).*

> *Algo que é seu ou de um povo, deixado por outras pessoas para o reconhecimento ou conhecimento de uma história (P8).*

Desse modo, o patrimônio, muitas vezes, não é visto como um bem ligado à questão identitária e memória coletiva, mas apenas como uma obra edificada. Concordamos com Varine (2012, p. 44) quando defende que o patrimônio "[...] é antes de tudo de natureza comunitária, isto é, emana de um grupo humano diverso e complexo, vivendo em um território e compartilhando uma história, um presente, um futuro, modos de vida, crises e esperanças".

Embora a comunidade, muitas vezes, não perceba essa realidade. Mesmo sendo privado, o patrimônio é coletivo porque pertence a uma comunidade, retrata e compõe a sua história.

Dois depoimentos trazem uma compreensão do patrimônio como desencadeador *de experiências e memória* (P1) e como *algo construído que possui significado e história* (P6). O primeiro, ainda complementa dizendo que pode *ser algo material ou não*, deixando claro o seu conhecimento das dimensões material e imaterial presentes, hoje, no conceito de patrimônio cultural. Ao colocar que o patrimônio desencadeia experiências, P6 nos permite perceber uma concepção do patrimônio como algo que estabelece uma relação com as pessoas, com a cidade. Entretanto, é necessário alertar que uma experiência só pode se configurar como tal, quando nos passa e nos toca (LARROSA, 2014). Complementamos esta afirmativa, dizendo que a experiência tem que nos transpassar, deve passar por todo o nosso ser, por todo o corpo. É sentir por inteiro, de maneira sensível, saboreando cada momento vivido, numa verdadeira experiência estética, de acordo com Dewey (2010) e Duarte Jr. (1998).

O outro depoimento, ao apresentar *o patrimônio como algo construído que possui significado e história,* levanta a ideia de um conceito em movimento, onde passado e presente se intercruzam. Concordamos com Varine (2012, p. 18), quando diz a esse respeito que "o patrimônio, sob suas diferentes formas (material ou imaterial, morto ou vivo) fornece o húmus, a terra fértil necessária ao desenvolvimento". Outro aspecto relevante nessa concepção é de que, na contemporaneidade, o patrimônio, também, está sendo construído, daí a necessidades de as pessoas compreenderem o seu significado, sua história para poderem discernir o que é patrimônio para a sua comunidade.

Percebemos, nesses dois últimos depoimentos, indícios do patrimônio como objeto artístico e de fruição estética, concepções que defendemos no nosso estudo e por considerarmos pertinente, na perspectiva interdisciplinar, um diálogo mais específico com a área de Arte.

Trazemos o termo objeto artístico por entendermos como algo que estabelece uma relação com alguém, uma relação dialógica e não como algo estático, uma

coisa material, um objeto assujeitado. Nessa relação, o que queremos evidenciar é o aspecto artístico do patrimônio e que este pode ser lido na sua complexidade. Uma leitura que não tem um único sentido, uma única verdade, mas abre as possibilidades para o aluno, o cidadão sentir e falar dos seus sentimentos ressignificando, assim, a sua leitura do patrimônio e sendo capaz de fruir esteticamente esse objeto artístico nas suas diversas formas. Concordamos com Larrosa (1996, p.51) quando afirma que a "experiência da leitura é um acontecimento da pluralidade" e vai "além dessa preocupação em assegurar o sentido (único) do texto no mundo; na experiência da leitura, o que se busca é, ao contrário, ressignificar o texto". Para que isso aconteça, é necessário aguçar, no aluno, no cidadão, um olhar estrangeiro e uma escuta sensível diante do mundo.

Nesta perspectiva, no próximo tópico apresentamos a leitura realizada por cada participante dos roteiros patrimoniais/afetivos da cidade, produzidos por eles, traduzidos nas histórias de vida em formação.

HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO

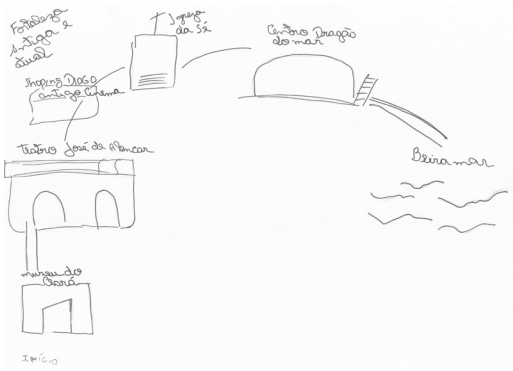
É concordando com Martins (2014, p.65) ao afirmar que a narrativa "[...] é uma forma de construir um discurso pessoal, de contar uma história vivida ou imaginada, que nos aproxima das nossas próprias experiências, bem como daqueles para quem falamos", é que trazemos as narrativas de história de vida em formação. Esse momento foi deflagrado com o convite para que cada participante desenhasse um roteiro que gostaria de mostrar pra alguém do que considera patrimônio da cidade, mas que trouxesse sentido e afeto para cada um também. A pergunta a ser respondida era: Se eu fosse fazer esse passeio com um amigo que chegou à cidade, qual o roteiro dos bens patrimoniais que vou mostrar?

Em um primeiro momento, alguns participantes não se disponibilizaram para produzir o desenho, insistindo para somente relatar o roteiro de forma verbal ou escrever apenas os nomes dos lugares com a justificativa de ser mais fácil. Ainda ouvimos um sussurro: Ah não sei fazer não, não sei desenhar. Por entendermos que

> *A experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p.39)*

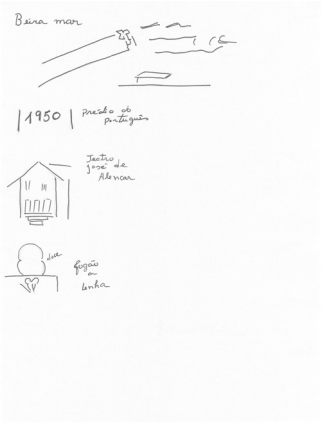
Também, nós, insistimos para que os desenhos dos roteiros fossem produzidos. Solicitação que depois foi acolhida por todos e ao final reconhecida a sua importância para o pensar e sistematizar os roteiros, *desinventando* a forma de faze*r*. “A arte traz mesmo essa possibilidade quase infinita de nos surpreender continuamente, de experimentarmos os abismos de sermos outros, de termos outros modos, outras formas” (LOPONTE, 2015, p.223). Vejamos as narrativas dos roteiros e os desenhos que mostram outra linguagem dizendo a mesma coisa.

Então. Eu levaria ao Jardim Japonês, depois a gente iria pra Ponte Metálica, Dragão do Mar. Coloquei aqui o Planetário para tentar identificar e a Catedral de Fortaleza. Então esse seria o nosso roteiro (P1).

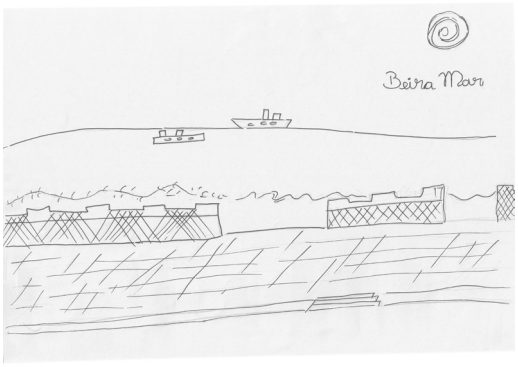


É importante mostrar Fortaleza antiga e a Fortaleza atual. Então eu fiz mais ou menos o mesmo roteiro que era começando no Museu do Ceará, onde está a raiz do que seria o Ceará. Ai a gente vai para o Teatro José de Alencar para mostrar um pouco da cultura. Eu pensei em levar a pessoa em um shopping lá no centro onde antigamente era um cinema e que foi completamente modificado pra ver o antes e o depois. Como a gente perde. De lá a gente iria para o centro para mostrar a parte religiosa que faz parte da cultura. A gente iria pra Igreja da Sé. Fortaleza nova – seria o Dragão do Mar, onde tem as exposições mais atuais. Cenário mais atual e por último a gente iria pra praia que é realmente o cartão postal da cidade (P2).

Está horrível (se referindo ao desenho), mas enfim eu tentei desenhar. Eu levaria primeiro ao Passeio Público, porque eu acho tão bonito o Passeio Público, acho maravilhoso. Eu fui lá com uma amiga uma vez porque ela nunca tinha ido e aí a gente foi e ficamos lá conversando por horas e horas e horas e ficamos vendo, porque dá pra ver o mar assim de longe e eu gostei muito e depois a biblioteca que foi o que a gente fez eu e a minha amiga. Primeiro a gente foi ao passeio público e depois a biblioteca (P3).

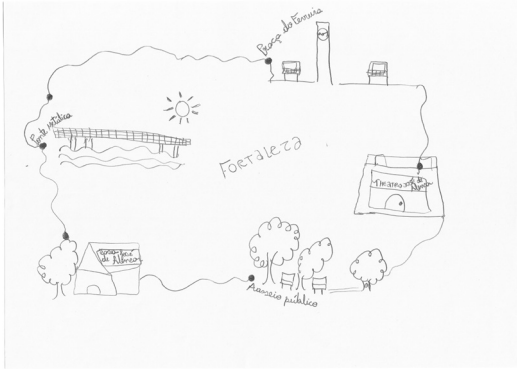


Eu fui colocando coisas que eu lembrava. Coloquei ali a Beira Mar, a Ponte metálica, o prédio do Português que é perto da minha casa, porque vejo praticamente todo dia. Coloquei o teatro José de Alencar e depois que a senhora foi falando da coisa do fogão e tudo me lembrei do fogão à lenha da minha vó que ela sempre faz doce de leite (P4).

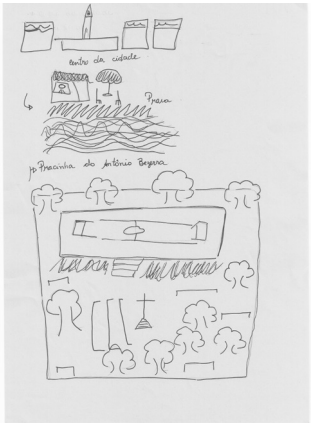


Eu desenhei somente a beira mar. Eu levaria qualquer pessoa pra andar a noite. Lá é bom (P5).

E eu desenhei somente o trajeto – eu moro na Caucaia – por ali tem muitas praias. São vários tipos de praia. Se eu tivesse alguém pra visitar eu levaria pra praia (P6).



Professora eu coloquei cinco lugares. Então eu coloquei a Praça do Ferreira, o Teatro José de Alencar, o passeio público, a casa José de Alencar tem muita gente que não conhece é muito interessante. Lá, tem a história dele, fui quando era pequena na escola, mas o lugar favorito que eu levaria alguém é a Ponte Metálica pra ver o pôr do sol (P7).



Eu coloquei o centro da cidade, porque no centro da cidade, as meninas até falaram, que no centro tem a Catedral, tem a Praça do Ferreira, temos os arredores do Passeio Público, tem ali para o lado da rua Duque de Caxias e eu levaria pra ir lá no Leão do Sul pra comer um pastel no Leão do Sul e também pra observar as fotos antigas que tem pra ver todo o desenvolvimento dali do centro. Eu acho muito legal. Ai eu desenhei a praia, porque a nossa cidade tem a referência da praia, do sol, que no momento está queimando o "quengo" como diz o cearense e desenhei a pracinha perto da minha casa, porque eu acho muito legal lá e eu levaria uma pessoa lá. Tem um campo, a noite é muito movimentada, tem vários cantinhos pra você comer. Então seria esse o roteiro (P8).

Os participantes ouviram atentamente cada roteiro narrado, intervindo com complementos, reflexões, lembranças quando afetados pela fala dos outros. Entretanto, como não tínhamos mais o tempo cronológico disponível, não foi possível refletirmos

sobre a ação na ação com os participantes. Deixamos para que cada um reelaborasse o vivido transformando, assim em uma experiência estética. Como ensina Lapointe (2010, p.164)

> *Aprender com sua existência, deixar-se formar do lugar do ser, é uma finalidade que se inscreve bem no grande projeto da corrente das histórias de vida em formação, quando a formação é compreendida como a procura de uma forma em que o ser pode dar-se.*

No final da atividade, mesmo sem essa reflexão sobre a ação na ação, de forma intencional, mas na perspectiva do dar-se, como afirma Lapointe no trecho citado, solicitamos que cada participante desenhasse sua mão e escrevesse na palma o que estaria levando da oficina para a sua vida pessoal e prática docente. Este exercício trouxe-nos indícios do significado da oficina e da reflexão realizada pelos participantes por meio dos depoimentos a seguir:

- *Um novo olhar para minhas memórias.*
- *Valorização da nossa cultura.*
- *Valorização da cultura para educação.*
- *Importância do patrimônio histórico.*
- *Busca de despertar interesse em outras pessoas.*
- *Conhecimento.*
- *Descobertas.*
- *Compartilhamento de saberes.*
- *Pra minha prática docente, levo a importância de trabalhar a memória para compartilhar o conhecimento e construir novos.*

Trazemos, então, elementos das histórias de vida para complementar a nossa leitura desse momento. Sabemos que são interpretações provisórias, mas que nos permitem abertura para novas possibilidades de ver, escutar e pensar, tanto nós como pesquisadores, como para o leitor.

Pelas histórias de vida narradas por meio dos roteiros patrimoniais/afetivos, observamos a relação entre os participantes e o espaço, ensejando significações e representações mediadas pela cultura e pela memória. Não podemos esquecer, no entanto, que o espaço urbano também é imaginário, pois cada habitante projeta mentalmente nesse último o espaço da própria vida.

Percebemos como cada pessoa trouxe um elemento, um bem patrimonial diferente no seu roteiro de apresentação da cidade e que está muito vinculado às suas experiências, como foi o caso da participante 6, ao trazer o trajeto de Caucaia a Fortaleza e apenas as praias. Durante a narrativa, houve indagações sobre o

patrimônio da cidade de Caucaia e ela não soube dizer de imediato, evidenciando, dessa forma, como naturalizamos o que vemos na cidade e passamos a não ver mais. Por isso, consideramos importante a necessidade da educação do olhar reforçada na crônica "a cidade e os sentidos", do professor Romeu Duarte, publicada no jornal O Povo, dia 20/10/2014. Na crônica, o professor reforça a ideia de que "precisamos do estranhamento de vê-la (a cidade) com outros olhos, muitas vezes com o auxílio da história, para realmente enxergá-la e bem entendê-la".

Constatamos, pelos desenhos e narrativas, o que cada pessoa destaca como bem patrimonial da cidade. Algumas vezes houve coincidência, em outras não. Fato que nos fez lembrar Ítalo Calvino por meio da obra *Cidades invisíveis* (2012), de que cada cidade é construída dependendo de quem a olha, gerando assim muitas cidades dentro de uma mesma cidade. Nesse processo, um importante ponto de partida é a memória. Calvino (2012, p.12) relata na crônica As cidades e a memória: "Ele pensava em todas essas coisas quando desejava uma cidade. Isidora, portanto, é a cidade de seus sonhos: com uma diferença. A cidade sonhada o possuía jovem; em Isidora, chega em idade avançada"

É relevante pontuar que nos roteiros não apareceu de maneira explicita a citação de bens imateriais. Em algumas falas encontramos indícios, como: *Ai a gente vai para o Teatro José de Alencar para mostrar um pouco da cultura; lembrei do fogão a lenha da minha vó que ela sempre faz doce de leite; de lá a gente iria para o centro para mostrar a parte religiosa que faz parte da cultura; eu levaria pro centro, pra ir lá no Leão do Sul pra comer um pastel no Leão do Sul.* Isso nos leva a pensar que, embora desde o ano 2000, seja uma realidade os registros dos bens imateriais, ainda prevalece forte a ideia do patrimônio de "pedra e cal" em detrimento do imaterial, da natureza. O que fazer para amenizar essa compreensão? Pergunta que merece uma reflexão *a posteriori*.

Além da identificação do patrimônio da área central da cidade encontramos, também, identificação com lugares mais distantes. Tal questão reforça a compreensão de que cada bairro tem seu patrimônio e que este precisa ser reconhecido pela comunidade, como a P8 colocou: *desenhei a pracinha perto da minha casa, porque eu acho muito legal lá e eu levaria uma pessoa lá. Tem um campo, a noite é muito movimentada, tem vários cantinhos pra você comer.*

Por fim, as narrativas trouxeram a tona temas como invasão de bem tombado por pessoas sem casa, demolição porque o bem perdeu o significado, o usufruto das praças da cidade, levando a pensar sobre o direito à cultura, à memória e, ainda, à questão da preservação, valorização, sentimento de pertencimento e identidade social. Embora o aprofundamento da reflexão dos temas levantados não tenha acontecido, trouxe a necessidade de pensar sobre eles, apresentando também o patrimônio como uma questão política, jurídica e, enfim, de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo objetivamos apresentar uma reflexão teórico-prática sobre o Patrimônio cultural como objeto artístico e de fruição estética, mediando histórias de vida em formação. No percurso investigativo-formativo ficou evidenciado, nos desenhos e nas narrativas, a necessidade de discussão mais ampliada e mais ações no contexto escolar e cultural que possam levar os sujeitos a refletir sobre o conceito de patrimônio cultural. De modo especial, destacamos a importância de abordar patrimônio na perspectiva de objeto artístico e de fruição estética, para reforçar a identidade dos sujeitos enquanto habitantes dessa cidade e detentores desse patrimônio cultural, para que possam interferir em processos de preservação e ressignificação.

A relação entre as pessoas e o espaço oportuniza significações e representações mediadas pela cultura, lembrando de que o espaço urbano também é imaginário, pois cada habitante projeta mentalmente nesse último o espaço da própria vida. Isso ficou evidenciado pelas narrativas das histórias de vida mediadas pela produção dos roteiros patrimoniais/afetivos de forma oral e pelos desenhos.

Ressaltamos, como ponto significativo, o lugar que a experiência ocupa nos processos de aprendizagem, com o olhar mais sensível, fortalecendo o exercício de uma prática de sala de aula mais consciente e transformadora como disse a *P1: Pra minha prática docente, levo a importância de trabalhar a memória para compartilhar o conhecimento e construir novos.*

Percebemos que as atividades propostas não se esgotaram naquele momento. Poderíamos dar continuidade, pesquisando a história dos lugares mais citados, visitas a esses lugares, conversas com outras pessoas para saber como seriam seus mapas. Enfim, muitas outras atividades podem ser reinventadas, enriquecendo a prática docente e contribuindo para a construção da identidade social dos alunos cidadãos. Por isso, recomendamos que a escola seja esse *lócus* de discussão e prática dessa temática que não se esgota nesse texto.

Para nós, pesquisadores, foi uma experiência singular, especialmente porque se tratava de um exercício de aproximação temática que nos trouxe certezas incertas para continuar o projeto, *desinventando objetos, usando palavras que ainda não tenham idiomas* como nos convida Manoel de Barros na sua linguagem poética.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. **Livro das ignorãças**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: um introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal / Centro Gráfico, 1988.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., J.F. **Por que arte-educação?** 9 ed. São Paulo: Papirus, 1998.

DUARTE, R. Crônica "a cidade e os sentidos". **Jornal O Povo**. Fortaleza, 20 out 2014.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2009

_____ . **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

_____ . **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GONÇALVES, J. R. S. O patrimônio como categoria de pensamento. In.: ABREU, R. CHAGAS, M. **Memória e patrimônio ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2005.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAPOINTE, S. Encontro de si em histórias de vida: o aporte das histórias de vida na

formação em “sentidos e projetos de vida”. In: VICENTINI, P. P. ABRAHÃO, M. H. M. (orgs). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia.** São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre : Mediação, 1996

LOPONTE, L. G. Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, M. O. (org.) **Arte, Educação e Cultura**. 2. ed. rev. e ampl. – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015.

MARTINS, M. C [entre]laçando experiências para expandir conceitos. In: MARTINS, M. C. (org.) **pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editoria, 2014.

SALLING, H. O. A história de vida para além do individualismo – as interpretações psicossociais das biografias. In: VICENTINI, P. P. ABRAHÃO, M. H. M. (orgs). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia.** São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

SOUSA. M do S. *et all*. Oficinar uma construção coletiva. In: **Revista de Educação AEC.** Metodologias ativas e participativas. Ano 23, n. 90, jan/mar, 1994.

SOUSA, M.S.; FRANÇA, T.M.S. **Diversidade de ações educativas**: formar formando-se. Fortaleza : Encaixe, 2007

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.

VARINE, H. de. **As raízes do futuro:** O patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Trad. Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

A SIMBOLOGIA DAS BANDEIRINHAS DE TOUROS/RN COMO FENÔMENO EDUCACIONAL

Cecília Brandão Carvalho (UFRN)
cecilia_ufrn_def@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na qual temos como objeto a experiência estética no contexto das Bandeirinhas de Touros/RN e sua relação com a Educação.

Particularmente neste artigo, objetivamos investigar e descrever a experiência estética e o simbolismo no contexto das Bandeirinhas e sua relação com uma educação sensível. Nos baseamos na noção de Estesia, a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), na compreensão da Educação Sensível conforme Medeiros (2010) e Vieira (2012), articulando diálogos, também, Almeida (2010), Gurgel (1999), Nóbrega (2010), Chianca (2007; 2013), Zumthor (2005), Eliade (1991) e Chevalier (1982).

Situadas exclusivamente na cidade de Touros/RN desde 1910, as Bandeirinhas, nome que se deve as bandeiras dos santos católicos que são suspensas nos estandartes durante os festejos. Conta-se também que a fundadora Joana Pacheco, oriunda de Areia Branca/RN chegou à Touros já trazendo a manifestação com nome, músicas e ações definidos, segundo relato das integrantes entrevistadas. Atualmente, encontram-se dois grupos – um tradicional e outro mais recente – com coordenadoras distintas e composto por senhoras idosas chamadas de Bandeirinhas ou pastoras das Bandeirinhas, que festejam tradicionalmente os santos católicos – São João Batista, São Pedro e Santana – nos meses de junho e julho. As festas aos dois primeiros santos são as mais assíduas, respectivamente nas vésperas dos dias 24 e 29 de junho, havendo o festejo e a saída em cortejo pelas ruas da cidade - quando não há chuva - onde seguem cantando, dançando e louvando.

Na tessitura dessa manifestação, permeiam símbolos que evocam nosso olhar e reflexão. Para este texto, selecionamos dois deles para ampliarmos nossas reflexões acerca da simbologia: o fogo, presentes nas fogueiras e nas piracas[96], e a água, presente no banho de rio ao final do cortejo.

Considerando que os corpos registram a história de vida do sujeito ao longo

96 Tipo de lanterna a gás de carboreto utilizadas por pescadores.

da vida, acreditamos que os corpos dançantes das Bandeirinhas são territórios ricos em conhecimentos sensíveis, pois em sua expressão, histórias são contadas e recontadas a cada geração, através de voz e gestos, sinalizando uma educação pautada na sensibilidade.

Do ponto de vista metodológico, este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual lançamos olhares sobre essa manifestação na perspectiva fenomenológica, em Merleau-Ponty, que trata do estudo dos fenômenos tal como eles são, como se apresentam, buscando suas essências. Para Nóbrega (2010, p.38), é uma "[...] atitude de envolvimento com o mundo da experiência vivida, com o intuito de compreendê-la. [...] trata-se de um envolvimento que permite a experiência, a reflexão, a interpretação, a imputação e a compreensão de sentidos". A fenomenologia do sensível tem densa marca do olhar com a significação, "[...]constitui a síntese da percepção e do movimento; nível constituinte do ser e do conhecimento" (Ibid, p. 84).

Adotamos a Redução Fenomenológica como uma tentativa de distanciamento dos pressupostos teóricos já estabelecidos, buscando outros olhares sobre o fenômeno para que a partir da experiência possamos compreender os saberes estéticos e simbólicos provenientes da experiência sensível do fenômeno das Bandeirinhas (MARTINS, 1992; MERLEAU-PONTY, 1999; BICUDO, 2000).

Em nosso trajeto metodológico, realizamos visitas à cidade de Touros/RN nos meses de janeiro e junho de 2015 e abril de 2016, nas quais foi possível realizarmos entrevistas com três integrantes das Bandeirinhas, registros - anotações, fotografias, filmagens –, experiências estéticas a partir de vídeos e da participação junto à um dos grupos durante o festejo do mês de junho de 2015, e durante todo este percurso, refletirmos acerca desse contexto e das experiências vividas, por meio das quais foi possível nos aproximarmos e nos apropriarmos mais ainda sobre o rico contexto dessa manifestação tradicional.

DESENVOLVIMENTO

CONTEXTUALIZANDO OS FESTEJOS

Trazidas ao Brasil pelos padres jesuítas no século XVI, as festas católicas tiveram aceitação imediata devido ao conteúdo estético dos fogos e fogueiras, bem como por seu caráter agregador da família e de amigos, estreitando a identidade através de símbolos e práticas que consolidam tal pertencimento (CHIANCA, 2007).

Entretanto, Chianca (2007) afirma que a Igreja se deparou com um obstáculo, que foi dissociar o fogo, aspecto pagão da festa junina, de seu teor profano, de exultação a carne e a sensualidade. Apesar disto, o cristianismo conseguiu dar novos significados à antigas práticas que envolviam o fogo, visando a criação de uma festa sincrética.

É no contexto dos festejos juninos que, desde 1910, as Bandeirinhas se manifestam no município de Touros, situado no litoral norte do Estado do Rio Grande do Norte, na região do Mato Grande[97]. Grupo formado por mulheres idosas, predominantemente maiores de sessenta anos de idade, de origem humilde mas ricas em memórias afetivas e saudosas de suas histórias vividas junto ao grupo desde a juventude, época em que admiravam suas mães ao participarem da manifestação, até o presente, enquanto membros ativos em uma batalha travada para "não deixar a bandeira cair", ou seja, lutando para que a manifestação mantenha-se viva, apesar de todas as dificuldades encontradas devido à falta de apoio e valorização.

Neste aspecto, Gurgel (1999) aponta que o advento da modernidade impulsionou a valorização de outras culturas em detrimento a cultura popular e muitas vezes o próprio desconhecimento desta. Porém, ele não condena tal avanço, mas reforça a importância de os jovens conhecerem, darem valor e respeitarem a sua cultura.

Em se tratando de uma manifestação tradicional, as Bandeirinhas possuíram várias coordenadoras ao longo de seus mais de cem anos de existência, exclusivamente no município de Touros. Originalmente, em dia de festejo, o grupo reunia-se na casa da coordenadora, momento no qual as Bandeirinhas preparavam a festa na qual confraternizavam-se ao som de forró, dançavam umas com as outras sem restrições, degustavam comidas típicas do período Junino (canjica, pamonha, bolos, caldos, etc.), bebiam vinho e a popular "meladinha" (bebida feita de água ardente e mel). Na ocasião da festa, os maridos/ namorados podiam acompanhá-las, pagavam bebidas para a sua respectiva e também podiam dançar com ela, desde que esta estivesse disponível para tal e a coordenadora autorizasse. Alcançada a meia noite, tradicionalmente, saíam em cortejo pelas ruas da cidade. Acerca deste horário, Chevalier (1982) conta que no Ocidente, Jesus Cristo nasceu no solstício de inverno, à meia-noite. Entretanto, as participantes das Bandeirinhas afirmam desconhecer o motivo da definição deste horário de início do cortejo, apenas o seguem tradicionalmente, desde que essa manifestação foi implantada em Touros.

Trajadas com roupas festivas – vestidos rodados e com babados, no estilo típico das destas juninas, ou blusas com belas saias rodadas – repletas de cores e enfeitadas para aquela ocasião tão especial para as participantes, saem animadas pelas ruas. Uma das senhoras era responsável por portar um estandarte, este era adornado e possuía a imagem do santo celebrado ao centro. Outras seguiam com as piracas para iluminar os caminhos. O percurso era acompanhado pelos músicos, que antes estavam a tocar forró na festa e que então passavam a acompanhar as músicas e cantos de louvor aos santos festejados, enquanto rumavam em direção ao

97 Esse território possui 16 municípios, abrangendo uma área de 5.758,60 Km2 e uma população de 226.540 habitantes.

rio Maceió. Em um determinado ponto, os homens que as acompanhavam paravam para aguardar as Bandeirinhas. Estas seguiam para uma determinada porção do rio onde despiam-se para o tradicional banho. Entre mergulhos e muita descontração, entornavam meladinha e vinho, iluminadas pelas piracas enfileirados a beira do rio. Algumas ainda entravam na água com o referido objeto. Após este momento, o cortejo encerrava-se. Para elas, o banho era análogo ao batismo no rio Jordão, como consta na bíblia sagrada.

Além disso, as integrantes acreditavam que, conseguindo ver o reflexo da imagem de seu rosto na água, teriam garantida a vida por mais um ano, até o próximo festejo, como retrata a letra da música abaixo - "São João, a ida ao banho" - cedida por uma brincante da Bandeirinha tradicional, que possui um caderno com o registro de algumas das músicas das Bandeirinhas, em visita realizada em 23 de junho de 2015 (GURGEL, 1999; CHIANCA, 2007; CULTURA, [200-]; AS BANDEIRINHAS, 2012).

"Ó meu São João, eu vou me banhar, (bis)
Se eu cair no poço, mandai-me tirar. (bis)
Quem quiser festejar São João, é chegado o dia e ocasião! (bis)
O meu São João, galho de alecrim,
Na vida e na morte, lembrai-vos de mim.
O meu São João, linda flor do Norte,
Casai estas moças, dá-lhes boa sorte!
O meu São João, eu já me banhei, (bis)
Quando for para o ano, me banho outra vez (bis)".

Findado o banho, retornavam à casa da coordenadora do grupo e seguiam festejando ao som de forró, pois não havia hora para a festa acabar.

Com o passar do tempo, houveram algumas modificações expressivas na manifestação, quebrando o paradigma de que as manifestações da tradição popular são imutáveis e ultrapassadas, apresentando um homem criativo e que recria e projeta um mundo cultural dinâmico e em constante transformação. Como exemplo dessas mudanças, tem-se, por exemplo: a cisão do grupo tradicional e o surgimento de uma segunda Bandeirinha; o fim do banho no rio Maceió, devido ao aumento da violência e poluição do rio; a suspensão do uso das piracas, devido a evolução da iluminação no município, findou-se a necessidade do referido objeto que iluminava o cortejo e o banho das senhoras; o local de realização da festa, que passa da casa da coordenadora para o clube de idosos.

A partir de Medeiros (2010), compreendemos a arte como dotada da função de criar os símbolos, sendo esta função percebida no trabalho de composição

dos folguedos[98], tendo em vista que transcendem às experiências vividas em suas comunidades de origem, em uma rede de signos e significados construídos historicamente, que se renovam continuamente, entretanto, isso não provoca a destruição dos símbolos existentes.

Partindo desse pressuposto, compreende-se o caráter artístico que também permeia a manifestação das Bandeirinhas, já que elas extrapolam as ações do cotidiano, havendo uma preocupação estética, que vai desde a ornamentação do local da festa até a escolha dos trajes que as idosas utilizarão, e cênica, por seu sentido de representação, em que se percebe uma organização do grupo, dos músicos e demais participantes durante o cortejo que desfila pelas ruas da cidade para possíveis espectadores. Nesse aspecto, podemos afirmar que o simbolismo que compõem essas manifestações se faz presentes nos corpos das pastoras desse folguedo, que ao festejarem os santos católicos expressam sua fé e devoção. Em se tratando de uma manifestação de caráter religioso cristão, Eliade (2010, p. 113) trata do simbolismo cristão, afirmando que:

> *"Para os apologistas cristãos, os símbolos estavam carregados de mensagens: mostravam o sagrado por meio dos ritmos cósmicos. [...] A fé cristã está suspensa de uma revelação histórica: é a encarnação de Deus no tempo histórico que assegura, aos olhos do cristão, a validade dos símbolos".*

É em busca dessas mensagens simbólicas, que faremos uma breve apresentação dos elementos escolhidos para este artigo: o fogo e a água.

O FOGO

Acerca do elemento "fogo", grande parte de seu simbolismo é proveniente da doutrina hindu que admite imensurável valor a ele. Para o I Ching, base da sabedoria chinesa, esse elemento corresponde, dentre outras coisas, ao coração, simbolismo das paixões, do espírito ou o conhecimento intuitivo. Para o Masdeísmo, religião dos Persas antigos, é símbolo divino essencial. No Ocidente e no Japão desenvolve-se o caráter purificador (assim como na China antiga) e regenerador do fogo (como também para os Astecas). Para o Buda, refere-se ao fogo interior – conhecimento penetrante, iluminação e destruição do invólucro. No tantrismo tibetano, trata-se do fogo interior, fazendo correspondência do fogo ao coração. Nos ritos de iniciação, de morte e renascimento, o fogo associa-se à água. A purificação pelo fogo complementa-

98 A característica principal do folguedo é o sentido de representação, apresentando um elemento espetacular (VIEIRA, 2012). No caso das Bandeirinhas, isto se apresenta através do cortejo, sua organização, dança e canções.

se pela da água, no plano desses ritos. O fogo também se liga ao simbolismo sexual, em função de que na primeira técnica de obtenção do fogo por fricção, o movimento vai-e-vem remeteria a imagem do ato sexual (CHEVALIER, 1982).

E dentre aspectos sagrados e profanos, surge a figura da Igreja admitindo significados às práticas que envolviam o fogo no intuito da criação de uma festa sincrética**.** Inseridas nesse contexto das festas juninas, as Bandeirinhas também apresentam elementos sagrados e profanos. O uso do fogo se faz presente até hoje com as fogueiras de São João, acesas tradicionalmente nas calçadas das casas, fogo este que arde, mas que através da Igreja passa a ter também caráter purificador:

> *[...] Considerando as fogueiras como sobrevivências do paganismo, a Igreja retomou a distância de seis meses entre os nascimentos de Jesus Cristo e João Batista e instituiu a data de comemoração a este último de tal maneira que as festas do solstício de verão europeu com suas tradicionais fogueiras se tornaram "fogueiras de São João.*
>
> *Mas a festa do fogo e da luz (o solstício de verão celebra o dia com maior duração da luminosidade do sol, na Europa) não foi imediatamente associada ao são João Batista, homem austero, comedor de mel e gafanhotos. Desde o séc. XIV algumas práticas tradicionais da festa (como banhos, danças e cantos) foram perseguidas localmente por monges e bispos obstinados em erradicar todos os ritos associados à religiosidade pagã, como observa Pelt (1988). Somente no Concílio de Trento (1545-1563) a Igreja resolveu enquadrar esses rituais em torno do fogo e associá-los à doutrina cristã [...] (CHIANCA, 2007, p.59).*

Chianca (2013) aponta também que na tradição oral brasileira conta-se a "lenda", apesar de não constar nos escritos bíblicos, de que a presença das fogueiras nas festas juninas deve-se a comunicação entre Maria e Isabel, mães de Jesus e João, respectivamente, quando uma fogueira foi acessa no alto de uma colina para sinalizar à Maria que Isabel havia dado à luz a João Batista.

Além de presente nas fogueiras, o fogo também compôs por muitos anos as piracas, objeto usado mais comumente por pescadores, levadas pelas Bandeirinhas durante o cortejo do grupo pelas ruas da cidade de Touros. Segundo as atuais integrantes, o uso deles dava-se devido a iluminação precária da cidade durante certo tempo, sendo muito importantes também para a iluminação do ponto final do cortejo, a porção do rio Maceió onde as senhoras se reuniam para banhar-se.

A ÁGUA/ O BANHO

Sobre o universo das águas, elas simbolizam da soma universal das virtualidades, reservatório da totalidade de possibilidades de existência, antecedem toda forma e apoiam toda criação. Seu simbolismo implica em morte e renascimento. Implica em regeneração, pois a dissolução é seguida de novo nascimento e da imersão multiplica-se o potencial de vida. As águas são purificadoras e regeneradoras (ELIADE, 1991; Idem, 2010). "[...] Em qualquer conjunto religioso em que as encontremos, as águas conservam invariavelmente sua função: desintegram, abolem as formas, "lavam os pecados", purificam e, ao mesmo tempo, regeneram" (ELIADE, 2010, p.110).

Na manifestação das Bandeirinhas, a água se fez símbolo por muitos anos quando, ao final do cortejo, as idosas dirigiam-se a determinada porção do rio Maceió e despiam-se para o tradicional banho das pastoras. Para elas, o banho no rio era análogo ao batismo no rio Jordão, purificando os pecados, como podemos perceber nas escrituras da bíblia sagrada:

> *Naqueles dias, apareceu João Batista, pregando no deserto da Judéia [...] Pessoas de Jerusalém, de toda a Judéia e de toda circunvizinhança do Jordão vinham a ele. Confessavam seus pecados e eram batizados por ele nas águas do Jordão (Mateus 3, 1; 5-6).*

Para Eliade (2010, p. 112) " [...] há uma valorização do batismo como descida ao abismo das Águas para um duelo com o monstro marinho. Esta descida tem um modelo: o do Cristo no Jordão, que era ao mesmo tempo uma descida nas águas da morte". Há também a valorização do batismo como repetição do dilúvio, simbolizando tanto a descida às profundezas do mar como o batismo. Tertuliano apud Eliade (2010, p. 113) afirma que "pelo batismo o homem recupera a semelhança com Deus".

Em relação ao despir-se para o banho, ato simbólico também presente no contexto das Bandeirinhas, trazemos Puech apud Eliade (2010, p.113) que estabelece uma interessante reflexão acerca deste simbolismo, afirmando que "[...] a nudez batismal encerra, ao mesmo tempo, um significado ritual e metafísico: o abandono da antiga veste de corrupção e pecado da qual o batizado se despoja por Cristo, aquela com que Adão se cobriu depois do pecado", retornando à inocência, condição original de Adão.

Ainda durante o banho das pastoras, com a ajuda da luz gerada pelas piracas, se fortalecia a crença de caráter profano, já que se apresenta como uma superstição, na qual vendo elas o reflexo do próprio rosto sob o espelho d'água, teriam a garantia de mais um ano de vida, até o próximo festejo.

Nesta relação entre fogo e água, conta-se que para os Fulas, grupo étnico da África Ocidental, “o fogo é do céu, porque ele sobe, ao passo que a água é da terra, porque desce sob a forma de chuva. A água é de origem terrestre e tem por destino o céu” (CHEVALIER, 1982, p. 332).

SABERES DA TRADIÇÃO, UM EDUCAR SENSÍVEL

Os saberes da tradição dizem respeito ao conjunto de conhecimentos construídos pelas pessoas mais comuns. São saberes que se aproximam da natureza, transmitidos de geração em geração, com forte marca da intuição e da lógica como operadores do pensamento e que, distantes do senso comum, compõem uma ciência que expressa contextos, narrativas e métodos distintos da ciência tradicional (ALMEIDA, 2010).

Nessa perspectiva, compreendemos que as Bandeirinhas estão inseridas nesse universo de saberes, saberes que estas senhoras, protagonistas de uma manifestação tradicional única e na qual as mulheres maduras são quem “comandam” a festa, transmitem com afinco e sem perder a sensibilidade, (re)construindo-os ao longo do tempo, atravessando gerações. Para Vieira (2012, p.19), o sensível é apreendido pelos sentidos, “[...] como uma atitude do corpo a cada sentido” e está diretamente relacionado ao campo estesiológico.

No campo da estesia, compreende-se o corpo sensível e do afeto, corpo que se move, deseja, pulsa, cria, comunica e se expressa no mundo. Trata-se de “[...] uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move um corpo humano em direção a outro. Pela estesia do corpo é possível compreender a experiência vivida em suas múltiplas significações” (NÓBREGA, 2010, p.95).

Nessas significações, considerando a concepção de “intelectuais” trazida por Almeida (2008, p. 46), podemos afirmar que as Bandeirinhas são intelectuais, intelectuais da tradição, “artistas do pensamento que, distantes dos bancos escolares e universidades, desenvolvem a arte de ouvir e ler a natureza à sua volta”. Intelectuais que através da voz (em palavras e canto) e do gesto, com sensibilidade e afetividade, rememoram suas histórias de vida, suas memórias relativas à suas mães, antecessoras no grupo, e pelas quais demonstram enorme saudosismo, respeito e valor, pois foi através delas que tomaram gosto e orgulho em serem Bandeirinhas.

Em grande parcela, é através da oralidade e da gestualidade, fortes marcas dos saberes da tradição, que essa e tantas outras manifestações tradicionais se perpetuam. No contexto das Bandeirinhas, há a presença de múltiplos saberes provenientes das experiências do corpo enquanto vivências que educam e colaboram para a constituição do sujeito, como, por exemplo, saberes relativos ao preparo da festa, englobando desde o planejamento prévio, angariação de fundos, contratação

dos músicos, organização estética do ambiente e dos figurinos, feitura das comidas típicas – experiência estesiológica que afeta os sentidos de diversas maneiras, através dos aromas e sabores que nos permitem transcender aquele dado momento, resgatando lembranças de outro tempo e espaço vivido – , o momento da festa, em que há um autocuidado estético por parte das senhoras, quando se trajam com as melhores roupas que possuem, se ornam com colares, brincos e batom para aquela noite especial. Além disso, existe uma formação/organização para o cortejo e sua saída às ruas, desde que não chova, com a coordenadora e a "porta-estandarte" posicionadas à frente, seguidas das demais integrantes. Os músicos localizam-se bem próximos das integrantes para que elas possam unir suas vozes junto à música, num só coro, homenageando o santo daquela data. Os demais participantes que se agregam ao cortejam colocam-se mais ao fundo daquele bloco de pessoas. Findado o "desfile", continua-se o festejo regado a música e dança.

Nesse contexto em que são estabelecidas inúmeras relações a partir das experiências vividas pelas Bandeirinhas, coadunamos com Medeiros (2010, p. 11) quando afirma que

> *[...] nossas relações são construídas a partir das trocas que estabelecemos a cada dia, cada minuto, a partir de cada movimento que lanço meu corpo no mundo e a partir das relações humanas que são produtoras de conhecimento. O conhecimento é construído nessa relação, ele não está dado, ele é, sim, experiência do corpo com os objetos, com o mundo e com o outro.*

Nessas relações, há a presença da oralidade em que Zumthor (2005) aponta que há uma relevância da voz para além de suas qualidades simbólicas e de colorir o que é dito ou cantado, pois ela aponta valores fundadores de diferentes formas de arte e cultura

> *[...] dentro da existência de uma sociedade humana, a voz é verdadeiramente um objeto central, um poder, representa um conjunto de valores que não são comparáveis verdadeiramente a nenhum outro, valores fundadores de uma cultura, criadores de inumeráveis formas de arte" (Ibid, p.61).*

Zumthor (2005, p. 64), ainda afirma que "O que importa mais profundamente à voz é que a palavra da qual ela é veículo se enuncie como uma lembrança [...]". Lembranças que acreditamos serem impressas no corpo e impulsionadora de sensações, estas retratadas, por exemplo, no brilho do olhar, na voz afetuosa que é embargada pela emoção ou quando essa mesma voz assume tom mais firme e sério, com tom de conselho, de ensinamento proveniente da experiência de vida, da maturidade.

Coadunamos com Nóbrega (2010, p. 87) quando afirma que “Corpo, afeto e linguagem são organizadores da nossa condição humana, de nosso encantamento sensorial e histórico na infinita tarefa de imprimir sentidos aos acontecimentos. [...] O sentido configura-se no corpo e na percepção”.

E nesse encantamento sensorial e histórico, trazemos a personagem Dona Geralda, integrante ativa e uma da mais experientes Bandeirinhas. Aos seus oitenta e dois anos de idade, relatou participar dos festejos desde os seus doze anos. Em seu discurso, além de demonstrar um enorme carinho por essa manifestação que tanto rememora sua falecida mãe, com a voz embargada e lágrimas nos olhos ela partilha uma marcante memória relacionada as Bandeirinhas:

> *Me recordo muito minha mãe. Que era uma pessoa animada e quando a gente era menino dizia: - Se arrume minha gente, vocês tudinho butando as coisas mais cedo pra nois ir pra a Bandeirinha! - Pois, quando chega esse tempo [houve um breve silêncio e lágrimas percorreram o seu rosto...] me recordo muito ela [...] Dia de São João, que eu completo ano dia 24, ai ela lá dentro de casa fazia aquela festinha cantando a Bandeirinha, isso tudo eu me recordo (Em entrevista concedida para a pesquisa de Mestrado em Educação, em abril de 2016 em Touros/RN).*

Já Dona Francisca, relatou sua ansiedade em participar das Bandeirinhas ainda moça, dizendo que todo o ano pedia a mãe para ir, mas apenas a irmã mais velha era autorizada a participar, tendo por volta dos seus 18/19 anos de idade, o que deixava D. Francisca chateada. Segundo ela, apenas quando sua mãe, conhecida por Dona “Finha”, tornou-se coordenadora do grupo foi que permitiu a participação dela na manifestação. Ela partilha a emoção dessa ocasião rememorada:

> *[...] - Eu perguntei: Mãe! Eu vou pra Bandeirinha ou não? [...] Aí ela disse assim: - Vai, vai! - Aí eu falei: Ainda não tô acreditando que ela vai me levar! [...] Saí tão contente que só! [...] tomei até banho, mergulhei também! [...] (Em entrevista concedida para a pesquisa de Mestrado em Educação, em abril de 2016 em Touros/RN).*

As integrantes também demonstraram um sentimento de pesar e preocupação sobre a continuidade dessa valiosa manifestação que aviva inúmeras lembranças de suas genitoras, cantando, dançando e celebrando os santos. Em função disso, se mostraram solícitas e dispostas a ensinar as canções às colegas que ainda não aprenderam as letras das músicas à serem entoadas nos festejos, para que façam bonito em dia de festa. Em relação a esta preocupação com o aprendizado das músicas, Dona Geralda ainda alerta: - “Não estarei aqui toda vida”.

CONCLUSÕES

A partir das experiências vividas *in loco* – desde o diálogo inicial, com relatos de memórias que se mesclam em tempos de juventude e velhice, de tristeza e alegria, saudade, afeto e noção da responsabilidade de “não deixar a Bandeira cair”, ideia retratada em uma de suas músicas, acompanhamos o empenho coletivo e a alegria desde o momento de preparação da festa até a saída do cortejo pelas ruas - permeado por um universo simbólico de purificação e regeneração, aqui enfocados através dos elementos fogo e água - e o retorno à festa “sem hora para acabar”, nos retratando um universo rico de saberes centenários, pautados na sensibilidade dos gestos, cantos e contos que permeiam o bailar ritmado dessas animadas senhoras, que reafirmam seu lugar, do preparo do festejo ao cortejo e à festa, repletos de simbolismo e significações plurais. Lugar este de partilha de saberes construídos através das experiências vividas a cada geração, imprimindo saberes no corpo que serão partilhados com o mundo pela tradição oral. Tratam-se de conhecimentos sensíveis fundantes para uma educação pautada na sensibilidade. Senhoras que educam através da voz e do gesto, traçando histórias de vida em que, apesar das dificuldades, possuem orgulho de ser pastora da Bandeirinha e a consciência da importância de mantê-la viva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos e saberes da tradição.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

AS BANDEIRINHAS. Produção e direção: Igor Bezerra, Júlio Silva, Karla Martins, Lívia Maria, Samita Raquel e Virgílio Câmara. Documentário, 5 min. 46 seg., 2012. Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=5hfgV8yLmFY > Acesso em: 13 out. 2014.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

CHIANCA, Luciana. Devoção e diversão: Expressões contemporâneas de festas e santos católicos**. Revista Anthropológicas,** v.18, n. 11, 2007. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/view/142/127 > Acesso em: 15 out. 2014.

CHIANCA, Luciana. **São João na cidade:** ensaios e improvisos sobre as festas juninas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CULTURA. **Bandeirinhas.** Disponível em: <http://www.tourosrn.com/docs/cultura.php>. Acesso em: 15 out. 2014.

7. Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf > Acesso em: 20 out. 2014.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões.** Tradução: Rogério Fernandes. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Biblioteca do pensamento moderno)

MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. **Uma educação tecida no corpo.** Prefácio: Terezinha Petrucia da Nóbrega. São Paulo: Annablume, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma Fenomenologia do corpo.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. – (Coleção contextos da ciência).

GURGEL, Deífilo. **Espaço e tempo do folclore potiguar: folclore geral: folclore brasileiro.** Natal (RN), Prefeitura de Natal, FUNCART (PROFINC): Secretaria do 4° Centenário,1999.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **Pastoril:** Uma Educação celebrada no corpo e no riso**.** Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios.** Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Sonia Queiroz. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

DA EXPERIÊNCIA DE VER À LEITURA ESTESIOLÓGICA: UM ESTUDO DE ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

Adeilza Gomes da Silva Bezerra (UFRN)
arteilza@hotmail.com

Somos seres da visualidade. Desde criança, a visualidade nos faz um chamamento, seduz nosso olhar para ver as coisas em nosso entorno. Implicada no nosso campo perceptivo, a experiência de ver possibilita nos abrirmos para o mundo, interrogando-o, lendo-o, reinventando-o e recriando-o por meio do olhar habitado no corpo. A experiência de ver nos põe no movimento ininterrupto do vir a ser, o que nos faz saber e reconhecer a nossa incompletude e o nosso inacabamento enquanto corpo vidente/visto presente no e com o mundo. Porque " [...] as coisas chamam meu olhar, meu olhar acaricia as coisas, sente seus contornos e seus relevos, entre ele e elas vislumbramos uma cumplicidade" (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 80).

O acesso ao mundo é possível por esse olhar imbricado no corpo cuja percepção emerge do recesso desse corpo atravessado pela cumplicidade entre o olhar e as coisas. Como campo de experiência, o corpo que também é meu mundo da experiência entrelaça-se ao mundo visível que ao mesmo tempo é invisível e sensível e estas experiências (des) velam meu campo de visão. "Antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem -, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso de um corpo" (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 21). A experiência, o corpo e o ver imbricam-se abrindo o horizonte de meu campo visual que dentro e fora deste, habito com o olhar que me é próprio, sendo também natural, histórico, simbólico, cultural e estesiológico.

A experiência de ver move-se e é movida pela lógica do quiasma e pela reversibilidade. "Com a reversibilidade do visível e do tangível abre-se, pois, se não ainda o incorporal, ao menos um ser intercorporal, um domínio presuntivo do visível e do tangível que se estende além das coisas que toco e vejo atualmente" (MERLEAU-PONTY, 2009, 139). Por essa compreensão, ver é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do ser no qual acontece a comunicabilidade entre os sentidos.

Quando sinto o cheiro do sabonete "Alma de Flores", vejo-me com meu tamanquinho vermelho com solado de madeira. Vestida numa blusa com alças de babado bem curtinha na altura da cintura. A saia em nesgas, abaixo dos joelhos, tem flores bem miudinhas em tons lilás e branco com fundo vermelho em tecido tipo musseline. Curiosíssima, olhava para tudo em minha volta pelas janelas e vidros da frente do ônibus. Eu tinha dez anos de idade e viajava em direção à cidade do

Rio de Janeiro. Esta experiência vivida, agora evocada, diz desse olhar atravessado pela estesia do corpo e pela reversibilidade. Ao entrar em contato com o sabonete, sinto seu aroma e na presentificação dessa vivência sou tocada pelo olhar prenhe de tatilidade, sensorialidade e visualidade. Na medida em que eu sinto, eu no aqui e agora me vejo criança viajando tal qual a viagem realizada lá no passado. Tanto o sentir está impregnado de visibilidade quanto a visibilidade está impregnada do sentir mergulhada numa historicidade/temporalidade para além do tempo cronológico. Conforme Merleau-Ponty (2013, p. 52)

> *É preciso tomar ao pé da letra o que nos ensina a visão: que por ela tocamos o sol, as estrelas, estamos ao mesmo tempo em toda parte, tão perto dos lugares distantes quanto das coisas próximas, e que mesmo nosso poder de imaginarmo-nos alhures [...], de visarmos livremente, onde quer que estejam seres reais, esse poder recorre à visão, reemprega meios que obtemos dela. Somente ela nos ensina que seres diferentes, "exteriores", alheios um ao outro, existem no entanto absolutamente juntos, em "simultaneidade" (MERLEAU-PONTY, 2013, p.52)*

Na obra "O Visível e o Invisível" (2009), ao interrogar a Filosofia da visão pura tecendo críticas à visão solipsista e ao questionar a Psicologia da Percepção, Merleau-Ponty re/vendo as noções da ciência clássica propõe o reexame das noções de "sujeito" e de "objeto" e a revisão da noção de ontologia. Simultaneamente, ele anuncia o entrelaçamento entre visibilidade e invisibilidade como carne do ser, uma tendência do corpo estesiológico. Trata-se de (re) aprender a ver considerando a imbricação entre quem sou, o que vejo e o que me vê construindo novos olhares por meio de uma nova ontologia e nova filosofia. "[...] filosofia cujo enraizamento encontra-se no corpo e no sensível. Ontologia que apresenta novas questões e que exigirá do filósofo uma nova linguagem, um novo vocabulário e uma nova forma de expressar-se filosoficamente" (NÓBREGA, 2015, 88).

Ao se aproximar do pensamento merleaupontyano, a filósofa Nóbrega (2015) na sua obra "Sentir a Dança ou quando o corpo se põe a dançar...", explicita que a noção de corpo estesiológico foi produzida por Merleau-Ponty no contexto dos cursos a respeito da Natureza, do sensível e do esquema corporal e sua busca para ultrapassar a noção de corpo sujeito herdada pelas filosofias da consciência.

Trata-se da revisão e do deslocamento de uma fenomenologia das noções idealistas e essencialistas na compreensão do corpo e da filosofia da consciência para a experiência do ser selvagem: "[...] aquele que não se reduz no organismo biológico ou social, mas que é atravessado pela estesiologia, pelas sensações e pela motricidade. [...] compreensão do corpo [...], em sua capacidade de sentir e atribuir

sentidos aos acontecimentos" (NÓBREGA, 2015, p. 73). Tanto o corpo humano quanto a natureza escapa às noções idealistas essencialistas e sendo ser da criação e feito da mesma carne do mundo, o corpo vidente/visto é atravessado pela estesia, pela cultura, pela historicidade, pela experiência vivida, pela linguagem, pelo simbólico.

As reflexões de Merleau-Ponty vão de encontro aos saberes produzidos pela ciência do corpo que o esquadrinha, o determina, o fragmenta e o molda com olhos anatômicos voltando-se para esse corpo e produzindo conhecimento com fins apenas objetivo. Enquanto os estudiosos de anatomia e fisiologia querem explicar como funciona o corpo, os estudos de Merleau-Ponty se afastam dessa leitura e quer entrar justamente em contato com o modo como as pessoas o experimentam. O que está em jogo é o modo da pessoa perceber-se e perceber o corpo como si mesmo e não como ele funciona. O corpo não é instrumento funcional, ele é um campo de experiência, de sensações e de afecções.

A respeito do movimento do olhar imbricado no corpo como campo de experiência evoco aqui cenas nos quais o corpo enquanto ser encarnado no mundo é afetado pela visualidade. Rememorando cenas da infância, vejo que todo dia antes de chegar e entrar no Jardim de Infância, primeiramente me encantava com as flores cujo aroma, colorido e formato das pétalas e das folhagens despertavam meu olhar e ali ficava entretida, pegando as flores e criando pulseira e anel com as mesmas para eu usar. Dentro do Jardim, as janelas em arco romano, gradilhadas em madeira, arrebatavam meu olhar. Circundando todas as janelas, o alfabeto maiúsculo completava meu campo visual. Paralelamente, entre meu lar e a escola, a marca registrada da CAERN em azul e branco afetava meu olhar. Eu gostava de ver aquela gota d'água que se mostrava para mim dando a sensação que a qualquer momento iria cair. Eu era muito tímida e silenciosa e, no meu silêncio, via e lia tudo. Eu viajava no imaginário com as imagens e a visualidade, criando e recriando muitas histórias no meu mundo de menina. Eu era uma criança que lia imagens e essa fascinação pelo visual tornou-me leitora.

As cenas oriundas dessa relação com o mundo, com as coisas e com as pessoas por meio do olhar habitado no corpo, entremeios da infância anunciam que a experiência de ver já é uma leitura, ou seja, a experiência visual potencializa leituras visuais, singulares, plurais cujos sentidos emergem da comunicabilidade entre os sentidos como reversibilidade e estesia do corpo. O corpo, em conformidade com os estudos merleaupontianos, é "o único meio que possuo para chegar ao âmago das coisas, fazendo-me mundo e fazendo-as carne" (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 132). Não vivemos, nem sobrevivemos sem o corpo. Sendo nossa condição de vida e de conhecimento, ele é condição primordial da existência sempre situado em relação às coisas.

Ao produzir continuamente sentidos, o corpo nos insere ativamente no interior de um espaço social e cultural dado. O corpo não é somente biológico, ele é também social, histórico, afetivo e sinérgico, possuidor de dupla referência. “Nosso corpo, como uma folha de papel, é um ser de duas faces, de um lado coisa entre as coisas e, de outro, aquilo que as vê e toca” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 133). Esta dupla referência do corpo nos fala de uma reversibilidade que é própria do ser carnal e de um corpo capaz de ação que também sofre essa ação.

Merleau-Ponty (2009) nos instiga a aprender a ver como atos perceptivos, reversibilidade do visível e do tangível que se abre para a intercorporeidade do ser, estendendo-se para além das coisas que tocamos e vemos. Ao evidenciar a relação entre a mão que apalpa e a mão apalpada, ele anuncia o sentir como aderência carnal que se movimenta do sensível ao sentido e do sentido ao sensível. Isso decorre, segundo este filósofo, “[...] porque minhas duas mãos fazem parte do mesmo corpo, porque este se move no mundo, porque me ouço por fora e por dentro; sinto, quantas vezes quiser, a transição e metamorfose de uma das experiências na outra, tudo se passa como se a dobradiça entre elas, sólida e inabalável, permanecesse irremediavelmente oculta para mim” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 143). Esse entrelaçamento desvela a relação que o corpo vidente-visto instaura consigo, com o outro e com o mundo da cultura e da natureza por meio do olhar implicado na reversibilidade da carne. Trata-se da carne como enovelamento do visível sobre o corpo vidente, do tangível sobre o corpo tangente, elemento concreto de uma maneira de ser geral. “A carne não é matéria, não é espírito, não é substância” afirma Merleau- Ponty (2009).

Merleau-Ponty introduz o conceito de carne do mundo para mostrar que há uma espécie de anterioridade de algo sobre a visão, que não é descritível em termos objetivos, pois que toda manifestação visível é membrura de um mesmo Ser. Pelo conceito de carne, Merleau-Ponty considera o sensível no duplo sentido daquilo que se sente e daquele que sente, segundo a perspectiva de uma reversibilidade do sentir e do sentido em que se atestam a diferença irredutível e sua mútua implicação. [...] a carne é realmente aquilo que afeta a si próprio, apenas sendo afetado por outro, ou seja, ela é uma espécie de envolvente-envolvido, que contém aquilo que o contém (CAMINHA, 2009, p. 345)

Por esse entendimento de carne, significa dizer que eu não somente afeto o mundo, mas também sou afetada por ele. Eu não somente o vejo, mas me vejo e sou vista por esse mundo. Eu não somente o toco, mas também me toco e sou tocada pelas coisas. Nesse movimento, a carne é uma “espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua”. Ela é o princípio de indivisão e estofo comum a todos os seres.

Na experiência perceptiva, entre aquele que percebe e o percebido, pode-se conceber o ser carnal como ser das profundidades, de várias camadas e faces, ser de

latência e apresentação de certa latência. Não se trata de uma identidade, mas uma diferenciação que se apresenta como estilo e dimensionalidade cuja profundidade e voluminosidade estão entranhadas no mapa do visível. Nesse contexto, tal entendimento nos impossibilita de conceber o ver como uma operação do pensamento meramente tradutor do mundo como representação, imanência ou idealidade.

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidência visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do "dom visual" para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre [...] uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia ser num certo momento julgar-se detentor (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 77)

Com Didi-Huberman (2010), tanto historiador quanto filósofo da arte, aprendemos, também, que na modalidade do visível a potência visual nos olha interpelada pelo o que ele denomina de jogo do esvaziamento ou dialética visual. Ancorado aos fundamentos estéticos da filosofia francesa do qual herdou os liames ontológicos da fenomenologia merleau-pontiana, esse filósofo da imagem ao criticar a visão reducionista do sensível e do visual, nos conduz à compreensão do ato de ver como a inelutável cisão entre o que vemos, o que nos olha e o que não vemos. Assim, para o referido historiador da arte, o que não vemos nos olha como uma obra visual de perda para além da impressão que temos que ao ver ganhamos algo porque se faz tocante e da sensação de posse ao ver alguma coisa. No campo perceptivo do que vemos, a dialética do jogo visual refere-se a "[...] uma potência visual que nos olha na medida mesmo em que põe em ação o jogo anadiômeno, rítmico, da superfície e do fundo, do fluxo e do refluxo, do avanço e do recuo, do aparecimento e do desaparecimento" (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 33).

No filme "Como estrelas na Terra toda criança é especial"[99] as coisas chamam o olhar do protagonista Ishaan Awasthi como potência da dialética do jogo visual, conforme podemos ler (de cima para baixo, da esquerda para a direita) nas figuras de 01 a 06. Tanto o seu olhar de criança acaricia as coisas quanto é acariciado por estas. Sua primeira aparição na película fílmica, desveladora de sua fisionomia, aproxima-se de nosso olhar bem devagarinho. Mergulhado entre peixinhos, seu rosto estampado na água ratifica o princípio que nosso corpo é carne indivisa do/no mundo, imbricado na reversibilidade do visível. Imerso no visível pelo seu corpo vidente, o menino na

99 No idioma de origem Taare Zameen Par e no inglês Every Child is Special, o filme "Como estrela na terra, toda criança é especial" desvela a história de Ishaan Awasthi, uma criança que tem dislexia e sofre as consequências de não aprender a ler e escrever de forma convencional. Trata-se de um drama produzido na India, com duração de 182 minutos. Dirigido por Aamir Khan que, também, assume a condição de ator na trama: o professor de Artes mediador de diferentes Letramentos na vida de Ishaan no Colégio New Era High School.

medida em que vê seu rosto como se estivesse vendo-se no espelho também é afetado pelos seres vivos que habitam aquele espaço aquático. Os peixes capturam seu olhar cujo encantamento e o fascínio exercido por esses peixinhos levam a criança de posse de um artefato parecido com um coador de café realizar pacientemente e suavemente a captura de três desses peixes, num ritual semelhante à paciência do pescador. Não se trata de uma captura no sentido de ganhar e do perder tal qual compreende a visão didi-hubermaniana do jogo do esvaziamento, mas a experiência de ver da criança se faz jogo na dialética visual no movimento do olhar que brinca de pescaria. Sua narratividade corpórea expressa alegria não pela sensação de posse e de aprisionamento dos peixinhos dentro da sua squeezer, mas pela satisfação e prazer em vê-los livres tanto na garrafinha que carrega consigo quanto dentro do aquário quando os liberta, ao chegar em casa depois da escola.

Figuras de 01 a 06

Ishaan ao ser tocado pela liberdade dos peixinhos desloca seu olhar habitado no corpo e sentimos com ele o desejo de sermos livres também. Na sua experiência de ver, à medida que o menino percebe a liberdade dos peixinhos, ele também é libertado por meio do seu olhar leitor, pois “quanto mais experimentamos nossa liberdade, mais reconhecemos a do outro; quanto mais ele exige de nós, mais exigimos dele” afirma Sartre (2015, p. 48) ao reportar-se ao paradoxo dialético da leitura. Ou seja, quanto mais reconhecemos a liberdade do outro, mais potencialiamos nossa liberdade como ato criador.

Acompanhando desde o início a trama do filme “Como estrela na terra, toda criança é especial” - (Taare Zameen Par – Every Child is Special) experienciamos com Ishaan Awasthi um corpo que vive as angústias e as tristezas oriundas do fracasso escolar por não saber ler e escrever o código linguístico. Após ser reprovado duas vezes consecutivamente, com nove anos de idade, ele repete o terceiro período

escolar com chances de mais uma vez não alcançar aprovação. A escola onde estuda o nosso personagem está centrada num currículo em que o êxito do ensino e da aprendizagem está vinculado ao desenvolvimento de competências e habilidades da leitura e da escrita enquanto decifração de códigos de natureza verbal com direito à punição caso as regras sejam desobedecidas. Ishaan por sua vez, mediado pela experiência de ver, consegue no seu cotidiano (Figuras de 07 a 12) além muro escolar, letrar-se pela leitura da visualidade como experiência estesiológica.

Figuras 07 a 12

Afetado pela visualidade, as imagens se oferecem ao olhar do menino como reversibilidade da carne e estesia do corpo. Ele não somente atribui sentidos as coisas, porém as coisas doam sentidos para ele enquanto resposta de uma "sensação visual" imbricada no movimento do corpo estesiológico. Aproximando-se dessa noção de reversibilidade, a ideia de "onissensorialidade da experiência' presentes nos estudos dos historiadores da arte Robert Vischer (1873) e Warburg (1893), apresentados por Didi-Huberman na obra "Imagem Sobrevivente" (2013) parece-nos bastante atual no diálogo com o pensamento filosófico e ontológico de Merleau-Ponty. Ao reportar-se ao primeiro historiador, Didi-Huberman afirma que o reconhecimento dessa "onissensorialidade" que em nosso estudo à luz da filosofia merleaupontyana compreendemos como a experiência de ver

> *deve ser compreendido como um acionamento global das sensações concomitantes, no qual, escreve Vischer, é realmente 'a totalidade do corpo que se empenha': diante de uma imagem, 'a humanidade corporal inteira [der ganz Leibmensch] é posta em movimento'. [...] o ver vira olhar, o olhar vira sentir, o sentir vira mover-se e o mover-se vira comover-se (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 351)*

Ver é perceber o visível e o invisível no visível assim como ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa. Há um entre existir escorregadio cujo (des)vendamento extrapola o óbvio da visualidade. No movimento do olhar, as coisas passam por dentro de nós, assim como nós por dentro das coisas e a experiência do ver nos dar o ler enredado nesse movimento. Acontecimento este, movido entre o aparecer e o desaparecer das imagens atadas ao tecido do mundo indissociado do corpo. A intercorporeidade liga corpo, mundo e coisas. O mundo está em mim assim como estou no mundo enquanto corpo como sensível exemplar. Imbricamento e entrelaçamento da experiência do ler à experiência do ver. A leitura da visualidade também é cúmplice dessa dialética do jogo visual. E essa cumplicidade promove o olhar desamarrado e o aparecimento da leitura como experiência estesiológica imersa na modalidade do visível.

O corpo de Ishaan que vê e simultaneamente é visto na brincadeira de pescaria e na sua aventura de ver a cidade, captura a visualidade no jogo da visibilidade e pela experimentação do corpo estesiológico dar a ver a leitura visual numa "onissensorialidade" da experiência. Na experiência de ver da criança, a leitura pega como fogo, sendo esta, também, uma atividade criadora porque leitura é criação. "Qualidade, luz, cor, profundidade, que estão a uma certa distância diante de nós, só estão ai porque despertam um eco em nosso corpo, porque este as escolhe" (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 21).

Essa compreensão de experiência da leitura recorre ao sentido de esquema corporal como movimento do corpo enquanto uma das coisas ou o corpo como o meu ponto de vista sobre as coisas. Nessa relação do corpo com o mundo na qual se inclui a relação do corpo consigo mesmo "o meu esquema corporal projeta-se nos outros e os introjeta, tem relações de ser com ele, procura a identificação, apresenta-se como indiviso com eles, deseja-os" (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 361). E desta intercorporeidade percebida na sequência das cenas fílmicas nas Figuras de 01 a 06 e de 07 a 12, a leitura visual e estesiológica aparece.

A experiência de ler a visualidade tem cheiros, cores, formas, sonoridades, sabores, presença, ausência, aparecimento, desaparecimento... Tem sensações, movimentos e encantamentos porque ver é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do ser (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 53). Sendo leituras a experiência de ver, também compreendemos que os momentos evocados da infância e a experiência de ver do nosso protagonista se configuram como vivências de Letramentos em visualidade, haja vista nosso campo perceptivo também está inserido nos horizontes da cultura visual no contexto das práticas sociais e culturais do olhar.

Por intermédio do olhar, o ato de ver oferta a experiência da leitura da visualidade. Esta experiência envolve e habita o olhar leitor a tal ponto que todo o corpo move-se e é movido, sendo interpelado pelo campo de visão e pela cultura visual, nos

quais o corpo está imerso. Trata-se de uma leitura vivida pela estesia do corpo e pela reversibilidade da carne. Quando leio o visual, não o domino, não o decifro, nem me aproprio das imagens, sou interpelada pelo visível e o invisível.

A leitura não se limita a ser uma atribuição de sentidos por via de uma única mão, ou seja, de um olhar leitor separado do objeto. Trata-se de uma leitura transgressora porque está ligada a intercorporeidade, a espacialidade e temporalidade da experiência sensível num corpo que experimenta ser livre para criar e expressar como podemos perceber na experiência de ver de Ishann.

A assunção desta ideia afasta-se do entendimento da leitura concebida somente como a decodificação de signos e códigos verbais ligados às representações conceituais por um ato de interpretação intelectual e anuncia a leitura viva e vivida emersa do recesso entre o olhar, as coisas e o corpo. Para além da normatividade de habilidades e competências técnicas, um desdobramento da relação estabelecida entre o corpo estesiológico e a visualidade. Comumente, do ponto de vista do universo da língua materna, ler é atribuição de sentidos por um leitor que se coloca como espectador de um texto. Seja este verbal, sonoro, imagético e gestual, a leitura acontece pela apropriação de signos e códigos e os sentidos atribuídos à significação destes realizam-se por meio de competências e habilidades leitoras desenvolvidas em contextos escolares e não escolarizados.

No campo discursivo, a leitura sempre é atribuição de sentidos pela liberdade que o leitor tem em deslocar e subverter aquilo que o texto pretende impor, numa relação que coloca o sujeito de um lado e o objeto de outro lado. Ressaltamos, também, que no contexto da Arte/Educação a leitura é uma das dimensões de uma triangulação cognoscente para percepção da nossa cultura, da cultura do outro e dos valores. Segundo Barbosa (2009, p. 28), “a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”.

Neste estudo, a experiência de leitura estesiológica é acontecimento do olhar habitado no corpo estesiológico. Experiência, primordialmente estesiológica, mobilizada nas vivências sociais e culturais do olhar. Sendo assim, “a experiência da linguagem ultrapassa o domínio científico, filosófico, discursivo ou da linguística [...]. A vida da linguagem não se restringe ao domínio do pensamento, exigindo a comunicação silenciosa do corpo” (NÓBREGA, 2015, p. 102). Não se trata de um modelo ou padronização de regras, mas de uma experiência capaz de desamarrar o olhar e formar novos modos de ver e de ler. A experiência de ver já é leitura visual e estesiológica. Entre o olhar e as coisas a cumplicidade da leitura. Movimento de um olhar leitor que não somente vai ao texto imagético, mas um movimento no qual a própria visualidade doa sentidos a esse olhar leitor imbricado na modalidade do visível. A própria imagem, carne da visualidade afetando e “mexendo” esse leitor, tornando-o livre para a reinvenção de si, o transformando e ao mesmo tempo mudando o mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** Tradução: P. Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Natureza.** 2 ed. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** 4 ed. Tradução: J. Artur Gianotti e A. Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito.** Tradução: P. Neves e M. E. Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosacnaify Portátil, 2013.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Uma fenomenologia do corpo.** São Paulo: Editora Livraria da Física.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. **Sentir a Dança ou quando o corpo se põe a dançar...** . Natal: IFRN, 2015.

ENSINO DA ARTE NA PEDAGOGIA: CAMPO PROFISSIONAL EM CONFLITO?

Everson Melquiades Araújo Silva (UFPE)
eversonmelquiades@bol.com.br

DO DIZER DE MIM OU DA MINHA IMPLICAÇÃO COM A PEDAGOGIA

A profunda relação entre a educação e a arte vem se estabelecendo em minha vida desde a infância. Em tenra idade, dedicava parte do meu tempo às atividades artísticas, como cantar, dançar, representar, desenhar, pintar. Durante a infância, ganhei vários concursos de desenho e pintura na escola. Na minha comunidade religiosa, fazia parte do coral infantil e participava de muitas encenações nas datas comemorativas e festivas, tais como o Dia dos Pais, Dia das Mães, Natal.

Ainda na infância, mantive uma relação significativa com o teatro e com o cinema. Esperava um novo filme para ir com a minha família ao cinema, e, na Páscoa, para assistir à Paixão de Cristo, que era encenada na comunidade em que eu morava.

No início da adolescência, participei de cursos de desenho, serigrafia e artes cênicas. Era um exímio desenhista e passei a fazer parte de grupos amadores de teatro. Na escola, durante o período do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, participava com entusiasmo das aulas de arte.

Ainda na adolescência, eu e a minha família trabalhamos fazendo decoração de festas infantis. Além de trabalhar, também, como palhaço e animador cultural. No entanto, minha relação com a educação e com a arte estreitou-se quando passei a ensinar religião e teatro na minha comunidade.

No final do Ensino Normal Médio, ao declinar pelo vestibular, fiquei indeciso entre a graduação no Curso de Pedagogia ou no Curso de Licenciatura em Teatro. Como mantinha um estreito contato com pessoas que haviam cursado a Licenciatura em Teatro, fui informado, no período, que o curso não conseguia formar um bom ator e muito menos o bom professor de teatro. Como queria ser professor de teatro, decidi fazer, então, o caminho inverso: cursar Pedagogia, apropriar-me dos processos educativos nas suas diferentes dimensões e me especializar na pós-graduação em ensino de arte.

Desta forma, durante o Curso de Pedagogia, participei de inúmeros cursos relacionados ao ensino da arte. Inclusive, cursei, como aluno especial, várias disciplinas nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Teatro. Também ministrei, dentro e fora do centro acadêmico que estudava, cursos de extensão relacionados ao ensino de arte.

Como professor da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Recife, recebi um prêmio em um concurso, pela prática de ensino de arte desenvolvida com a minha turma da Educação Infantil.

Com a conclusão da graduação, ingressei ao mesmo tempo no Curso de Especialização em Ensino de Arte, e no Curso de Mestrado, ambos problematizando questões relacionadas ao ensino de arte na educação escolar.

Há mais de duas décadas venho militando nos movimentos associativos de arte/educação local e nacional e na Escolinha de Arte do Recife, participando de congressos nessa área e produzindo artigos, estudos e pesquisas. Como professor substituto do curso de pedagogia, orientei inúmeros trabalhos de conclusão de curso relacionados aos diferentes aspectos da Arte/Educação.

Paralelo às minhas atividades na Educação Escolar, venho desenvolvendo sistematicamente minhas atividades como arte/educador na Educação Não Escolar, no Programa de Ensino de Arte Casa da Criatividade, da organização social denominada de Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA).

Desde a última década, venho trabalhando de forma intensa na formação de arte/educadores, desenvolvendo minhas atividades como formador em diferentes organizações educativas no Estado de Pernambuco, tais como, museus, instituições culturais, redes públicas de ensino, universidades e nos movimentos sociais.

Ao defender a minha tese de doutoramento relacionada à formação do arte/educador, passei no concurso para lecionar a Fundamentos do Ensino de Arte, no Curso de Pedagogia.

Entretanto, apesar do reconhecimento do saber acumulado sobre o Campo da Arte/Educação, em diferentes ocasiões, não venho sendo reconhecido pelos meus pares como arte/educador. Essa posição é justificada pelo fato de não possuir formação em cursos de licenciatura em arte. Desta forma, os arte/educadores “habilitados” defendem que eu não sou habilitado para ensinar arte, pois minha graduação foi no Curso de Pedagogia. O problema não está em ser reconhecido como pedagogo, mas em não ser reconhecido, também, como arte/educador. O que se constitui na falta de reconhecimento da minha trajetória e da contribuição que posso oferecer a essa área de conhecimento.

No entanto, minha experiência acima descrita representa, em potencial, o percurso de um grande número de arte/educadores brasileiros. A partir de uma observação analítica sobre a realidade da referida área, é possível identificar que este fenômeno não está restrito apenas à minha trajetória de vida profissional, pois diferentes arte/educadores já passaram ou passam por essa falta de reconhecimento por parte dos seus pares.

Mas, qual a implicação da falta desse reconhecimento profissional por parte dos pares? Será que esse fenômeno, em uma escala de maior proporção, gerou ou pode

ainda gerar prejuízos significativos no Campo da Arte/Educação?

Desta forma, desde a Década de 1980, vêm se estabelecendo, dentro da Arte/Educação, conflitos internos entre "arte/educadores habilitados" e os "arte/educadores não habilitados", o que provocou, naquele momento, o enfraquecimento da área. Tais conflitos se configuram como um fenômeno prejudicial, uma vez que a Arte/Educação se constitui de um campo de conhecimento que historicamente busca a sua afirmação, seja nos sistemas da arte, seja nos sistemas educativos.

Para uma compreensão da dimensão desse fenômeno, na próxima sessão, apresentaremos, um estudo realizado a partir do Grupo Virtual da Federação Arte/Educadores do Brasil (FAEB).

ARTE/EDUCAÇÃO: DO CAMPO EM CONFLITO

Para uma melhor compreensão sobre o fenômeno de exclusão profissional dos Pedagogos no campo da Arte/Educação, realizamos um estudo que teve como objetivo compreender quais os discursos dos membros da comunidade virtual da FAEB sobre a presença do Pedagogo na constituição do campo profissional da Arte/Educação brasileira.

Nesta direção, a comunidade virtual da FAEB constituiu-se campo de pesquisa deste estudo. O referido grupo foi fundado em 25 de abril de 2003, na plataforma do Yahoo Grupos. Esta plataforma oferece aos seus usuários diferentes ferramentas de comunicação, tais como arquivo de mensagens, compartilhamento de arquivos, álbuns de fotos, entre outros. Em mais de uma década de existência, a comunidade virtual da FAEB possui cadastrado mais de 900 arte/educadores de diferentes regiões brasileiras.

Esta comunidade virtual foi escolhida como campo da pesquisa deste estudo por constituir-se, ao longo desses anos, em um espaço privilegiado de troca de mensagens dos arte/educadores brasileiros. De uma forma geral, estas mensagens são compostas de uma grande variedade de conteúdos, tais como avisos sobre eventos, indicações de livros, discussões sobre assuntos específicos, dentre os quais destacamos a temática do campo profissional da Arte/Educação.

Para obtermos uma compreensão do objeto investigado, a coleta de dados foi realizada a partir da pesquisa documental. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental "pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problemas". Foi nesta perspectivada que a adotamos como um dos instrumentos deste processo de investigação.

Na comunidade virtual da FAEB, foram identificadas as mensagens que em seus conteúdos problematizavam sobre a presença do Pedagogo na constituição do

campo profissional da Arte/Educação brasileira. Essas mensagens foram impressas e passaram a constituir um dossiê.

É importante destacarmos ainda que as mensagens analisadas neste estudo foram basicamente de 06 sujeitos. A seguir, apresentaremos uma breve descrição dos mesmos. São todas professoras universitárias, que atuam nos cursos de graduação de Pedagogia, Dança, Teatro, Audiovisual, Artes Visuais e Interdisciplinar em Teatro e Filosofia, de 04 instituições públicas federais, 01 estadual e 01 particular, localizadas nas Regiões Sudeste (03), Nordeste (02) e Centro-Oeste (01). Todas possuem o título de pós-graduação (01 especialização, 01 mestrado, 03 doutorado e 01 pós-doutorado). No entanto, apenas 04 estão ligadas a programas de pós-graduação. Essas informações foram retiradas do Currículo Lattes dos sujeitos da pesquisa. No entanto, optamos em não identifica-los pelos seus verdadeiros nomes, substituindo-os por pseudônimos, conforme poderá ser verificado na apresentação dos resultados deste estudo.

Utilizamos, como procedimento para a análise dos dados coletados, a técnica da Análise Temática, sistematizada a partir dos estudos de Minayo (2000). Segundo a concepção dessa estudiosa:

> *Tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de freqüência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO, 2000, p. 209).*

Nesta direção, nossa análise foi operacionalizada a partir de quatro operações básicas: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados obtidos; (4) e a interpretação dos resultados, a partir da inferência. Assim, a análise temática foi uma técnica poderosa para verificarmos tantos os conteúdos expressos superficialmente nos dados coletados como os conteúdos intrínsecos a esses dados (conteúdo dinâmico, estrutural e histórico).

A partir da análise temática, foi possível mapear, nos discursos dos membros da comunidade virtual da FAEB, sete ideias-conceitos sobre a presença do Pedagogo na constituição do campo profissional da Arte/Educação brasileira. A sequencia de sua apresentação foi estabelecida a partir do índice de frequência das ideias-conceitos, organizando-as das de maior frequência para as de menor de frequência.

O primeiro grupo temático defende a proposição de que a prática de ensino de arte desenvolvida na Educação Infantil e do 1º ao 5ª ano do Ensino Fundamental (anos iniciais da escolarização da Educação Básica) deverá ser ministrada pelos licenciados

nas diferentes linguagens artísticas, tais como Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, apresentando-se com uma frequência total de 22%. Abaixo apresentaremos exemplos de fraguimentos desse discurso:

> *[...] defendo que quem deve ministrar aulas de arte deve ser um professor especialista, até mesmo na primeira infância. (***Sujeito 2***)*

> *Paralelamente, os/as têm que se fortalecer além de esteticamente, eticamente, na luta pelos nosso espaço da educação infantil até o ensino médio, Ongs, IFs, museus, em todo e qualquer espaço que se trate do campo da Arte/ educação. (***Sujeito 6***)*

> *Defendo que um professor de arte formada na linguagem específica também deva ministrar aulas nos anos em que as aulas são ministradas por um/a pedagoga/o. (***Sujeito 3***)*

Com 17% do número total de frequência, o segundo grupo temático defende a importância da presença dos conhecimentos da arte e seu ensino na formação profissional do pedagogo, seja nos cursos iniciais ou de formação continuada para aqueles que já se encontram no exercício da profissão. Veja abaixo exemplos desse discurso:

> *Em fim penso sim que o pedagogo como professor polivalente na primeira infância, deve ter um conhecimento sobre arte, assim como deve ter conhecimento sobre matemática, letras, biologia etc. (***Sujeito 2***)*

> *Continuamos na luta pela presença da Arte nos Cursos de Pedagogia. Não para substituir o professor de Arte, mas para que o pedagogo possa compreender sua potência em suas aulas, nas aulas de arte e nos projetos interdisciplinares, para ir além dos enfeites e decorações, ou mesmo os desenhos mimeografados que ainda invadem as escolas. (***Sujeito 1***)*

O terceiro grupo temático defende a proposição de que o pedagogo não poderá substituir os licenciados nas diferentes linguagens artísticas (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) no desenvolvimento da prática de ensino de arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Este grupo apresentou 17% do total da frequência. Abaixo segue exemplos dessa compreensão:

> *Mesmo porque um pedagogo não tem formação para atuar como um especialista da área. A matriz curricular de um curso de pedagogia não dá conta de contemplar em sua carga horária, os conhecimentos necessários à formação*

*em arte, mesmo porque não é o objeto de um curso de pedagogia formar professores de artes. (***Sujeito 2***)*

*Professores de outras áreas complementando carga-horária, pedagogos assumindo a nossa área. (***Sujeito 6***)*

O quarto grupo temático, com 17% do total da frequência, não reconhece a legitimidade do pedagogo em desenvolver a prática de ensino de arte na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais da escolarização da Educação Básica), conforme expressos nos exemplos abaixo:

*[...] tenho as mesmas inquietações de vocês quanto à/ao pedagogo/a que se sente "apto a ministrar aulas de artes (polivalência nas linguagens artísticas), matemática, português, etc etc...(polivalência quanto aos conhecimentos)". Infelizmente, por esse motivo temos uma educação frágil e com um cíclico? o/a pedagogo/a que não tem formação em Arte (nem Visuais, nem Dança, nem Música e nem Teatro) omite a formação estética (desculpem os pedagogos que trabalham significativamente, conheço um monte, mas estou generalizando) as crianças do Brasil, e futuramente são essas crianças que se tornam pedagogos/as, completamente alheios/as ao conhecimento das artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. (***Sujeito 6***)*

*Se o pedaço, que viveu poucas e significativas experiências com arte em sua vida escolar (é o que temos visto com frequência) e não a amplia no seu curso de formação inicial, como poderá compreender as propostas de um especialista, como trabalhará com a dimensão estética em seu trabalho docente, para além da sala de aula? (***Sujeito 1***)*

O quinto grupo temático não reconhece que um pedagogo, a partir de sua história de vida e formação, pode também converter-se como um arte/educador. Essa compreensão representa cerca de 14% da frequência total, conforme pode ser verificado nos exemplos abaixo:

*[...] muitos pedagogos estão achando que são professores de artes ou arte-educadores, apenas por terem na sua grade curricular uma disciplina chamada Arte-educação e/ou por fazerem uma pós-graduação em arte dessas qualquer esquina por aí... (***Sujeito 2***)*

Mas, dentro dessa formação (que é uma lacuna na educação básica) também precisa de uma formação artística. DE JEITO NENHUM para ser um/a arte/educador/a ou professor/a de artes visuais, dança, música

> *e/o teatro. ELES NÃO TEM FORMAÇÃO E NEM É PARA ISSO A SUA FORMAÇÃO. Isso deve ficar claro nos grupos de pesquisa de Arte na Pedagogia por que é isso que dá um incômodo em muitos/as. (***Sujeito 6***)*

> *Contudo tem que ficar claro que este profissional NÃO é professor de Arte. E aí que está todo o problema, pois não temos visto pedagogos tentando se passar de forma enganosa por professores de matemática por exemplo, mas de artes, sim. (***Sujeito 2***)*

Já o sexto grupo temático defende a ideia de que os problemas educacionais do campo profissional da Arte/Educação é de responsabilidade dos pedagogos, compreensão expressa com uma frequência total de 8%, conforme trechos dos discurso abaixo:

> *Tenho visto também denúncias de diplomas na área de artes "comprados" por pedagogos. (***Sujeito 2***)*

> *Estão surgindo vários cursos de graduação em Artes, que têm à sua frente quase sempre "pedagogos" que estão defendendo o retorno da polivalência no ensino da arte. Estes cursos tentam de forma "tosca" e distorcida descaracterizar a formação docente específica na área de artes nas quatro linguagens. E estão vendendo a ilusão de que com um curso a pessoa sairá como licenciado em Dança, Teatro, Artes Visuais e Música ao mesmo tempo. (***Sujeito 2***)*

Por fim, com 4% do total da frequência, o grupo temático sete, defende a proposição de que a prática de ensino de arte desenvolvida na Educação Infantil e do 1º ao 5ª ano do Ensino Fundamental (anos iniciais da escolarização da Educação Básica) deverá ser legitimamente ministrada pelos pedagogos, conforme indicado no exemplo abaixo:

> *Outro ponto a ser ponderado é a dinâmica das aulas das crianças de (0 a 6), com tempos curtos de atividades em função da faixa etária e com necessidade de muitos momentos de arte em diferentes linguagens a cada dia: artes visuais, jogo dramático, musica, dança. Esse contexto educativo é diferente do enfrentado pelo especialista que ministra uma ou duas aulas por semana no Ensino Fundamental 1, com quem o professor/pedagogo "poderia interagir" para dar sequência ou manter coerência com as orientações didáticas dos especialistas em sala de aula, porque sabemos que também não é adequado manter apenas um horário ou dois de 45 a 50 minutos por semana para a faixa etária dos 1º ao 5º ano. (***Sujeito 4***)*

Conforme é possível verificar, os resultados indicam que vem se estabelecendo no campo profissional da Arte/Educação uma verdadeira cruzada contra os pedagogos. Nesta direção, não é suficiente garantir que a prática de ensino de arte do 6º ao 9º

ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio seja ministrada pelos licenciados nas diferentes linguagens artísticas (Dança, Música, Teatro, Artes Visuais). É preciso se defender e se resguardar contra os pedagogos. Bani-los do campo da Arte/Educação. Inclusive, defende-se que a prática de ensino de arte na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental deve ser também ministrada pelos licenciados nas diferentes linguagens da arte. Em fim, a Pedagogia e os pedagogos são os responsáveis pelos problemas educacionais do campo profissional da Arte/Educação.

Esta compreensão é reafirmada ao somarmos todas as frequências dos grupos temáticos que debelam sobre a pedagogia, de onde teremos um total de 79% em detrimento a 21% dos discursos daqueles que defendem a importância dos conhecimentos da arte e seu ensino na formação do pedagogo e que acreditam que a prática de ensino de arte desenvolvida na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental deve ser de responsabilidade dos pedagogos.

De certa forma, entende-se esse não reconhecimento do trabalho dos Pedagogos (arte/educadores não habilitados), pois acredita-se que os profissionais de outras áreas que ensinam arte, mesmo que qualificados, estão se apropriando do mercado de trabalho dos licenciados nas diferentes linguagens artísticas (arte/educadores habilitados). No entanto, é importante que tenhamos uma compreensão histórica da constituição da Arte/Educação brasileira, conforme explicitaremos nos argumentos abaixo.

Primeiro, as terminologias “arte/educadores habilitados” e “arte/educadores não habilitados”, em geral, são utilizadas no senso comum pelos licenciados em arte, para diferenciá-los de profissionais de outras áreas que também atuam profissionalmente com o ensino de arte. Ou seja, eles partem do pressuposto de que hoje, no campo da Arte/Educação, existem duas categorias de arte/educadores: os licenciados nas diferentes linguagens e expressões da arte (teatro, dança, artes visuais e música), formados pelas universidades, que se autodenominam de “arte/educadores habilitados”; e os designados “arte/educadores não habilitados”, em certa medida, uma expressão pejorativa utilizada para desqualificar esse tipo de profissional, estabelecendo no campo profissional da arte/educação, um arte/educador de segunda categoria. Neste sentido, cria-se um sistema de castas na Arte/Educação, através de um processo contínuo de exclusão profissional.

Ao contrário dessa concepção, adotamos neste trabalho outra compreensão sobre a terminologia arte/educador. Se a “Arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1° grau, 2° grau, na universidade e na intimidade dos ateliês” (BARBOSA, 2002, p. 7), para nós, os arte/educadores são todos os sujeitos qualificados que trabalham profissionalmente com processos de ensino e mediação dos conhecimentos artísticos, nos diferentes contextos da educação formal e não formal, tais como Organizações Não Governamentais (ONGs), hospitais, galerias, museus, escolas, universidades,

associações comunitárias. Em geral esses arte/educadores possuem formações diversas, sejam elas acadêmicas ou não. Neste sentido, arte/educador é uma categoria profissional inclusiva, pois, além de incluir esses profissionais, incluem também os professores de artes, sujeitos que cursaram na universidade os diferentes cursos de licenciatura em arte. Corroborando com esta perspectiva, Azevedo (2009, p. 336) vai defender:

> *Partimos da ideia arte-educador, em sentido amplo, é todo aquele professor que trabalha com arte em sua prática pedagógica (professores da educação infantil, especial, animadores culturais e historiadores) diferenciado-se do professor de Arte, aquele oficialmente habilitado, formado nos cursos ainda denominados de Educação Artística.*

Segundo, historicamente, o Campo da Arte/Educação Brasileira vem se constituindo como um campo interdisciplinar, caracterizado pela atuação de profissionais das diferentes áreas humanas, tais como, pedagogos, psicólogos, historiadores, artistas, filósofos, médicos, psiquiatras, linguistas, professores das diferentes licenciaturas, educadores sociais, turismólogos, entre outros. A atuação desses profissionais caracteriza a Arte/Educação como um fenômeno multidimensional, pois ela passa a ser compreendida a partir de diferentes pontos de vista e posicionamentos teóricos. O que é um privilégio para a referida área.

Terceiro, a Arte/Educação e os arte/educadores são fenômenos que existem antes da criação dos cursos de licenciatura em artes, que foram estabelecidos apenas nos meados da Década de 1970, através da Lei de Diretrizes da Educação Nacional de nº 5.692/71, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas dos então 1º e 2º graus e, consequentemente, a criação dos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística.

Desta forma, a terminologia “arte/educação” e “arte/educadores”, foram criadas pelo Movimento Escolinha de Arte (MEA), na Década de 1950, conforme explicitado nos diferentes estudos de Barbosa (2010), Varela (1977) e Rodrigues (1977). Isto significa que o Campo da Arte/Educação e, consequentemente, a categoria profissional arte/educador foram criadas antes dos licenciados em arte. No MEA, quem eram os arte/educadores? Eram pedagogos, psicólogos, artistas. Nesta perspectiva, por exemplo, são os pedagogos que estão tomando o campo do ensino de arte dos licenciados em arte ou são os licenciados em arte que estão tomando o campo de ensino de arte dos pedagogos desde a Década de 1970?

Não há qualquer dúvida de que o ensino de arte escolar desenvolvido do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é de responsabilidade dos licenciados em arte. Pressuposto que tem que ser defendido e garantido pelas políticas públicas do Campo da Educação e pelos movimentos associativos brasileiros

de arte/educadores, como a FAEB e a Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE), através de um processo de luta contínua. Porém, o ensino de arte não é um fenômeno que está restrito apenas à educação escolar. Como um fenômeno interdisciplinar e multidimensional, ele ocorre também em outros espaços, tais como museus, hospitais, organizações não governamentais (ONGs). Será que os cursos de licenciatura em arte vêm preparando arte/educadores para atuar nesses e em outros espaços educativos? Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não é o pedagogo o responsável pelo ensino de arte e das demais disciplinas escolares?

O que está na pauta das nossas discussões não é se esse ou aquele profissional deve ensinar arte ou não. A questão propositiva é se esse ou aquele profissional está qualificado para ensinar arte e o que poderemos fazer para melhor qualificá-lo para ensinar arte.

Acreditamos que não devemos estabelecer um campo de atuação profissional partindo apenas das diferenças, mas das motivações que temos em comum. Neste caso, a defesa pela importância do ensino de arte.

Isso significa que, em vez de nos dividirmos, deveríamos unir forças, através de uma luta política e conceitual, para qualificarmos e reafirmamos a área, pois para conservarmos as nossas conquistas históricas é preciso que mantenhamos certa vigilância ideológica e epistemológica, que não será possível com divisões internas. Como nos alerta Fanon (1979), é preciso sabermos identificar os nossos verdadeiros "inimigos". Desta forma, a Pedagogia e os pedagogos não são os inimigos da Arte/Educação.

No entanto, é preciso deixar claro que esta luta contra a Pedagogia e os pedagogos não se constitui de um pensamento hegemônico no campo da Arte/Educação, uma vez que historicamente, uma série de iniciativas vem sendo empreendidas para melhor qualificar esse profissional para o desenvolvimento do ensino de arte nos anos iniciais da escolarização (Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), conforme apresentaremos na próxima sessão.

DO ATO PEDAGÓGICO OU COMO FAZER JUSTIÇA SOCIAL

Sobre a presença histórica do ensino de arte na formação dos professores que atuam nos anos iniciais da escolarização, Araújo (2015) realizou um significativo levantamento do ponto vista da legislação nacional. Neste estudo, a referida autora nos indica que a inserção da obrigatoriedade do ensino de arte nos cursos de pedagogia nos anos 2000 é resultado de um conjunto de iniciativas e uma série de reivindicações da sociedade civil organizada, que remontam ao final do ano 1834, com a criação dos cursos normais no Brasil, conforme nos elucida a autora em discussão:

> *Pensar a presença da arte nos cursos de Pedagogia brasileiros requer um olhar ampliado para a própria história da educação no Brasil. Afinal, foi um conjunto de fatores sociais, políticos e legais que, ao longo dos últimos anos, desenhou aquilo que hoje presenciamos nas perspectivas de formação dos pedagogos. Não há como desvencilhar o olhar dos nossos cursos de Pedagogia atuais e da inserção da arte em seus currículos sem buscar suas origens históricas nas políticas para formação de professores e a criação das instituições de ensino superior, bem como para os cursos normais e as licenciaturas em artes. (ARAÚJO, 2015, p. 37)*

Posição, inclusive, ratificada por outros pesquisadores da área, tal como Martins (2015), que sugere, para melhor compreender esse fenômeno, que sejam realizadas pesquisas específicas nos diferentes estados e regiões do Brasil. Nesta direção, a história do ensino de arte no curso de pedagogia constitui-se, ainda, de uma grande mosaico, onde já possuímos uma série de peças que precisam ainda ser montadas. Nesta perspectiva, buscando contribuir com a construção desse mosaico, gostaríamos de finalizar este artigo dando visibilidade a uma ação que vem se considerando pioneira no âmbito da arte/educação brasileira, que se trata do Fórum Pernambucano do Ensino da Arte na Pedagogia.

O curso de formação de professores para os anos iniciais da escolarização no estado de Pernambuco tem as suas origens históricas com a criação da Escola Normal Oficial de Pernambuco, em 1865 (FIGUERÔA, 2012; VINCENTINI, 2009; PEIXOTO, 2006). Como uma das transformações e sínteses históricas dessa instituição, em 1975, é criado o Centro de Educação da UFPE.

No entanto, apesar de sua tradição na formação de professores e uma trajetória histórica de quase meio século, apenas com as pressões sociais e com as reformas nos cursos de formação de professores, instituídas pelo MEC, nos anos de 2000, foi criado na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFPE, o componente Fundamentos do Ensino de Arte. É importante destacar que o referido componente só foi implementado no ano de 2010, no 6º período.

Nesta direção, o ensino de arte nos cursos de pedagogia é um fenômeno muito recente no estado de Pernambuco. Com o objetivo de melhor compreender esta prática, através de uma ação conjunta, o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Arte e Inclusão (GEFAI), a ANARTE/PE e a Escolinha de Arte do Recife (EAR), convocaram a instalação de um fórum permanente denominado de “Fórum Pernambucano do Ensino da Arte na Pedagogia”.

Esta iniciativa considerada inédita no Brasil foi muito festejada pelos arte/educadores, a exemplo da mensagem enviada pela Professora Miriam Celeste Martins no dia 03 de março de 2012:

> *Este fórum é muito necessário. Maravilha, Everson! Por favor, mande notícias! E seria ótimo se pudéssemos criar um grupo de discussão específico para professores que trabalham nos cursos de Pedagogia. Havia iniciado uma pesquisa no ano passado. Sugeri uma mesa específica sobre isto no CONFAEB, mas não foi aceita. Quem sabe deste fórum nasça alguma proposta. Os convidados prometem! Abraço desejando inventividade e potencialidades partilhadas. (MARTINS, 2012, p. 1)*

Nesta direção, com a temática "Ensino de Arte na Pedagogia: Experiências em Diálogo", o primeiro encontro do fórum foi realizado no dia 08 de março de 2012, no Auditório do Centro de Educação, do Campus Recife, da Universidade Federal de Pernambuco, no horário da 14h às 17h, sob a coordenação dos professores e professoras Clarissa Araújo (UFPE), Everson Melquiades (Escolinha de Arte do Recife) e Maísa Silva (ANARTE/PE).

Com a participação de mais de 120 pessoas, entre professores e alunos de Curso de Pedagogia, professores da Educação Básica, Arte/Educadores, Educadores Sociais, alunos das licenciaturas em artes, o encontro teve como objetivos conhecer experiências empreendidas em Pernambuco sobre o ensino de arte no Curso de Pedagogia e dialogar com a experiência do ensino de arte no Curso de Pedagogia desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participaram como convidados desse encontro a professora Analice Dutra Pilar (UFRGS), Fernando Azevedo, das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA), Vitória Amaral (UFPE) e Adriana Aquino (ANARTE/PE).

O encontro foi desenvolvido como um grande círculo de cultura. Ao final do diálogo, ficou como síntese, o seguinte desafio: Como a prática de ensino de arte vem se desenvolvendo nos cursos de pedagogia do estado de Pernambuco?

Buscando responder o desafio proposto pelo primeiro encontro, o segundo encontro do fórum aconteceu no Campus Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, localizado na cidade de Caruaru/PE, com a temática "A Práxis Arte/Educativa nos Curso de Pedagogia em Pernambuco", nos dias 05 e 06 de agosto de 2014.

Sob a Coordenação do Professor Paulo David e do Grupo de Estudo em Arte e Educação (GESTARTES), o referido encontro contou com o apoio de um número

significativo de instituições, tais como o GEFAI, FAEB, ANARTE, CNPq, Escolinha de Arte do Recife, UFRPE, Prefeitura de Caruaru e Governo do Estado de Pernambuco.

A realização do encontro na Região Agreste, do estado de Pernambuco, possibilitou a interiorização das ações do fórum e das discussões pertinentes ao mesmo.

Desta vez, além de professores e alunos do curso de pedagogia da UFPE e UFRPE, estiveram presentes, no encontro, professores da Universidade de Pernambuco (UPE) e de três faculdades particulares, das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA), Faculdade Joaquim Nabuco (FJN), Faculdade Santa Catarina (FASC), e também da presença maciça de professores da Rede Municipal de Ensino de Caruaru e da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Ao total, foram mais de 200 participantes.

Desse encontro, participaram como convidados os professores e professoras Ana Paula Abrahamian (UFRPE), Bruno Alves (UFRPE), Charlon Cabral (Galpão das Artes), Eliana Ismael (UFPE), Emília Freitas (FAINTVISA), Everson Melquíades (UFPE), Fabiana Vidal (UFPE), Fernando Azevedo (UFRPE), Francisco Alexandrino (FJN), Francisco Gouveia (Prefeitura de Caruaru), Ibrantina Guedes (FASC), Kátia Cunha (UFPE), Maria Alves (UFPE), Maria José Montenegro (UPE) e Sergio Figueiredo (UDESC).

O encontro contou com uma programação diversificada de atividades, tais como conferência, mesas temáticas, apresentações artísticas, minicursos, além do lançamento do livro “Quando fala uma operária da Educação”, de autoria da Fátima Soares (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco).

Como resultado dos diálogos travados nas diferentes atividades ao longo do encontro, foi produzida a Carta de Caruaru (FPEAP, 2014), para serem encaminhadas para ANARTE/PE, FAEB, Conselho Estadual de Educação e diferentes universidades e faculdades. Destacamos como o principal desafio proposto para o próximo fórum “observar a interdisciplinaridade como princípio norteador para formação do(a) pedagogo(a) em Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), em lugar da noção de prática de ensino polivalente, ou seja, um(a) professor(a) responsável por abordar igualmente todas as linguagens artísticas” (FPEAP, 2014, p. 01).

Dando continuidade à política de interiorização das discussões e reflexões sobre o ensino da arte no curso de pedagogia em Pernambuco, o terceiro encontro do fórum foi realizado na cidade Garanhuns, sob a realização da Universidade Federal Rural de Pernambuco, nos dias 29 e 30 de outubro de 2015, nas dependências do SESC Garanhuns.

Sob a coordenação dos professores Fernando Azevedo (UFRPE) e Bruno Alves (UFRPE), o encontro teve como temática “O Ensino de Arte na Pedagogia: Polivalência

ou Interdisciplinaridade?", com o apoio da SESC, da Escolinha de Arte do Recife, da ANARTE/PE, GESTARTES e GEFAI.

Foram convidados do evento os professores e professoras Ana Mae Barbosa (USP), Ana Paula Abrahamian (UFRPE), Analice Dutra Pilar (UFRGS), Everson Melquíades (UFPE), Maria Alves (UFPE) e Vitória Amaral (UFPE).

A programação do evento foi composta de palestras, mesas temáticas, apresentações artísticas e lançamento dos livros "A Experiência de Ser e Tornar-se Arte/Educador: Um Estudo sobre História de Vida, Experiência e Identidade", de autoria de Everson Melquiades e "*Redesenhando o Desenho – Educadores, Política e História*", de Ana Mae Barbosa. No entanto, é importante destacarmos que, em especial, esse fórum teve como principal protagonismo as mesas dos estudantes de Pedagogia, apresentando suas vivências e pesquisas no campo da Arte e seu ensino.

No final do encontro, foi produzido a Carta de Garanhuns que indicou como desafio para o 4º encontro, que será realizado na Campos Recife da UFPE, a inserção das linguagens artísticas da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais nos cursos de Pedagogia do estado de Pernambuco, conforme expresso abaixo em fragmento retirado do documento:

> *Eis, aqui, o grande desafio para o FPEAP: a luta pela inclusão das linguagens da Arte na formação do pedagogo. Defendemos a democratização da Arte como um saber, que ao produzir pensamento divergente, possibilita o ser humano ir além das convenções preestabelecidas pelos poderes, rompendo com a repetição, a homogeneidade e o individualismo, pois a Arte cria as condições de pensar e resolver problemas com imaginação, fugindo da mera racionalidade, dos dogmas, sem deixar de valer-se do trabalho de pesquisa em seu processo de elaboração e reelaboração. (FPEAP, 2015, p. 01 - 02)*

No contexto atual de disputa profissional do campo da Arte/Educação brasileira, a criação e continuidade do Fórum Pernambucano do Ensino da Arte na Pedagogia representa um espaço para um repensar crítico sobre a práxis arte/educativa desenvolvida no curso pedagogia, através da articulação das dimensões política, epistemológica e ontológica (AZEVEDO, 2014).

Nesta direção, o fórum, ao posicionar-se politicamente, está produzindo conhecimentos e, ao produzir conhecimentos, está produzindo políticas. É neste bojo que emerge a compreensão do fórum como um ato pedagógico, como um processo de paixão pelo ato de conhecer, como um ato de reinvenção de nós mesmo e do mundo que queremos viver, constituindo-se de um processo existencial, que carrega muito de nossa história de vida pessoal, profissional e acadêmica.

É importante lembrarmos, que dentro desse processo a neutralidade é perversiva, pois todo ato pedagógico também se constitui em um ato de escolhas políticas e ideológicas. E neste momento político, em tempos crescentes de desigualdades sociais, o Fórum Pernambucano do ensino de Arte na Pedagogia está fazendo a escolha por uma Arte/Educação como um campo profissional inclusivo. Parafraseando Azevedo (2010), a experiência do Fórum Pernambucano do Ensino da Arte na Pedagogia não representa um porto seguro, mas uma "bússola para os navegantes destemidos dos mares da arte/educação" brasileira (p. 80).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. R. F. de. Os Cursos e Pedagogia e o Ensino da Arte: Aspectos Legais e Históricos. In: **Trama Interdisciplinar.** São Paulo, v. 6, n. 2, p. 37-58, maio/ago. p. 37 – 58, 2015.

AZEVEDO, F. A. G. de. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014. 207f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

AZEVEDO, F. A. G. de. A Arte Possibilita ao Ser Humano Repensar suas Certezas e Reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/ Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

AZEVEDO, F. A. G. de. Abordagem Triangular: Bússola para os Navegantes Destemidos dos Mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. **Ana Mae Barbosa**: Fragmentos de Um Discurso de Amor a Arte/ educação. Recife: FUNDAJ, 2010. 1 DVD (28 min.).

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FIGUERÔA, A. P. R. **O Instituto de Educação de Pernambuco em sua primeira década (1946-1955)**: Em cena, as práticas das atividades físicas nas memórias das normalistas. 2012. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

FÓRUM PERNAMBUCANO DO ENSINO DA ARTE NA PEDAGOGIA. **Carta de Caruaru**. Caruaru: FPEAP, 2014.

FÓRUM PERNAMBUCANO DO ENSINO DA ARTE NA PEDAGOGIA. **Carta de Garanhuns**. Garanhuns: FPEAP, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. C. **Fórum Pernambucano de Ensino de Arte na Pedagogia!!!** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por eversonmelquiades@bol.com.br em 03 mar. 2012.

MARTINS, M. C.; LOMBARDI, L. M. S. dos S. A Arte na Pedagogia e a Formação do Professor para Educação Infantil e Anos Iniciais: Inquietações e Esperanças. In: **Trama Interdisciplinar.** São Paulo, v. 6, n. 2, p. 37-58, maio/ago. p. 26 – 36, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

PEIXOTO, F. M. **A Escola Normal Oficial de Pernambuco:** A Inserção das Mulheres. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

RODRIGUES, A. Arte/Educação: Uma Pedagogia para a Fraternindade. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE, 1º., 1977, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: SOBREART, 1977.

VARELA, N. de A. O Desafio da Formação de Recursos Humanos para a Educação através da Arte na América Latina. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE, 1º., 1977, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: SOBREART, 1977.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão docente no Brasil:** Representações em Disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

PESQUISA E FORMAÇÃO NA PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA EM ARTES: QUESTIONAMENTOS FORMATIVOS PRODUZIDOS EM COLABORAÇÃO

Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento -(DMTE/CCE/UFPI)
marianoraneiden@bol.com.br
Lays Cristine Soares de Carvalho (UFPI/CNPq)
layxinha14@hotmail.com
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (PPGED/UFPI)
ivanaibiapina@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo traz discussões da pesquisa de iniciação científica que faz parte do Projeto intitulado: **Produzindo elos no trabalho docente: relação entre sentidos e significados sobre a docência e práticas educativas enquanto possibilidade para o pensar e o agir profissional de professores**. O estudo possui como base para discussão o estudo do Materialismo Histórico Dialético e os princípios da Abordagem sócio-histórica, bem como da Pesquisa Colaborativa (PCol).

A pesquisa realizada teve como objetivo criar possibilidades de reflexão crítica por meio de questionamentos sobre os sentidos e significados que orientam o desenvolvimento da docência. O intuito é colaborar para que os professores repensem e reflitam de maneira crítica sobre suas práticas educativas, objetivando também a reelaboração de conceitos e de práticas docentes.

O processo reflexivo é considerado de suma importância para a formação docente, pois possibilita o repensar dos participes, evidenciando, por meio dos questionamentos, novas significações e novos modos de agir. Este processo também é considerado formativo, pois, além de contribuir para que os indivíduos ampliem o nível de consciência do agir docente, por meio da reflexão crítica, também produz condições de expandir os sentidos e compartilhar os significados elaborados pelos partícipes na docência.

Este artigo possui os seguintes objetivos específicos: recontar a história de vida pessoal e profissional de uma professora de arte; categorizar os tipos de questionamentos predominantes na pesquisa colaborativa desenvolvida pela professora de arte.

Várias são as abordagens que tratam sobre o tema da formação de professores, diante disto, muitas delas tem o intuito de desvelar quais as necessidades docentes no que se referem aos aspectos: propiciar o sucesso dos alunos por meio da atuação do

professor em sala de aula e a formação que possa alcançar este objetivo, entretanto, a pesquisa que desenvolvemos no Pibic, embora se preocupe com a formação do professor e com o seu agir profissional, utiliza as narrativas como dispositivo metodológico para a compreensão da atuação e constituição deste profissional. Como esclarece Ferreira (2006, p. 53): “Isso se deve ao fato de que ela permite ao indivíduo, ao mesmo tempo, organizar as suas ideias para o relato (oral ou escrito); reconstruir sua própria experiência e refletir criticamente acerca de sua prática”.

Diante do exposto, as narrativas são instrumentos potencializadores da reflexão docente que se torna crítica porque, a partir das vivências e experiências compartilhadas pelos indivíduos que colaboram em uma pesquisa, são desencadeados processos questionadores que se tornam formativos pois estabelecem conexão entre sentidos e significados elaborados sobre as práticas educativas com as práticas que estes professores utilizam em sala de aula, contribuindo, conforme Ferreira (2006), para a ampliação do estado de consciência tanto individual quanto coletivo, pois os sujeitos reelaboram significações que afetam suas práticas.

Neste caso, para que haja possibilidade de reflexão crítica sobre esses processos, é necessário criar contextos que promovam oportunidades para que os professores narrem seus percursos profissionais, fazendo-os refletirem a ponto de obterem clareza das práticas e dos referenciais que as orientam, adquirindo maior grau de consciência de seus processos formativos.

A colaboração utilizada em pesquisas cria condições para que ocorram processos de reflexão sobre o modo de agir e pensar dos professores durante suas ações em sala de aula, além de contribuir para a expansão de tais práticas, possibilitando a transformação das mesmas. No momento das narrativas, os sujeitos, ao descreverem fatos e acontecimentos que o marcaram pessoal e profissionalmente, trazem à tona, por meio dos questionamentos, os sentidos e significados internalizados por eles. Logo, a escolha por trabalhar colaborativamente nesta pesquisa se deve ao fato de os colaboradores refletirem coletivamente acerca de suas práticas, bem como sobre a possibilidade de transformação da mesma.

Por meio da linguagem questionadora, é possível negociar sentidos e compartilhar significados sobre a prática docente. Ibiapina (2002) esclarece que a linguagem permite abstrações e generalizações concretizadas nos discursos durante as interações sociais. Neste caso, nesta pesquisa as narrativas são dispositivos dialógicos. Este significado está sendo compreendido de acordo com Bakhtin (2002), pois é uma ferramenta discursiva que se materializa em “enunciação” ou “enunciações” pronunciadas pelos indivíduos.

O referido artigo encontra-se fundamentado em autores tais como: Ferreira (2006), Ibiapina (2002, 2007, 2011, 2014), Bakhtin (2002, 2011), Liberali (2012), Vigotski (2001), Ninin (2013), Nascimento (2007), Moraes (2000), Chené (1988), dentre outros,

que discutem sobre questionamentos e colaboração, bem como sobre as narrativas que possibilitam a reflexão acerca das práticas de Professores que instigam os alunos a se tornarem sujeitos críticos, reflexivos e criativos.

A explanação e compreensão dos assuntos abordados neste artigo foram estruturados da seguinte maneira: Esta introdução, a fundamentação teórica e metodológica apresentada em duas subseções que discutem as narrativas e seu potencial reflexivo sobre as práticas dos professores e os procedimentos utilizados para produção dos dados.

Neste texto inicial, apresentamos a introdução na qual expomos o objeto de estudo desta pesquisa, os objetivos, a problemática e o problema no qual se encontra situado o artigo. A produção dos dados será feita com base na Pesquisa Colaborativa, conforme proposto por Magalhães e Ibiapina (2009), ao declararem que a mesma possui a possibilidade de fazer com que os profissionais repensem e reflitam sobre seus processos de formação, assim como sobre as práticas que utilizam no desenvolvimento da docência.

Nesse sentido, a seção seguinte desta pesquisa apresenta o ensaio teórico de revisita da literatura que demonstra ser possível desenvolver nível de consciência crítico na docência, contribuindo para formar cidadãos críticos perante os problemas sociais.

ENSAIO TEÓRICO: REVISITANDO A LITERATURA

Nesta seção, apresentamos, com base na revisão de literatura, os aspectos teóricos e as concepções de autores que tratam sobre as narrativas, explicitando suas concepções sobre o uso desta como possibilidade de reflexão crítica, contribuindo assim para que os professores repensem sobre os processos de constituição docente. Esta discussão encontra-se fundamentada em autores, tais como: Ferreira (2006), Bakhtin (2011), Liberali (2012), Ninin (2013), Nascimento, Ibiapina (2002, 2007, 2011, 2014), Moraes (2000), Chené (1988).

Nesta seção discutimos narrativas e os tipos de questionamentos que poderão surgir, baseados nas ações formativas propostas por Liberali (2012), dentre elas: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. Tomando como base essas ações, podemos categorizar aquelas que predominam em, atividade discursiva com caráter de expansão dialógica e atividade discursiva com caráter de contração dialógica.

NARRATIVAS: CAMINHO FECUNDO DE FORMAÇÃO

As narrativas vêm se constituindo no campo educacional como ferramenta metodológica importante para a produção de dados em pesquisas, principalmente pelo

seu potencial de desvelar as histórias de vida tanto pessoal quanto profissional dos sujeitos, resgatando suas experiências e vivências. Além de oferecer contribuições no tocante as histórias formativas e de vida profissional, contribuindo para o repensar a formação, bem como o modo como cada sujeito concebe a si mesmo e aos outros.

Nessa perspectiva, segundo Decca (2004, p.19), narrar requer contar algo que aconteceu. Porém, várias são as definições quanto a sua utilização em pesquisas, podendo ser usada em diversas perspectivas metodológicas, dependendo do objeto de estudo a ser estudado. Nesta pesquisa, as narrativas serão consideradas como espaço para recontação da história de vida pessoal e profissional da professora de arte. A reelaboração e retransmissão da história em determinado tempo de suas vidas, como esclarece Ferreira (2006): o sujeito, ao narrar, enumera os acontecimentos em um espaço/tempo que decorre a ação, transmitindo uma informação.

Diante disto, as narrativas têm sido utilizadas em pesquisas como método de formação, pois o indivíduo, ao fazer o relato sobre determinado acontecimento de sua vida, organiza suas ideias e reestrutura pensamentos, ao passo que reflete sobre seus próprios processos de constituição professoral, resgatando o passado e conciliando-o com o presente, podendo, de algum modo, interferir nas decisões tomadas no presente ainda em processo de construção. Por ser um instrumento que tem o potencial de resgatar experiências e vivências que marcaram a vida do sujeito, durante as narrativas podem surgir sentimentos, crenças e emoções que marcaram o indivíduo tanto cognitivamente quanto socialmente.

Nesta pesquisa, a professora colaboradora, ao recontar fatos anteriormente vividos, traz consigo acontecimentos que a marcaram não só pessoalmente, mas carregam também episódios vividos no coletivo que a marcaram socialmente, visto que está inserida em um contexto social e histórico. Sendo assim, as singularidades são marcadas por aquilo que foi vivido unicamente pela professora em sua história pessoal, as particularidades são momentos registrados pela professora que foram vivenciados no grupal e que a marcaram socialmente.

Como bem argumentado por Ferreira (2006, p. 55), ao afirmar que:

> *[...] O uso de narrativas, em particular as narrativas de formação, poderá se tornar um caminho fecundo para se entender as singularidades e particularidades dos processos formativos e suas implicações na atividade prática dos professores, se colocando na perspectiva da relação dialética entre a díade individual/social. Isso pressupõe que não se tratará apenas de narrar o processo formativo, mas de analisar suas interconexões com o contexto, as formas de apreendê-lo, de refletir sobre o seu significado. [..]*

Ao descrever a sua história de vida, a professora traz à tona sentidos e significados produzidos ao longo de seus percursos sócio-históricos, bem como pode

ocultá-los, para que sejam compreendidos, o analista deve está atento à história narrada. É necessário ressaltar que os questionamentos produzidos/organizados devem facilitar a negociação dos sentidos internalizados e o compartilhamento dos significados.

A significação é construída por meio das interações com o social, por meio também da internalização de ideias e práticas e da partilha e convívio coletivo que produzem a apropriação destas e marcam singularmente a pessoa por meio dos vínculos afetivos, ou por outras circunstâncias vividas que permitem a elaboração de sentidos, conforme proposto por Vigotski (2000).

Ibiapina (2007, p. 117) relata que "a produção de significados e sentidos se articula na produção da identidade das pessoas e de suas consciências". Nesse sentido, durante as narrativas poderão vir à tona os sentidos e significados compartilhados por meio dos discursos. Vygotsky (2000) estabelece que a partir das trocas estabelecidas entre os discursos presentes nas interações sociais é possível que a consciência desenvolva-se criticamente.

Nessa perspectiva, é na e pela linguagem, e por intermédio da produção de sentidos e significados que os processos de formação e compreensão da docência torna-se possível, além de permitir que a partir dessas compreensões possam vir a ser desveladas as ideologias, contradições e conflitos presentes nos discursos. Como bem afirma Bakhtin (1997, p.96): "a língua, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida". Nessa perspectiva, o mesmo afirma que os discursos são conduzidos de funções ideológicas por essência caracterizadas pelos enunciados dos sujeitos.

Os discursos presentes nas narrativas são proferidos por meio do conjunto de enunciações geradas pelas interações grupais presentes no meio social. A enunciação, segundo Bakhtin (1997, p. 112), é fruto dessas interações e para que esta aconteça faz-se necessária a presença de dois interlocutores socialmente organizados, e mesmo que não esteja presente um interlocutor real, o mesmo poderá ser substituído por um representante médio do grupo social a que pertence o locutor.

Nessa direção, as narrativas são ferramentas teórico-metodológicas que auxiliam nos processos de constituição da formação dos sujeitos, bem como possibilitam a reflexão sistemática sobre as práticas educativas. Além de negociar os sentidos, este instrumento é também formativo. Ibiapina (2007, p. 118) esclarece que:

> *A linguagem, a interação social e a produção de significados e sentidos, por sua vez, também afetam o desenvolvimento, a formação da consciência e da identidade humana, representando condições essenciais para que ocorra o processo de apropriação da realidade.*

QUESTIONAMENTOS E ATIVIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA: A ARTE DE EXPANDIR E/OU CONTRAIR

O questionar busca através de um assunto situar o interlocutor a expressar o seu ponto de vista sobre algo, no intuito de tecer comentários, não para avaliá-lo, mas para que o mesmo compartilhe e/ou produza os significados internalizados. Geralmente, a percepção que se tenha do questionar é o de apresentar soluções as atividades ou perguntas propostas, porém, o mesmo está relacionado a um momento em que o interlocutor tem de expressar o seu ponto de vista, manifestando o seu pensamento, como esclarece Ninin (2013) ao relatar que "questionar implica oferecer oportunidades para que o outro manifeste seu pensamento, fruto de sua visão de mundo, produto de suas experiências individuais e socioculturais a serem compartilhadas, impulsionando transformações".

Os momentos vivenciados em sala de aula, são, na maioria das vezes, marcados por perguntas formuladas ou pelo professor, ou aluno. Essa linguagem questionadora desempenha um papel importante na formação e aprendizado dos sujeitos, que pode vir acompanhado como forma de conduzir o aluno ao conhecimento crítico e expansivo ou apenas como forma de avaliar o conhecimento produzido pelo mesmo. Ao longo da nossa formação internalizamos alguns conceitos como absoluto e, portanto, estes devem ser respondidos adequadamente da forma como é. Esse processo é sócio-histórico, porque é carregada de concepções que foram sendo transmitidas por outras gerações e, portanto, deve ser legitimada socialmente conforme discute Ninin (2013).

A sala de aula, muitas vezes, é acompanhada por momentos que podem ser marcados por discursos que busca uma atividade que tenha caráter de expansão dialógica, quando esta vir caracterizada como um convite a interação dos alunos, bem como, de seus pontos de vista, ou pode vir marcada por discursos autoritários, soando como uma ordem, contraindo a voz do participante. Porém, uma atividade proposta em sala de aula, também pode vir acompanhada por discursos que provocam o caráter de expansão dialógica, bem como de contração dialógica.

Com base nos estudos de Ninin (2013), classificamos algumas características linguístico-discursiva predominantes no discurso professoral em atividade com caráter de expansão dialógica e atividade com caráter de contração dialógica.

Com base no quadro 1, exposto abaixo, podemos perceber as diferenças existentes quanto a cada caráter, conforme caracterizado neste quadro, pois enquanto o caráter de expansão dialógica faz o convite a interação do aluno, o caráter de contração dialógica não permite essa interação, ao contrário, ela soa como uma voz de autoridade fazendo um convite a ordem em relação a uma determinada atividade ou assunto. Porém em uma mesma sala de aula, pode prevalecer os dois caráter de expansão, tanto os de expansão dialógica, quanto os de contração dialógica, permitindo que se chame de "caráter misto".

Quadro 1: Classificação das características linguístico-discursivas.

ATIVIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA		
CARÁTER DE EXPANSÃO DIALÓGICA	**CARÁTER MISTO**	**CARÁTER DE CONTRAÇÃO DIALÓGICA**
Convite à interação;	Convite à interação e a ordem;	Convite a ordem;
Provoca aproximação do sujeito;	Provoca afastamento e aproximação do sujeito	Provoca o afastamento do sujeito;
Permite a entrada de posições alternativas:	Permite e reprime a entrada de posições alternativas	Reprime a entrada de posições alternativas;
Ampliam o espaço dialógico:	Amplia e contrai o espaço dialógico;	Contrai o espaço dialógico;
Diminui a presença da voz autoral.	Aumento e diminuição da voz autoral.	Aumenta a presença da voz autoral.

Fonte: Produção da pesquisadora, com base em Ninin (2013).

Ninin (2013) apresenta duas atividades linguístico-discursiva, uma chamada de expansão dialógica, e a outra de contração dialógica, a primeira caracteriza-se por ser uma atividade de convite a participação do aluno, oportunizando espaços para que os mesmos apresentem seus pontos de vista, podendo ser modificadores do rumo da discussão, na segunda, a atividade surge como um momento de contração ao convite de novas ideias, predominando a ordem, logo, a reação do aluno será de afastamento do objeto.

Observando as características expostas acima, a sala de aula é marcada por momentos de conflitos e contradições, pois nesses espaços nem sempre a harmonia e tranquilidade se fazem presente, é nesse sentido que, pode surgir a presença de ambos os caráter, que podemos caracteriza-lo de “caráter misto”, conforme exposto no quadro acima.

Nessa direção, a linguagem, segundo Liberali (2012), potencializa a ação do professor, haja vista que, é por meio dela que são desvelados o discurso na sala de aula, bem como o discurso sobre a sala de aula, pois: “a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica”, conforme pontua Liberali (2012, p. 37). Sendo assim, a linguagem tem o potencial de

desvelar as ações, teorias, princípios e ideologias que orientam a sua prática, bem como, instrumentaliza os docentes a refletirem criticamente sobre os processos de constituição e ação, provocando uma transformação da realidade do sujeito, assim como o desenvolvimento do seu poder emancipatório.

Liberali (2012) propõe quatro ações capazes de dá suporte necessário aos professores na constituição de seus processos reflexivo e emancipatório, instrumentalizando-os a agirem de forma a compreender a sua própria ação, dentre elas: a ação do descrever, a do informar, a do confrontar e a do reconstruir. No quadro abaixo, explicitamos as características linguístico-discursivas de reflexão crítica de cada ação.

Quadro 2: Características linguístico-discursivas da reflexão crítica.

Fonte: Produção da pesquisadora, com base em Liberali (2012).

Com base nas ações explicitadas acima, realizamos esta pesquisa.

REFERÊNCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Nesta seção serão apresentados os aportes teóricos e metodológicos que dão sustentação a pesquisa e que serão mencionados no decorrer deste artigo como essenciais para a produção das informações.

Esta seção encontra-se sustentada pelas ideias dos seguintes autores: Afanasiev (1963), Ibiapina (2014), Ferreira (2014), Vygotsky (2000). Dando prosseguimento à pesquisa, discorremos sobre a abordagem sócio-histórica, ao qual a pesquisa encontra-se ancorada, em seguida, definimos o que é sentido e significados, bem como colaboração.

ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

A pesquisa foi produzida com base nos princípios da abordagem sócio-histórica, que tem como base o Materialismo Histórico Dialético, ao qual concebe os sujeitos como parte desse processo sócio-histórico, visto que o homem é um ser que se encontra constantemente inserido em grupos sociais e se constitui por meio das relações sociais, sendo mediado por instrumentos simbólicos, por exemplo, a linguagem, que possibilita o desenvolvimento e a transformação daqueles que a utilizam; a mesma encontra-se apoiada nas compreensões e ideias propostas por Vigotski (2001), que estabelece que as condições materiais e a existência humana estão permanentemente em transformação.

Nesse sentido, é necessário compreender o homem como um ser social, que se constitui por meio das relações, sendo mediado por instrumentos simbólicos que possibilita a apropriação do mundo que o cerca, ou seja, a cultura, capaz de desenvolver particularidades físicas, psicológicas, tornando-os sujeitos únicos, sociais e históricos capaz de expandir-se e transformar a sua realidade.

Tomando como base o exposto, compreendemos o homem como sujeito que faz parte da sociedade e se desenvolve a partir dela, gerando a possibilidade de modificar e ser modificado por ela, visto que são seres sócio-históricos, como atesta Afanasiev (1968, p. 84), são superiores: “à natureza, conhece a realidade que o circunda, influi ativamente nela e a transforma”. Segundo o autor exposto anteriormente, o homem é um ser capaz de refletir criticamente acerca da sua realidade a um grau de superioridade, não se conformando com o meio-ambiente que o cerca, pelo contrário, influi sobre ela, transformando-a constantemente por meio dos conhecimentos obtidos.

Na subseção seguinte definimos sentidos e significados, abordando esse processo como fator primordial nesta pesquisa, pois a mesma possibilita o regaste desses sentidos e significados internalizados pelos professores, dando-lhes a oportunidade de a partir desses procedimentos compreenderem e construírem seus próprios processos.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS: MOVIMENTO ASCENDENTE E DESCENDENTE

Estamos constantemente nos relacionando com as pessoas, visto que, somos sujeitos sócio-históricos que produzimos e transformamos a nossa realidade social, e nessa relação social estamos a todo o momento aprendendo e nos desenvolvendo, afim de que possamos expandir os nossos conhecimentos, passando do nível de consciência elementar para o nível de consciência crítico. Esta busca pelo conhecimento é movida por instrumentos simbólicos, conforme afirmamos anteriormente.

Ao nascermos nos encontramos inseridos em um contexto social e cultural, com gostos, crenças e valores diferenciados dos de outras culturas, e para nos relacionarmos com os outros, utilizamos e criamos os signos para facilitar a comunicação, dentre eles, a língua oral e escrita, os gestos, os números, que favorecem condições para nos desenvolvermos em interação com os outros. Ibiapina (2014) esclarece que: é por meio destas relações e, por meio dos signos, que compartilhamos os significados internalizados no decorrer dos processos sócio-históricos.

No processo de recontar as histórias de vida pessoal e profissional, por exemplo, nesta pesquisa, a professora conta fatos que a marcaram individualmente ou socialmente, que acabaram gerando significações que afetaram o seu modo de vê e conceber a realidade. Os sentidos produzidos por meio desse processo de significar desvelam as vivências cognitivas e afetivas do indivíduo. Sendo assim, Ibiapina (2014) declara que o processo de elaboração de significados não é uma mera conexão mecânica de palavras, requer a articulação dos fatores cognitivos, históricos, sociais e afetivos presentes no meio social do qual os sujeitos encontram-se inseridos, bem como a linguagem e o pensamento que são influenciadas pelos aspectos históricos e sociais.

Nesse sentido, a produção de sentidos e significados é mediada pelas relações sociais e históricas e medeiam o desenvolvimento dos indivíduos ao longo de suas vivências e experiências. Nessa direção, Vigotski (2000, p. 465) esclarece que:

> *[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante.*

Compreendemos que os sentidos então intimamente ligados as situações específicas e vividas particularmente pelos indivíduos, bem como aos seus

momentos afetivos que os marcaram singularmente, enquanto que os significados são desenvolvidos socialmente por meio das relações grupais.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a linguagem tem papel significativo na formação dos sentidos e significados, em virtude de sua função comunicativa e social, pois é por meio desse instrumento, no caso desta pesquisa, por meio das narrativas, que a professora poderá trazer à tona sentidos e significados produzidos durante suas vivências e experiências, colaborando para que haja o desenvolvimento da docência de maneira crítica e criativa, gerando também a formação da consciência crítica.

Na próxima subseção esclareceremos sobre a Pesquisa Colaborativa.

COLABORAÇÃO: MEDIANDO SENTIDOS E COMPARTILHANDO SIGNIFICADOS

Diante dos aspectos apresentados anteriormente, observamos que o ato de recontar histórias de vida pessoal e profissional promove condições dos indivíduos refletirem, visto que eles, ao narrarem sobre fatos acontecidos, resgatam suas vivências e experiências, possibilitando a compreensão de processos de formação e de práticas educativas, transformando-as em críticas e criativas. Nessa direção, adotamos a abordagem colaborativa, por corresponder o suporte que ele oferece para desvelar os sentidos negociados e os significados compartilhados, bem como porque oportuniza a construção e a reconstrução dessas significações, ao passo que cria condições para o educador refletir criticamente sobre suas práticas.

Segundo Ferreira (2014), a palavra colaboração provém do latim *collaborare* que significa trabalho em comum, ao qual revela uma ação compartilhada entre os sujeitos com interesses comuns, havendo diálogo e negociação entre eles. Nesse sentido, a colaboração abre espaços para que os sujeitos tragam à tona as teorias que orientam suas práticas vivenciadas em sala de aula, para que a partir delas, promova a [re]construção das mesmas. A colaboração possibilita aos partícipes externarem suas emoções, afetos, conflitos vivenciados durante seus processos de formação, bem como os sentidos e significados internalizados.

Para que ocorra a colaboração, é necessária a adesão voluntária, o respeito mútuo, o apoio, a confiança, a liderança compartilhada entre os colaboradores, para que tanto o pesquisador quanto o pesquisado sintam-se a vontade para relatar sobre suas vivências e experiências, bem como compartilhar os sentidos e significados desenvolvidos durantes essas vivências sociais. O pesquisador tem a tarefa de fazer a mediação entre ele e o pesquisado, desvelando os conflitos e as contradições que venham surgir no momento de seus relatos, gerando a possibilidade de reflexão crítica dos colaboradores como alternativa para elaboração de novos conhecimentos, como bem atesta Ferreira (p. 361):

> *É uma alternativa gradual de elaboração de outros caminhos a serem percorridos na prática docente. É esse exercício de colaboração crítico reflexivo que autoriza superar os conhecimentos consolidados e elaborar novos conhecimentos coletivos pautados em relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns no sentido da mudança.*

Nessa perspectiva, ressaltamos que a colaboração é o espaço que dá suporte para que sejam revelados os sentimentos, angústias, conflitos e contradições presentes nos discursos dos sujeitos, bem como, possibilita aos mesmos falarem de suas vivências e experiências, criando condições para que reflitam criticamente acerca de seus processos de formação, capaz de gerar o nível de consciência da práxis. Como bem define Ferreira (2014, p. 362): "Pela reflexão é possível o ser humano passar da compreensão prática para um nível superior de compreensão do real, ou seja, o nível de consciência da práxis".

Na próxima subseção esclareceremos sobre o procedimento da produção de dados que serão utilizadas durante a pesquisa.

PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista reflexiva com uma Mestranda que faz parte do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, e que no momento atua em uma instituição pública, como professora iniciante. Os dados da pesquisa foram concretizados com base em Szymanski (2004) que propõe a entrevista reflexiva e a considera uma situação de trocas intersubjetivas, pois ela se torna um momento de organização de ideias e produção de discursos, que possui caráter reflexivo, os dados serão apoiados também nas ideias de Liberali (2012), bem como de Ninim (2013). Refere-se a uma Pesquisa com observação Colaborativa que tem como foco exigir a reflexão tanto do partícipe, quanto do pesquisador para o desenvolvimento de si e dos colaboradores.

A observação colaborativa é um dispositivo teórico-metodológico que contribui para o aprimoramento do conhecimento, visto que ele tem o potencial de interpretar e desvelar os episódios ocorridos em sala de aula. Sendo assim, Ferreira (2014, p. 373) afirma que: "A observação colaborativa é um procedimento importante de pesquisa, pois, possibilita desenvolver uma reflexão crítica com os partícipes acerca da prática docente no cotidiano da escola".

Diante disto, a pesquisa possibilitou a produção de dados, por meio de uma gravação, onde a partir das questões já formuladas, a mestranda pode se situar e responder aos questionamentos produzidos. Os dados da pesquisa possuem

abordagem sócio-histórica, baseada nas teorias metodológicas do Materialismo Histórico Dialético, acompanhadas por pensamentos teóricos desta abordagem, propondo que a partir das condições materiais, o sujeito seja capaz de uma busca constante de transformação de sua prática.

Abordaremos na seção seguinte as discussões dos resultados da pesquisa, explicitando nas narrativas feita pela professora a sua importância no processo de possibilidade de reflexão da sua formação, enquanto professora iniciante, bem como as características obtidas em seus enunciados diante da sua prática.

ANÁLISE DE DADOS

Nessa seção, discutiremos e analisaremos o discurso proferido pela professora R que faz parte do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, e atua como professora iniciante em uma instituição pública de ensino. As narrativas da professora R é resultado dos questionamentos produzidos pela pesquisadora. Nesse sentido, caracterizamos, através do enunciado da professora, um de seus episódios de sala de aula, em: **atividade discursiva com caráter de expansão dialógica e atividade discursiva com caráter de contração dialógica.**

A narrativa proferida pela professora e selecionada para análise faz parte de um dos episódios que fora gravado durante a entrevista, onde a professora R relata da aula ocorrida que a marcou profissionalmente, pois pôde trabalhar neste dia algo diferente do planejado com seus alunos que antes possuía uma visão diferente dos mesmos, devido às limitações da própria instituição.

O episódio a seguir foi gravado na Universidade Federal do Piauí, com a colaboração da Professora R. O horário e a data foram negociados juntamente com a colaboradora da pesquisa. O ambiente para a entrevista foi escolhido devido ser de fácil acesso para a pesquisadora e partícipe da pesquisa e por ser um local onde não poderia haver a possibilidade de interrupções.

Para a entrevista foram selecionados três questionamentos, dentre as questões: Quais os desafios encontrados como professora iniciante nesta instituição? Quais as contribuições durante sua trajetória como professora iniciante desta instituição? Quais os momentos marcantes vivenciados durante a formação inicial nessa instituição? Porém, selecionamos a última pergunta para a análise dos dados por ser aquela que melhor corresponde ao interesse da pesquisa. Nesse sentido, a professora em suas enunciações faz a seguinte narração a respeito da pergunta: Quais os momentos marcantes vivenciados durante a formação inicial nessa instituição?

Hoje, pois eu estava meio que decepcionada com a instituição, na verdade com uma determinada turma, quando foi hoje, eu fiz uma atividade que foi assim, já que hoje não deu para fazer a avaliação, e eu vou fazer a avaliação somente na aula que vêm, eu vou fazer aqui uma maneira com que a gente faça uma revisão, sem ser aquela

revisão de eu ir para o quadro, de ir para o slide, etc. Porque isso eu já havia feito em uma aula anterior, então o que que eu fiz com os meninos, o que nós combinamos e fizemos, eles sentaram em dupla, eu pedi que eles sentassem em dupla, nós vimos o conteúdo barroco e rococó, eu deixei eles lerem, deixei livre pra escolher qual imagem, qual conteúdo estaria falando, mas que se fosse o possível que eles ficassem no barroco e rococó; ai vem a questão do professor procurar trabalhar com o que tem, não sei até que ponto isso é bom ou ruim, aí fica a cargo das pessoas que vão analisar, exemplo, eu sempre fui da concepção de não usar celular em sala de aula, só que estou fazendo um trabalho, um projeto na escola que é, daí os meninos eles têm internet no celular, e muitas vezes eles acham que é perda de tempo imprimir uma apostila, ou imprimir os slides, porque a gente entrega os textos online e os slides online, a gente coloca no face, eles têm as turmas, então hoje de manhã, especificamente a atividade de hoje, eu pedi que eles escolhessem uma imagem e criasse uma história com aquela imagem, Ah, mas saiu tanta coisa legal, eu falei assim, "gente, então vamos fazer um livro", e eles ficaram lá, todos empolgados, porque assim, teve alguns que como foram chegando atrasados ou decidiram realmente fazer só, então a gente tem que respeitar até onde um estudante quer ir; a ideia inicial que eu propus foi em dupla, só que teve alguns que quis ficar só, desses que estavam, e aí foram chegando os atrasados e foram se inteirando, teve um que ficou em dupla porque chegaram com duas meninas, e teve outros que ficaram só, então eles começaram a criar, teve umas três duplas que escolheram uma mesma obra, quer dizer tem esse registro escrito, que eu já fiquei até pensando em expandir isso, por exemplo, se eu conseguisse trabalhar com a professora de português pra que ela corrigisse esses textos, colocasse as imagens, colocasse os textos, dava para fazer um livro, imagina que experiência ímpar; o desafio é todos fazerem, todos fizeram, a ideia também é, "olha, é nesse tempo que vocês tem para produção do texto, e para lê, o que vai valer para mim agora nesse momento, pra valer como qualitativo seria a leitura", e ai eles leram, teve uns que não leram e eu dei a oportunidade pra lerem no começo da aula, antes da prova na semana que vêm, porque eles fizeram, eu vi que eles fizeram, e aí eles disseram, "ah não, o meu texto está ruim", então o critério já de achar que vai ser ridicularizado, de que alguém vai mangar do texto, que achou o nível dos textos muito bom, porque realmente eu me surpreendi, porque eu pensei assim, eles não iam valorizar; "E qual é o mínimo professora?", "eu disse, no mínimo quinze, porque nós só temos esse tempo agora pra produção", mas saíram folha, uma folha e meia de texto, quer dizer eu achei muito produtivo o trabalho realizado hoje, eu preciso ir muito longe, com o trabalho já realizado nessa instituição, mesmo com todos esses desafios falados, por mais entraves que tenham eu não consigo, eu sempre estou buscando furar esse cerco, de repente já daria pra fazer um livro deles, então um texto deles, com a organização da gente e as proposições, seria muito lindo.

A professora R, em suas enunciações, relata de uma atividade por ela organizada que visa a participação de todos os alunos, onde pretende que os mesmos escolham e analisem uma imagem para fazerem em seguida uma produção de texto, a professora também sugere que para a atividade os alunos façam duplas. Diante disso, a professora em suas enunciações propõe uma atividade discursiva com caráter de expansão dialógica, pois a mesma pretende que todos participem, e façam a produção do texto da imagem analisada, como exposto em uma de suas enunciações *"o desafio é todos fazerem, todos fizeram".*

Nesse sentido, segundo o relato da professora, a mesma faz um convite à interação, participação, e inserção de novos pontos de vista, este último pode ser constatado em um de seus enunciados, quando a mesma informa *"o que nós combinamos e fizemos".* Com essa fala, a professora demonstrou uma colaboração à discussão com seus alunos, expressando uma preocupação quanto a opinião dos discentes em relação a atividade proposta.

A professora R, em suas enunciações, relata que sempre foi da concepção de não usar celular em sala de aula, mas devido um projeto que a mesma está realizando com os alunos, decidiu mudar sua opinião pela facilidade que esse recurso tem de inteirar todos os alunos no projeto. Com isso, a professora mostrou uma preocupação quanto à participação e interação de todos alunos no projeto, permitindo a entrada da

concepção dos discentes a respeito da facilidade que o aparelho celular oportuniza, minimizando assim a sua voz autoral; isto é comprovado em uma de suas enunciações quando a mesma relata *"daí os meninos eles têm internet no celular, e muitas vezes eles acham que é perda de tempo imprimir uma apostila, ou imprimir os slides, porque a gente entrega os textos online e os slides online, a gente coloca no face, eles têm as turmas".*

No final, a professora expõe que nem todos os alunos quiseram ler a produção realizada em sala de aula, pois achavam que seu texto iria ser ridicularizado pelos outros colegas de classe, ou que não estava bom o bastante para ser exposto aos demais, mesmo diante da voz autoritária da professora ao relatar *"olha, é nesse tempo que vocês tem para produção do texto, e para lê, o que vai valer para mim agora nesse momento, pra valer como qualitativo seria a leitura"*, nesse sentido, e com base no que foi narrado pela professora nem todos os alunos participaram da atividade final proposta, que era lê a produção do texto produzida pelos próprios alunos, conduzindo um afastamento por parte de alguns discentes que não se sentiam seguros em relação a atividade proposta. Diante do exposto, a professora estabelece na fase final, uma atividade discursiva com caráter de contração dialógica, provocando um distanciamento do sujeito, conforme também defende Ninin (2013).

Assim, a atividade sugerida prevaleceu como uma ordem, onde alguns alunos sentiram-se ameaçados e inseguros em relação a atividade solicitada, como enunciado por alguns alunos ao relatarem "*ah não, o meu texto está ruim*". Nessa perspectiva, a atividade surge como caráter de contração, por haver a presença expressiva da voz autoral, como apontado pela professora ao afirmar que o tempo para a produção e leitura seria naquela aula, e esta valeria como qualitativo, neste relato, a professora não busca o discurso dialogicamente expansivo, nem faz um convite a inserção de novos pontos de vista, apenas declara o que deseja ser realizado naquela aula.

Sendo assim, o aluno quando olha para o assunto da discussão como algo que o reprime diante daquela atividade, ou a vê como um caráter de avaliação apenas, não estará motivado a ATIVIDADE, pois é por meio dos processos interacionais, onde o indivíduo tem a chance de explicitar os sentidos negociados e os significados compartilhados atribuídos ao conteúdo, envolvendo-se e apropriando-se do objeto da discussão, como esclarece Ninin (2013).

Tomando por base os dados da pesquisa, a professora utiliza em sua ação o caráter de expansão dialógica, bem como, o caráter de contração dialógica, evidenciando que há a presença dos dois, logo, podemos caracterizar a prática de ensino utilizada pela professora, especificamente nesta aula, em caráter misto. Isto pode ser constatado no início e no final da atividade, quando no início a professora relata em uma de suas enunciações que *"o desafio é todos fazerem, todos fizeram".* Porém no final da atividade a professora solicita que todos apresentem o trabalho

feito, mas alguns alunos resistem ao pedido de ordem da professora, esse fato é comprovado quando a professora expõe *"ah não, o meu texto está ruim".*

Com base nas características linguístico-discursiva e nas ações da Liberali (2012) expostas no quadro 2, a professora utiliza das ações do descrever ao narra a sua própria ação, descrevendo-as de maneira detalhada. Busca pelos princípios que embasam suas ações quando relata que sempre foi da concepção de não utilizar celular em sala de aula, demonstrando que há uma teoria por trás desta concepção, sendo assim, a professora em suas narrações utiliza-se das ações do informar. No final, a professora enuncia "*eu preciso ir muito longe, com o trabalho já realizado nessa instituição, mesmo com todos esses desafios falados, e aquilo que eu digo, por mais entraves que tenham eu não consigo, eu sempre estou buscando furar esse cerco"* fazendo uma reorganização de suas ações com resultado das ações explicitadas anteriormente, propondo novos caminhos para a sua prática.

Diante do exposto, podemos observar ainda a importância das narrativas como instrumento que potencializa ação dos professores, pois nos relatos da professora podemos constatar que a mesma ao relatar algo, ia buscando em sua memória os acontecimentos e fatos ocorridos, sempre fazendo um exercício de reflexão de sua prática, principalmente ao relatar da aula que tinha acontecido no mesmo dia da entrevista, como algo que marcou sua profissão inicial, e a fez refletir criticamente sobre esses processos, pois a mesma possuía uma concepção não muito boa da turma, mas a partir das experiências vivenciadas e compartilhadas, pode ter um novo olhar e agir sobre o seu processo de formação.

A professora no processo das narrações, sempre faz ligação de um pensamento ao outro e seleciona os fatos marcantes como professora iniciante, nos relatos, podemos observar que a professora, ao passo, que vai [re]contando sobre os acontecimentos ocorridos, faz uma reflexão crítica de si mesmo, sempre fazendo uma relação da experiência profissional com a social.

A professora em seus enunciados e enunciações [re]conta não somente suas singularidades, ou seja, aquilo que lhe é próprio, mas também suas particularidades, visto que a mesma faz parte de um contexto social e histórico, e suas experiências e vivências fazem parte deste processo de constituição social e identitário, pois a professora ao relatar os acontecimentos desenvolve sua consciência, situando-se no processo de desenvolvimento identitário, possibilitando uma análise crítica no seu processo de constituição como professora iniciante.

CONCLUSÃO: VIA DE MOVIMENTOS CONTÍNUOS

A pesquisa pôde contribuir para expansão dos conhecimentos da pesquisadora ainda em desenvolvimento, bem como para que alcançasse um nível de consciência

mais crítico como pesquisadora iniciante e aluna da graduação, gerando inquietações que acarretaram em necessidades pela busca constante do conhecimento, refletindo sobre nossos próprios processos.

O estudo bibliográfico, bem como a pesquisa e análise dos dados pôde evidenciar que durante os processos de formação dos professores, as narrativas servem como dispositivos fundamentais neste processo de constituição, pois os indivíduos ao exporem sobre os acontecimentos vivenciados que marcaram suas trajetórias de vida pessoal e profissional, iriam refletindo sobre os seus próprios processos de formação enquanto professores iniciantes, buscando em suas memórias fatos e acontecimentos que o marcaram durante seus processos de constituição.

Torna-se evidente que, como visto antes, nas narrativas de formação há sempre uma interconexão entre o individual e o social, visto que os indivíduos estão inseridos em contexto social e histórico, logo suas vivências são pautadas por processos e interações sociais. Podemos argumentar que as narrativas de vida pessoal e profissional contribuem para que os indivíduos compreendam o seu próprio processo de formação e a partir da mesma crie possibilidades de um novo olhar e agir, promovendo reflexão crítica e desenvolvimento de sua consciência, direcionando-os a transformação de suas práticas em críticos e criativos.

Com base na análise, percebemos a sala se aula como um espaço de conflitos e contradições, pois, com base nas características explicitadas para observação, dentre elas, a atividade com caráter de expansão dialógica e a atividade com caráter de contração dialógica, não foi possível analisar em uma aula, apenas uma das características, mas ambas, gerando uma atividade de caráter misto, nesse sentido, a sala de aula é um ambiente de contentas capaz de haver incompatibilidade das ações, bem como das práticas.

Com a continuação desta pesquisa, há ainda muitos aspectos e questionamentos a serem considerados, visto que cada indivíduo possui uma história única e narra conforme suas crenças e valores, de acordo com a realidade de cada sujeito. Logo, a pesquisa evidencia que sejam esclarecidos maiores aprofundamentos sobre esta temática, logo é preciso ficar atento aos novos conhecimentos e análises que possam possibilitar uma busca constante pela construção do saber.

REFERÊNCIAS

AFANASIÉV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1968.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a identidade. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Identidade**: Questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 115-138.

CHENÉ, A. Narrativas de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação, 1988.

DECCA, E. S. De. **História, acontecimento e narrativa.** São Paulo: Unicamp, 2004.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz. In: FERREIRA, M. S. IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Revista Educação em Questão**. Natal, RN: Editora EDUFRN, 1987. p. 51- 73.

NASCIMENTO, S. M. S; IBIAPINA, I. M. L. M. Narrativas de vida Profissional de Professores Aposentados: um estudo em construção. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas.** Teresina: Editora EDUFPI, 2007.p. 107-115.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGAHÃES. Colaborar na pesquisa e na formação docente: o que significa? Como agir? In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima e (Org.) **Saberes e práticas de docência**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2014. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. p. 397-420.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. Pensamento e linguagem, significado e sentido na perspectiva de Vigotski. Texto didático. Seminário: Os processos de produção de significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural. Teresina: UFPI, 2014.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MORAES, A. A. de A. História de vida em narrativas de professores(as): alternativa de investigação e formação de trabalho docente. **Amazônia**. Manaus, ano4/5, n.12 p. 77-83, 2000.

NININ, Maria Otília Guimarães. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica:** Uma investigação à luz da lingüística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SZYMANSKI, Heloísa. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

A totalidade dos textos que compõem o Volume V da Coleção “CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL” constitui-se em mediações teórico-metodológicas que possibilitam ao leitor compreender que, embora as questões em torno da articulação Educação e Diversidade tenham ganhado visibilidade nos últimos anos, ainda são preocupação central no campo das Ciências da Educação, devido à necessidade de se reconfigurar o entendimento de sua concepção pela sociedade como construção social, cuja origem se encontra nos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais. Dessa forma, o debate sobre Educação e Diversidade traduz expectativas e anseios complexos de grupos sociais mais abrangentes, considerando-se a existência da diversidade de culturas que exprimem, levando a novas formas de entendimento dos espaços sociais, e, consequentemente, das complexas e múltiplas formas de participação. Os textos que aqui se apresentam, do XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), mergulham nessa problemática contemporânea e perpassam espaços culturais diferenciados que nos fazem refletir sobre a centralidade de e nas instituições formadoras: se estão a fornecer elementos para consolidação de uma formação que permita articular campos teórico-conceituais, e, principalmente, campos de saberes específicos. Certamente esta é uma das maiores contribuições desses estudos.

edufpi

PPGED UFPI · anped Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação · Forpred nordeste · Governo Federal Brasil Pátria Educadora · Ministério da Educação · CAPES · CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico · Universidade Federal do Piauí