

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS
LÍLIAN FABIANA RIBEIRO NASCIMENTO
ORGANIZADORAS

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:

PERCORRENDO VELHAS TRILHAS, PRODUZINDO NOVOS PASSOS



***EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:
percorrendo velhas trilhas,
produzindo novos passos***

Maria Gessi-Leila Medeiros
Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento
Organizadoras

***EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:
percorrendo velhas trilhas,
produzindo novos passos***

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Lima Dourado

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: percorrendo velhas trilhas, produzindo novos passos

© Maria Gessi-Leila Medeiros | Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento

1ª edição: 2016

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

EDUFPI - Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof^a. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof^a. Dr^a. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

E21 Educação em movimento: percorrendo velhas trilhas, produzindo novos passos / Maria Gessi-Leila Medeiros, Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento, organizadores. – Teresina: EDUFPI, 2016.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0084-1

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Práticas Pedagógicas I. Medeiros, Maria Gessi-Leila. II. Nascimento, Lílian Fabiana Medeiros. III. Título.

CDD: 370.7

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

- PREFÁCIO** 07
- A PROVINHA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: distanciamentos e aproximações** 13
Georgyanna Andréa Silva Morais
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
- MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E PESQUISA COLABORATIVA: pesquisar para transformar** 49
Josiane Sousa Costa de Oliveira
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
- PROJETO MINERVA EM TERESINA: EDUCAÇÃO NAS ONDAS DO RÁDIO** 81
Rejânia Rebêlo Lustosa
Maria do Amparo Borges Ferro
- EDUCAÇÃO PARA A PAZ: ENTRE A COLONIALIDADE DO PODER E A ECOLOGIA DOS SABERES** 119
Maria Gessi-Leila Medeiros
Maria do Carmo Alves do Bomfim
- AValiação DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** 155
Rayanderson Carvalho de Oliveira
Celene Vieira Gomes

O BILINGUISMO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: práticas e letramento **191**

*Glória Maria de Sousa
Maria Gessi-Leila Medeiros
Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento*

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO ENSINO REGULAR **225**

*Maria Marlene Alves de Sousa Abreu
Maria Gessi-Leila Medeiros
Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento*

O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): desafios da sala de aula **259**

*Rosana Feitosa de Oliveira
Luiza Maria Ferreira de Oliveira*

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SURDA **297**

*Jozinalva Oliveira Castelo Branco Bonfim
José Neudson Oliveira Castelo Branco*

NA INSERÇÃO DA MULHER NO MAGISTÉRIO: novas incumbências e velhos paradigmas **323**

Suely Barbosa de Moura

SOBRE OS AUTORES **347**

PREFÁCIO

As páginas que se sucedem têm por finalidade proporcionar ao leitor um conjunto de reflexões formuladas após trabalhos de pesquisas, sejam eles em nível de doutorado, mestrado ou graduação. São textos que nos convidam a repensar alguns pontos relacionados a diversos temas, desde as práticas pedagógicas a temas mais atuais, como a inclusão de alunos com necessidades educacionais em salas regulares de ensino.

Os pesquisadores, ao compartilharem seus trabalhos, apresentam-nos suas motivações para a realização das referidas pesquisas, a metodologia privilegiada, os autores que serviram de base teórica, bem com os resultados alcançados, mesmo que sejam parciais. Com uma linguagem acadêmica e, ao mesmo tempo didática, os autores aproximam-nos de suas experiências de pesquisas e nos envolvem em cada colocação elucidada. O livro “Educação em movimento - percorrendo velhas trilhas, produzindo novos passos” certamente contribuirá, de maneira efetiva, não só para os docentes em pleno exercício da profissão, mas para todos aqueles que demonstrem interesse em (re)pensar a educação.

No primeiro texto, as autoras **Georgyanna Andréa Silva Morais e Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca** compartilham conosco a pesquisa de doutoramento, na qual buscam refletir sobre as finalidades da Provinha Brasil, enquanto instrumento de avaliação externo do processo de ensino. Apresentam-nos discussões sobre os distanciamentos e aproximações que esse recurso avaliativo gera na prática pedagógica alfabetizadora, principalmente no que concerne à (re)organização da dinâmica escolar.

No segundo texto, de **Josiane Sousa Costa de Oliveira e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina**, é abordado o Materialismo Histórico Dialético e a Pesquisa Colaborativa, uma reflexão teórica que elucida as contribuições dessa metodologia, enquanto instrumento de pesquisa, contemplando aspectos históricos, sociais, culturais e psicológicos que auxiliam as pesquisas de caráter qualitativo e busca expressar o mundo da forma como ele é.

As pesquisadoras **Rejânia Rebêlo Lustosa e Maria do Amparo Borges Ferro**, no terceiro artigo, compartilham conosco os resultados de uma pesquisa de mestrado, em que elas fazem uma reconstrução histórica, por meio de relatos orais dos sujeitos participantes do Projeto Minerva. Uma educação nas ondas do rádio, iniciativa do MEC para preparar jovens e adultos para ingressarem no Ensino Médio. A pesquisa explora a organização do projeto, sua estrutura e funcionamento entre os anos de 1971 e 1982.

No quarto artigo, de Maria Gessi-Leila Medeiros e de Maria do Carmo Alves do Bomfim, é discutida a colonialidade do poder e o direito à educação como resultado histórico dos processos de colonização impostos à sociedade brasileira,

ressaltando a necessidade de construção de uma política de Cultura de Paz na escola, como concepção alternativa aos métodos autoritários e excludentes impressos na educação contemporânea; reconhecendo, com isso, os sujeitos presentes na escola como forças produtoras de novas práticas educativas.

No texto sobre Avaliação da Aprendizagem, os pesquisadores **Rayanderson Carvalho de Oliveira e Celene Vieira Gomes** discutem sobre essa prática inerente ao processo educativo, dando ênfase aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles analisam as articulações feitas por educadores na prática avaliativa da rotina escolar. Para tanto, seguem desde os conceitos sobre planejamento e avaliação a resultados da pesquisa realizada com professores em exercício nas escolas públicas.

No texto das pesquisadoras **Glória Maria de Sousa, Maria Gessi-Leila Medeiros e Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento**, são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre o processo de inclusão do aluno surdo em escolas regulares. A pesquisa analisa o bilinguismo como prática de letramento, a presença do intérprete nas salas de aula, bem como as atividades pedagógicas que são efetivadas no cotidiano escolar do aluno surdo.

No texto seguinte, também das pesquisadoras **Maria Gessi-Leila Medeiros e Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento**, agora em parceria com a pesquisadora **Maria Marlene Alves de Sousa Abreu**, que encabeçou a pesquisa, continuam com a temática sobre inclusão, no entanto, voltam-se para o aluno com autismo. As autoras investigam como se dá a inclusão do autista no ensino regular, buscando

verificar as adequações que a escola realiza ou deixa de realizar para que esse aluno seja, de fato, incluso.

No antepenúltimo texto, **Rosana Feitosa de Oliveira e Luiza Maria Ferreira de Oliveira** abordam o planejamento de ensino na Educação de Jovens e Adultos, seus desafios na sala de aula. Por meio de pesquisa de campo, as autoras buscam apresentar as evidências típicas para esse determinado tipo de planejamento, na concepção de professores que atuam nessa área. Assim, mostram-nos os resultados do estudo.

O texto de **Jozinalva Oliveira Castelo Branco Bonfim e José Neudson Oliveira Castelo Branco** analisa a relevância de uma prática lúdica no processo de aprendizagem da criança surda como forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos específicos e o raciocínio, tecendo, com isso, instigantes reflexões sobre os paradigmas que circundam essa temática.

O livro encerra com o artigo da pesquisadora **Suely Barbosa de Moura**, apresentando a inserção histórica da mulher no contexto educacional, destacando, sobretudo, os desafios e os avanços forjados no âmago dos espaços sociais e institucionais, antes impregnados por concepções religiosas que, ao longo de quase quatro séculos, definiram o modelo de homens e de mulheres que compunham a sociedade brasileira. Modelo este imbuído de valores, de dogmas e de doutrinamentos cristãos como manual de vida para cada indivíduo social.

Para os que desejam compreender de forma mais substancial e analítica o processo de educação e seus desdobramentos, o livro “Educação em movimento - percorrendo ve-

lhas trilhas, produzindo novos passos” será de grande valor, tanto pela seriedade de suas pesquisas, como pela linguagem fluente e prazerosa utilizada pelos diversos autores. Boa leitura!

Maria Daíse de Oliveira Cardoso

A PROVINHA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: distanciamentos e aproximações

*Georgyanna Andréa Silva Morais
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca*

Introdução

As discussões empreendidas sobre as práticas das avaliações externas no contexto da alfabetização têm apontado diferentes contribuições para o contexto escolar, a partir da leitura e discussão dos resultados produzidos, apontando como uma das possibilidades dessas práticas avaliativas encaminhamentos para a ressignificação das práticas pedagógicas alfabetizadoras.

O presente artigo é fruto do percurso formativo por nós realizado na pesquisa de doutoramento, situando a Provinha Brasil/PB, dentre os instrumentos avaliativos externos,

como objeto de investigação.

A reflexão sobre a finalidade primordial da PB de possibilitar a reorientação da prática pedagógica alfabetizadora fundamentou a nossa intenção de pesquisa de modo que o objetivo central de nossa investigação tratou de analisar as contribuições da Provinha Brasil para a reorganização das práticas pedagógicas alfabetizadoras, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos.

O artigo traz além da introdução e conclusão, a discussão teórica sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da alfabetização, discutindo a prática avaliativa da Provinha Brasil, o percurso metodológico da pesquisa, bem como a discussão dos distanciamentos e aproximações da Provinha Brasil como instrumento de reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, com base na análise dos dados produzidos na pesquisa.

A avaliação da aprendizagem no contexto da alfabetização

No cenário educacional brasileiro, o processo de alfabetização escolar continua sendo alvo de discussão entre profissionais e pesquisadores da área da educação, tendo em vista os desafios de alfabetizar de maneira competente, respondendo às expectativas de aquisição da leitura e da escrita relacionadas aos usos e funções sociais numa sociedade letrada.

Ao discutirmos os desafios travados na alfabetização, destacamos o fracasso escolar que historicamente vem sendo configurado na etapa inicial de escolarização e, a partir da

década de 1990, também revelado nos resultados produzidos pelas avaliações externas.

Segundo Soares (2004), o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita tem como um dos fatores explicativos a progressiva perda da especificidade da alfabetização com a chamada invenção do letramento e ainda com a equivocada compreensão da mudança paradigmática postulada pela psicogênese da língua escrita em relação aos métodos de alfabetização e as diferentes facetas que o compõem. Assim,

[...] quando se fala em “método de alfabetização”, identifica-se imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita [...]. (SOARES, 2004, p. 11).

A alfabetização constitui um processo sistemático de aquisição do sistema alfabético, assim reinventar a alfabetização é ressignificar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, de modo a compreendê-lo a partir de um enfoque multifacetado que abrange a

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações grafema-fonema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita [...]. (SOARES, 2004, p. 15).

As contribuições da psicogênese da língua escrita traduzem-se no reconhecimento da criança como sujeito ativo

na construção da escrita, bem como na importância do professor quanto ao conhecimento de como o aluno aprende, com vistas à elaboração de atividades desafiadoras, a fim de desenvolver uma aprendizagem significativa, desconsiderando a disputa entre métodos adequados para alfabetizar.

Tomando como parâmetro a compreensão do processo de aquisição da língua oral e escrita numa perspectiva construtivista, a avaliação diagnóstica permitiria identificar os níveis de conhecimento (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), configurando um processo de interpretação ativa da criança acerca do funcionamento do sistema alfabético. Desse modo, possibilitaria ao professor a compreensão dos conhecimentos construídos pela criança e estes norteariam as ações interventivas de ensino, visando uma aprendizagem significativa.

A teoria construtivista “[...] foi assumida como um novo parâmetro para classificar os estudantes, mantendo a perspectiva classificatória da avaliação” (ESTEBAN, 2002, p. 61), uma vez que os níveis de conhecimento da escrita preconizados por Ferreiro e Teberosky (1999) tornaram-se instrumentos de avaliação diagnóstica nas séries iniciais do ensino fundamental, com vistas à compreensão das hipóteses de escrita das crianças. No entanto, os resultados produzidos com base nos diagnósticos realizados geralmente não são utilizados para o planejamento de situações significativas de aprendizagem da leitura e da escrita, podendo ser considerada um importante instrumento de avaliação formativa.

Outro fator postulado pelos estudiosos da área para explicar o baixo rendimento na alfabetização diz respeito ao tempo de escolarização do ensino fundamental. Conforme

Frade (2007, p. 75), “[...] os efeitos positivos do tempo de escolarização estão estreitamente ligados às possíveis consequências de uma política que amplia de oito para nove anos o período de permanência na escola fundamental.”

A implantação do ensino fundamental de nove anos, a partir da Lei nº 11. 274/2006, preconiza a possibilidade de inclusão de um maior número de crianças no sistema educacional brasileiro. O documento ensino fundamental de nove anos: passo a passo de implantação, elaborado pelo MEC, anuncia como objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração:

[...] a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p. 5).

A ampliação do ensino fundamental para nove anos traz implícita a compreensão de que o aumento do tempo de escolaridade é condição para a equidade e a consequente melhoria da qualidade na educação, por conceber que um tempo maior para a alfabetização e para o letramento trará resultados satisfatórios ao rendimento escolar, sobretudo para as crianças da classe popular.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, que dá orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, a avaliação deve assumir um papel redimensionador da ação pedagógica por constituir um momento de

construção de conhecimentos na alfabetização e letramento e, prescindir de instrumentos e procedimentos característicos de uma avaliação diagnóstica e formativa, em superação às práticas avaliativas de caráter classificatório e excludente.

Trazendo à discussão a função diagnóstica da avaliação no contexto da alfabetização, reiteramos a importância das práticas avaliativas desenvolvidas nessa perspectiva, uma vez que possibilitam ao professor alfabetizador a compreensão dos saberes do aluno sobre a leitura e a escrita e a tomada de decisões sobre o desenvolvimento das habilidades inerentes ao processo de alfabetização, visto que, nesse percurso, o aluno deverá construir os conhecimentos de leitura e de escrita e, portanto, não deveria ser reprovado pela ausência de habilidades que ainda não desenvolveu.

As ações de regulação nesse processo deveriam focalizar os conhecimentos da leitura e da escrita que o aluno sabe, mediado pelo contexto social do qual participa, relacionando-os com os conteúdos e habilidades relativas ao ordenamento curricular proposto ao ciclo de alfabetização, visto que:

Mediar a expressão de sentido, em todos os momentos do processo, é tentar compreender o que o aluno aprende falando, escrevendo, desenhando, gesticulando. Ele elabora significados próprios sobre os conhecimentos que constrói e os comunica por meio de múltiplas linguagens. (HOFFMANN, 2007, p. 58).

Em relação à avaliação formativa, Villas Boas (2011, p. 19) afirma que esta “[...] existe para promover as aprendizagens. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico. Portanto, um dos componentes dessa

avaliação é a possibilidade de o professor ajustar as atividades que desenvolve com seus alunos [...].”

Nessa perspectiva, a avaliação formativa exige do professor a constante revisão do planejamento da ação pedagógica permeada pela reflexão crítica do ensinar e do aprender, ambos avaliados na dinâmica de um processo interativo e correlacionados, sendo a avaliação formativa parte da organização do trabalho pedagógico, auxiliando na reflexão e no planejamento da prática docente.

A prática de uma avaliação formativa perpassa a modificação do planejamento didático do professor, visto que “[...] a mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 149). Assim, a avaliação formativa envolve o acompanhamento contínuo do agir e do pensar do professor sobre o agir e o pensar dos alunos, possibilitando um espaço de aprendizagem para o aluno e o desenvolvimento profissional docente.

Ainda segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa necessita ser reinventada tomando como base a sistemática de observação, interpretação e intervenção do projeto educativo realizado na escola. Tal reinvenção norteia a organização do trabalho pedagógico, pois requer o desenvolvimento do trabalho coletivo dos professores, visto ser, atualmente, o processo de alfabetização concebido como ciclo de estudo, ainda que em regime seriado.

Assim, a organização do trabalho pedagógico alfabetizador deve contemplar o percurso formativo que os alunos

deverão realizar, promovendo uma rede de conhecimentos e não a realização de trabalhos isolados, na qual a avaliação constitui-se como processo contínuo, integrando os resultados de uma avaliação interna com os resultados produzidos pelas avaliações externas.

Avaliando a alfabetização: a prática avaliativa da Provinha Brasil

Ainda no contexto da avaliação educacional, situamos a avaliação de larga escala, cujo surgimento encontra-se arraigado à racionalidade técnica da prática avaliativa como via de regulação e controle do poder estatal, mas com potencialidades de uma racionalidade emancipatória, se analisada e considerada como constituinte de um instrumento de reflexões políticas e pedagógicas no cenário educacional.

A avaliação de larga escala emerge com a ascensão do Estado avaliador visto que “[...] a culminância da emergência da avaliação como via de regulação educacional pode ser vista como um mecanismo voltado para a recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central.” (FREITAS, 2007, p. 60).

A avaliação de larga escala é parte integrante da pedagogia do exame, sendo que este “[...] se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação [...]” (BARRIGA, 2008, p. 43). Nesta perspectiva, há um reducionismo técnico da avaliação visto que esta se converte em um espaço independente do processo escolar, redimensionada para controlar e regular o ensino e, portan-

to, expropriada do ato pedagógico.

Para Barriga (2008, p. 50), “[...] com o aparecimento das novas funções do exame: certificar e promover, quando existe uma dificuldade de aprendizagem, os professores e as instituições (caso do exame departamental) aplicam exames [...]”, com isso, produz-se o empobrecimento da visão da educação e a conseqüente “[...] desvalorização da multireferencialidade dos processos avaliativos [...]” (AFONSO, 2009, p. 128), haja vista que tal desvalorização reflete na compreensão dos processos de produção dos resultados obtidos pelos instrumentos avaliativos, bem como a frágil análise pedagógica desses resultados nas redes públicas de ensino, dada as lacunas formativas no âmbito da avaliação educacional que distorcem e comprometem uma leitura mais aprofundada e coerente dos resultados, contextualizando-os na dinâmica escolar.

Desse modo, a avaliação de larga escala é instituída como suporte dos processos de responsabilização e prestação de contas sendo os resultados educacionais mais importantes do que os processos pedagógicos.

Dentre as políticas exercidas no âmbito da avaliação de larga escala, enfatizamos a Provinha Brasil, implantada pelo MEC/INEP, constituindo um instrumento diagnóstico para avaliar o processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

A Provinha Brasil foi instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007, e tem como objetivos:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;

- b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade de alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 6).

Segundo o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), o principal objetivo da Provinha Brasil é “[...] realizar diagnóstico dos níveis de alfabetização dos alunos após um ano de estudos no ensino fundamental, de maneira que as informações resultantes possam apoiar a prática pedagógica do professor em sala de aula” (BRASIL, 2013, p. 4).

A Provinha Brasil é um instrumento avaliativo de caráter diagnóstico que avalia as habilidades relativas à alfabetização e letramento inicial e a alfabetização matemática. O instrumento teve sua primeira versão em 2008 e até 2010 avaliava somente as habilidades de leitura. A partir de 2011, vem avaliando as habilidades de matemática, objetivando verificar o desempenho dos alunos após um ano de estudos no ensino fundamental.

Conforme o documento *Passo a Passo (2008)*, elaborado pelo Inep/Daeb, a implantação da Provinha Brasil como instrumento avaliativo das habilidades de leitura é uma iniciativa do governo federal, somadas ao lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de

Metas Compromisso Todos pela Educação e pela ampliação do ensino fundamental de nove anos, considerados os indicadores de baixo rendimento dos níveis de desempenho na leitura, apontados pelo Saeb, desde os anos 90.

A Provinha Brasil é composta por dois testes (entrada e saída) aplicados no início e no término do ano letivo e os resultados produzidos

[...] permitem às secretarias de educação a revisão dos planejamentos e o estabelecimento de metas pedagógicas, a escolha dos componentes curriculares que precisam ser enfatizados, a adequação das estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos e, ainda, a adoção de medidas políticas pertinentes às realidades de cada escola ou rede. (BRASIL, 2013, p. 6).

O referido instrumento avaliativo é composto por um caderno com 20 questões de múltipla escolha, elaboradas com base nos eixos de apropriação do sistema de escrita, leitura e compreensão e valorização da cultura escrita, contemplados na Matriz de Referência de Avaliação da Alfabetização e Letramento Inicial.

Quadro 1 – Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil

1º Eixo	
Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita	D1: Reconhecer letras
	D2: Reconhecer sílabas
	D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas
2º Eixo	
Leitura	D4: Ler palavras
	D5: Ler frases
	D6: Localizar informação explícita em textos
	D7: Reconhecer assunto de um texto
	D8: Identificar a finalidade do texto
	D9: Estabelecer relação entre partes do texto
	D10: Inferir informação

Fonte: Brasil (2013, p. 12).

Conforme o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, a Matriz de Referência elenca “[...] o que se pretende avaliar com estes instrumentos, ou seja, os conhecimentos que se espera que os alunos tenham adquirido após o início do processo de alfabetização” (BRASIL, 2013, p. 5).

As habilidades de alfabetização e letramento inicial avaliadas pela Provinha Brasil de Leitura consideram que o processo de alfabetização e de letramento devem ser desenvolvidos de forma complementar e paralela. As concepções teóricas que embasam a Provinha Brasil concebem

[...] a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita

alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita. (BRASIL, 2013, p. 10).

Notadamente, as concepções de alfabetização e letramento que fundamentam a PB corroboram a concepção de Soares (2004), ao compreender a alfabetização e o letramento como processos diferentes, porém indissociáveis. Para a autora, ambos são processos multifacetados, sendo necessário

[...] reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita [...]. (SOARES, 2003, p. 15).

Assim, a alfabetização implica o aprendizado de uma técnica indispensável para a entrada no mundo da escrita, ao tempo que o letramento se refere aos usos sociais da escrita e implica a participação de sua utilização em experiências diversificadas a partir da interação com os diferentes gêneros textuais, entendidos como práticas discursivas.

As reflexões da especificidade da alfabetização e do letramento nos revelam a necessidade da vinculação dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora, de modo que o

trabalho pedagógico desenvolvido na escola contemple uma proposta de alfabetizar letrando, em que o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética esteja permeado pelas práticas sociais de utilização da escrita, conferindo-lhe sentidos e significados a partir de suas diferentes finalidades no contexto social.

Embora a PB explicita uma compreensão do letramento enquanto possibilidade da utilização social da linguagem escrita, o referido instrumento avaliativo revela uma concepção fundamentada no modelo autônomo de letramento, visto que desconsidera a pluralidade das práticas de letramento determinadas social e culturalmente, conforme as necessidades que a escrita assume para cada grupo social.

A Provinha traz ainda a concepção de leitura como uma “[...] atividade que depende do processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve [...] capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido [...]” (BRASIL, 2013, p. 11).

Os estudos realizados sobre os diferentes modelos de leitura nos levam a compreender que, embora preconize uma ação interativa de leitura, a PB revela nuances de uma leitura que precisa ser aprendida para depois ser realizada, a concepção de leitura adotada pela PB é de uma leitura ascendente, na qual “[...] o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases, em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto” (SOLÉ, 2007, p. 23), o que fica explícito nas habilidades avaliadas: ler palavras, ler frases, localizar informação explícita em textos, reconhecer assunto de um texto, identificar a

finalidade do texto, estabelecer relação entre partes do texto e inferir informação.

Conforme o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, a aplicação e correção do teste poderá ser realizada pelo próprio professor da turma ou por pessoas indicadas pela secretaria de educação das redes públicas de ensino. O documento ressalta a importância da participação ativa dos professores no processo de aplicação do instrumento.

Essa avaliação diferencia-se das demais conduzidas pelo Inep, uma vez que a correção do teste pode ser realizada pelo próprio professor, fornecendo respostas diretamente à equipe escolar e aos gestores das redes de ensino, o que reforça uma de suas características, que é a de se constituir em um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que oriente as ações do docente para cada criança avaliada [...]. (BRASIL, 2008, p. 12).

Para a correção dos testes, é disponibilizada a ficha de correção composta por dados de identificação (nome da escola, turma, data de aplicação do teste), número de alunos no diário de classe, questões e gabaritos, total de acertos por aluno e média da turma. O preenchimento da ficha permite ao aplicador a visualização da quantidade de acertos de cada aluno e o cálculo da média da turma.

A interpretação dos resultados produzidos nos testes é proposta com base nos níveis de desempenho a que os alunos são classificados a partir da quantidade de acertos das questões do teste. Os níveis de desempenho seguem uma escala de classificação que variam de 1 a 5, conforme quadro explicativo:

Quadro 2 – Níveis de desempenho Teste de Leitura

Níveis de desempenho	
Nível 1	Até 5 acertos
Nível 2	De 6 a 8 acertos
Nível 3	De 9 a 11 acertos
Nível 4	De 12 a 15 acertos
Nível 5	De 16 a 20 acertos

Fonte: Brasil (2013, p. 26).

A prática avaliativa da Provinha Brasil, conforme as diretrizes pontuadas pelo Inep/Daeb reafirmam a finalidade das avaliações externas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Ainda que os resultados da Provinha Brasil não sejam utilizados para a composição do Ideb, a concepção avaliativa implica o monitoramento das práticas pedagógicas, do conteúdo a ser ensinado, das diretrizes formativas docentes, com vistas a “[...] redimensionar objetivos e metas do trabalho pedagógico que será desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2013, p. 8).

A PB é notadamente um instrumento avaliativo cuja concepção de avaliação é diagnóstica, uma vez que “[...] tem como principal objetivo realizar diagnóstico dos níveis de alfabetização dos alunos após um ano de estudos no ensino fundamental, de maneira que as informações resultantes possam apoiar a prática pedagógica do professor em sala de aula.” (BRASIL, 2013, p. 4).

Para Luckesi (2011, p. 62), “[...] o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a

melhoria dos resultados, caso seja necessária. Assim, a avaliação é diagnóstica [...]”. Nesse sentido, a prática avaliativa da PB aponta o diagnóstico da alfabetização para a intervenção, com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos.

Ainda que explicita essa preocupação como seu objetivo principal, a sua operacionalização não revela essa prática de investigar para intervir, visto que o processo de aplicação, correção e análise dos resultados não é feito de modo adequado, retirando o professor desse contexto, que é o principal mediador no processo de intervenção no ensino da leitura e escrita dos alunos. Desse modo, a PB não cumpre sua finalidade precípua, uma vez que os resultados produzidos caracterizam-se mais como retratos da realidade, como ação de verificação que “congela” o objeto de estudo e análise, dificultando a leitura pedagógica dos resultados produzidos rumo à tomada de decisões.

Ainda segundo Luckesi (2011, p. 52), “[...] o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação [...]”, portanto se faz necessário uma prática avaliativa para além da finalidade diagnóstica, encaminhando o olhar investigativo da PB para a finalidade formativa de avaliação, visto que “[...] é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 50). Nesse aspecto, para além do diagnóstico, a leitura pedagógica dos resultados obtidos oportunizaria a investigação do erro como possibilidade de acerto, proporcionando uma análise crítica sobre os níveis de desempenho alcançados pelos alunos, bem como dos con-

teúdos desenvolvidos, a fim de melhor reorganizar a prática alfabetizadora.

Trabalhada dessa forma, a PB alcançaria seu objetivo principal e estabeleceríamos o diálogo necessário entre as avaliações externas e a avaliação da aprendizagem, concebida como componente do ato pedagógico e, portanto, ponto de chegada e de partida para a reorganização do trabalho pedagógico.

A implantação da Provinha Brasil vem suscitando discussões no campo da alfabetização e da avaliação educacional sobre a pertinência desse instrumento no contexto da leitura e da escrita, uma vez que empreende homogeneizar os processos pedagógicos como solução dos problemas e como melhoria da qualidade da educação. Assim, a PB instaura-se como instrumento de regulação do Estado-avaliador para controlar os resultados das habilidades de leitura e de escrita no ciclo de alfabetização, de modo específico no 2º ano do ensino fundamental.

Os estudos desenvolvidos nesse campo dividem a opinião dos estudiosos sobre a prática avaliativa da PB, expressas na concepção de alfabetização, de letramento e de avaliação, que constituem o instrumento avaliativo. Por um lado, consideram que a PB constitui um instrumento conservador, de controle e regulação do fazer pedagógico, sobretudo pelo viés da culpabilização do professor nos baixos rendimentos escolares e pela perspectiva homogeneizadora do currículo e da avaliação (ARROYO, 2008; ESTEBAN, 2008; BARRIGA, 2008).

Para Esteban (2009, p. 51), a Provinha Brasil “[...] expressa a permanência de uma perspectiva redutora da infân-

cia, aliada a concepções de alfabetização e de avaliação, que fortalece sua dimensão técnica e ofusca as vertentes histórica e sociocultural que a constituem [...]”. Por outro lado, consideram que a Provinha Brasil pode ser um instrumento positivo, visto a finalidade de avaliar o nível de alfabetização e de apontar caminhos possíveis para a reflexão sobre a formação continuada de professores e a avaliação institucional (CAFIERO; ROCHA, 2008; FREITAS, 2005, 2007).

Essa compreensão nos faz refletir sobre os objetivos propostos pela PB, ao que pontuamos a correção dos percursos dos alunos, afirmando a ideia de homogeneização e padronização dos percursos de aprendizagem, como se houvesse apenas um único caminho, isto é, uniformizar o que é fundamentalmente singular (BARRIGA, 2008), visto que as práticas sociais da leitura e da escrita são plurais, dependendo dos diferentes contextos nos quais estamos inseridos.

Outro aspecto delineado pela prática avaliativa da PB é a hipótese de que os problemas na alfabetização se devem unicamente aos baixos desempenhos dos alunos, desconsiderando os outros fios que tecem o fazer pedagógico alfabetizador, tais como: o planejamento, a formação de professores, os conteúdos a ensinar, a metodologia e a avaliação como componente do ato pedagógico.

Situando a pesquisa: percurso metodológico, contexto empírico e colaboradoras da pesquisa

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação como percurso metodológico para

a produção dos dados. Nesse sentido, a pesquisa-ação como caminho metodológico traz uma perspectiva libertadora, crítica e emancipatória, visto

[...] ser uma pesquisa que integre, formativamente, os pesquisadores e os participantes, comprometida com processos de emancipação de todos os sujeitos que dela participam e vinculada a compromissos sociais com o coletivo, ou seja, ela deve emergir da complexidade da práxis [...]. (FRANCO; LISITA, 2008, p. 53).

Ademais, a pesquisa-ação deve vincular teoria e prática numa perspectiva crítica em que ação e investigação se configurem como processos simultâneos, onde pesquisador e professores estejam implicados, de modo a “[...] perseguir um duplo objetivo, de conhecimentos a desenvolver (pesquisa) e de situações a modificar (ação)” (DIONNE, 2007, p. 46).

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino, a saber: Escola Balaiada e Escola Alecrim, ambas localizadas no perímetro urbano do município de Caxias – MA. O critério utilizado para a seleção das escolas foi a adesão à participação na pesquisa.

Elegemos como colaboradoras da pesquisa, duas professoras alfabetizadoras, selecionadas a partir dos seguintes critérios de escolha: adesão à pesquisa, vinculação funcional à rede municipal de ensino e atuação no 2^a ano do ensino fundamental. Ressaltamos que as duas professoras receberam codinomes (Emília e Sherazade), escolhidos pela pesquisadora, com o intuito de assegurar o anonimato de suas identidades.

A Prof^a Emília é formada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Estudos Superiores de Caxias (UEMA/CESC) e tem especialização em Alfabetização e Letramento e, no período de realização da pesquisa, estava participando do PNAIC. Atua há 15 anos, como professora concursada, na rede municipal de ensino, em Caxias – MA e, nesse período, atua há três anos como professora do 2º ano do ensino fundamental, participando, portanto, de três versões de aplicação da Provinha Brasil.

Sherazade também é pedagoga, formada pela UEMA/CESC e especialista em Psicologia Institucional e Clínica. Tem cursos de formação continuada na área da alfabetização, visto que participou do Programa de formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e do Pró-Letramento. Atua há 16 anos, como professora concursada, na rede municipal de ensino, em Caxias – MA e também tem 03 anos de experiência como professora do 2º ano do ensino fundamental. Também participou do PNAIC.

Toda a dinâmica de produção de saberes rumo à transformação da realidade como princípio formativo da pesquisa implicou a reflexão crítica como elemento essencial do seu desenvolvimento metodológico que envolve o exercício contínuo de espirais cíclicas, conforme as necessidades e questões suscitadas pelos colaboradores da pesquisa, visando à reconstrução de concepções teóricas e práticas em torno das ações avaliativas no ensino fundamental, quer no âmbito interno ou externo da avaliação.

Conforme Barbier (2007, p. 117), “[...] o espírito da pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral. Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito re-

cursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação [...]”. Para Franco (2008), essa ação é a essência do caráter pedagógico da pesquisa-ação visto que a produção do conhecimento e a socialização dos saberes se fazem necessárias rumo à conscientização de novas dinâmicas compreensivas em torno do objeto estudado.

As espirais cíclicas envolvem toda a realização da pesquisa e fundamentam-se nas etapas de planejamento-ação-reflexão-ressignificação-replanejamento da ação, permitindo

[...] retorno ao vivido, a reinterpretação do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades. Garantem uma avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. É um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado. (FRANCO, 2008, p. 121).

A abordagem cíclica da pesquisa compreende todo o processo de investigação-ação desenvolvido. Desse modo, abrangeram todas as etapas desenvolvidas (diagnóstico, formação, acompanhamento e avaliação das práticas), numa dinâmica de reflexão permanente, no movimento de idas e vindas a partir do planejado.

Nesse percurso metodológico, empreendemos como etapas para a consecução dos objetivos da pesquisa: o diagnóstico, a formação, o acompanhamento e a avaliação das práticas das professoras, cujas ações desenvolvidas sistematicamente são apresentadas no quadro-síntese, abaixo:

Quadro 4 – Etapas da pesquisa

ETAPAS DA PESQUISA	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	OBJETIVOS	TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS
Diagnóstico	2º semestre/2012 e 1º semestre/2013	Caracterizar as escolas investigadas, o perfil das colaboradoras da pesquisa, bem como suas concepções e práticas de alfabetização e de avaliação da aprendizagem. Caracterizar o processo de aplicação do teste 01 da PB.	Observação das práticas pedagógicas das alfabetizadoras; Entrevista inicial; Observação da aplicação do teste inicial da Província Brasil.
Formação	junho/julho de 2013	Possibilitar a construção de referências significativas para a reorganização da prática pedagógica, a partir da leitura dos dados produzidos na PB.	Sessões formativas (estudos teóricos e problematizações sobre os resultados da PB).
Acompanhamento ¹	agosto a dezembro de 2013	Produzir dados que possibilitassem a reflexão sobre o fazer pedagógico,	Observação das práticas pedagógicas das alfabetizadoras; Sessões de problematização sobre as situações-limites observadas na prática pedagógica alfabetizadora.
Avaliação das práticas	dezembro de 2013	Compreender as mudanças que as ações da pesquisa produziram nas práticas pedagógicas das professoras.	Entrevista

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

¹ Denominamos as sessões de problematização os momentos formativos mediados pelo diálogo que objetivaram o desvelamento das práticas das professoras alfabetizadoras sobre a avaliação externa no contexto da alfabetização, bem como os efeitos que os resultados dessas avaliações podem reorganizar de modo crítico o fazer pedagógico.

A Provinha Brasil e a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora: O que nos distancia? O que nos aproxima?

Os saberes e práticas das professoras alfabetizadoras no âmbito da avaliação da aprendizagem, nos achados da pesquisa, revelaram que: a escola constitui espaço de verificação da aprendizagem e não do ensino e avaliação da leitura e da escrita; as práticas avaliativas reforçam o binômio certo-errado, demarcando lugares de saber e não saber; as lacunas formativas dos alunos são avaliadas mais pelo comportamento dos alunos em sala de aula, evidenciando práticas informais de avaliação; e as professoras não se implicam no processo de produção do sucesso/fracasso escolar dos alunos.

Os saberes e práticas constatados na fase diagnóstica da pesquisa revelaram ainda a ausência de conhecimentos sobre a prática avaliativa da PB e constituíram os conhecimentos necessários para a realização das etapas subsequentes da pesquisa: formação e acompanhamento das práticas das professoras.

As etapas de formação e acompanhamento possibilitaram a construção de referências significativas para a reorganização da prática pedagógica a partir da leitura dos resultados dos testes 01 e 02 da PB, bem como do planejamento e realização de situações didáticas no âmbito da leitura.

Demarcamos como referências significativas produzidas no contexto da investigação: a leitura e a análise crítica dos resultados produzidos pela PB; a reflexão sobre o currículo da alfabetização; o caráter comunicacional da avaliação,

o que possibilita o diálogo possível entre avaliação externa e interna mediatizados pela prática pedagógica.

Nesse contexto, destacamos ainda que, entre os muitos fios que tecem a prática pedagógica, as professoras revelaram a avaliação da aprendizagem como elemento central da contribuição da PB para a reorganização de suas práticas, ressaltando o caráter formativo do instrumento para além da avaliação diagnóstica.

Na seara das avaliações externas, faz-se necessário a articulação possível com as práticas pedagógicas de modo a cumprir uma finalidade que extrapola a compreensão e análise marcadamente estatística dos resultados produzidos, apontando outras possibilidades de leitura e de análise, sobretudo no que concerne à melhoria da qualidade do ensino rumo ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa que envolva a avaliação interna e externa.

Empreender a leitura pedagógica dos dados produzidos pelas avaliações externas prescinde, a princípio, de ações formativas que possibilitem a compreensão sobre a finalidade e o modo como essas avaliações são estruturadas, incluindo o processo de elaboração, aplicação e correção dos instrumentos.

Considerando todos os achados da pesquisa, o estudo nos revelou que poderíamos pontuar distanciamentos e aproximações da prática avaliativa da PB para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, de modo que pudéssemos compreendê-los como desafios a serem alcançados na dinâmica de novas e contínuas ações reflexivas e formativas que este estudo aponta.

Pontuamos, portanto como distanciamentos os seguintes aspectos:

a) A homogeneização da prática avaliativa;

Dado o caráter avaliativo de larga escala, a PB assume uma característica notadamente homogênea de avaliação das habilidades de leitura, visto que é um instrumento único aplicado às turmas do 2º ano do ensino fundamental em todo o território nacional.

Embora compreendamos que os testes avaliativos de larga escala assumem um caráter padronizado, necessário para garantir a fidedignidade e validade dos resultados, constatamos que, dada a finalidade diagnóstica da PB, tal fator contribui por um lado, para o empobrecimento da análise pedagógica concernente à compreensão e valorização da cultura escrita, ao desconsiderar as diferentes possibilidades de respostas das crianças nas questões da prova.

Por outro lado, contribui para a produção de hierarquias de excelência, visto que numa concepção classificatória e meritocrática que comumente fundamentam as avaliações externas, os alunos com baixo rendimento dificilmente avançarão no conhecimento, explicitando, portanto, uma compreensão negativa da avaliação.

b) A polarização acerto-erro na sistemática adotada na correção das questões dos testes;

O protocolo de aplicação dos testes da PB não prevê uma opção na ficha de correção que considere as questões deixadas em branco pelos alunos. Esse fato acentua a distinção entre “saber” e “não saber” expressa pelo binômio acerto-erro, desconsiderando a possibilidade comunicacional

de uma questão não respondida e que, portanto, implica de modo arbitrário na média do aluno e da turma.

Negar as diferentes respostas dos alunos, incluindo a questão deixada em branco, revela a compreensão do erro como lacuna e não como possibilidade de acerto. Nesse sentido, essa ausência de compreensão afeta sobremaneira a finalidade diagnóstica da PB, haja vista que tal característica avaliativa preconiza a investigação para a possível intervenção acerca do objeto investigado.

c) O enquadramento dos alunos em níveis de desempenho;

O modo pelo qual o desempenho dos alunos é analisado revela a compreensão da leitura de caráter ascendente expressa na PB, o que pressupõe a análise do rendimento dos alunos como um processo crescente da competência leitora. Desconsidera, portanto, nesse sentido, as diferentes práticas de leitura desenvolvidas pelos alunos nos contextos sociais que participam.

d) O não envolvimento de professores e de gestores nas escolas na aplicação, correção e análise dos resultados;

Em decorrência da compreensão marcadamente classificatória das avaliações externas, a PB, pelo fato de seus resultados não serem considerados na composição do IDEB, não é vista como uma avaliação importante que contribua para repensar ações formativas para a prática pedagógica, dentre outras que favoreçam a implantação de uma cultura avaliativa na comunidade escolar.

e) A compreensão da Matriz de Referência da PB

como currículo de alfabetização;

Essa compreensão dificulta o entendimento de que a Matriz de Referência é apenas um recorte das habilidades que devem ser desenvolvidas no ciclo de alfabetização, dada a característica e a especificidade de avaliação dos eixos norteadores da PB. Tal compreensão revela, por um lado, a ausência de políticas curriculares mais concretas em torno da alfabetização. Por outro lado, revela a preocupação de preparação dos alunos para a resolução dos testes da PB, embora esses resultados não apresentem efeitos tão acentuados na escola.

f) A ausência de conhecimentos sobre a Provinha Brasil.

Esse fator dificulta a compreensão das finalidades e das potencialidades do instrumento avaliativo como elemento norteador das práticas alfabetizadoras na instituição escolar, bem como as ações formativas e de gestão implicadas numa prática avaliativa institucional necessária à melhoria da qualidade do ensino.

Embora saibamos que a prática das avaliações externas estão ancoradas muito mais na verificação, situadas desse modo na pedagogia do exame, apontamos como possibilidade da Provinha Brasil a aproximação com as práticas alfabetizadoras, haja vista que consiste numa avaliação diagnóstica que pode subsidiar a ação pedagógica dos professores, assumindo um caráter formativo para a avaliação na alfabetização.

Talvez deixemos parecer que as limitações da PB sejam maiores que as possibilidades. No entanto, neste estudo, pontuamos dois aspectos que, a nosso ver, retratariam as

aproximações desse instrumento avaliativo para a reorganização da prática pedagógica alfabetizadora, a saber:

a) O viés formativo da PB para além da finalidade diagnóstica;

Estabelecer esse aspecto como aproximação da PB leva-nos a compreender, a princípio, que a finalidade diagnóstica ou formativa não é uma característica precípua do instrumento avaliativo, mas tal finalidade inscreve-se antes na utilização que se faz dos dados produzidos pela avaliação.

Partindo do pressuposto de que a priori as professoras desconheciam a prática avaliativa da PB, tal aspecto invalidaria a finalidade diagnóstica do instrumento, embora tenha sido concebida para cumprir este fim.

À medida que se desenvolve a ação formativa, tomando como objeto os resultados produzidos pela PB, são apontadas possibilidades que revelam as nuances do viés formativo para além do diagnóstico, visto que saber o nível de desempenho dos alunos corresponde ao passo inicial da investigação, necessitando, portanto, que decisões sejam tomadas rumo à aprendizagem significativa.

De modo macro, o viés formativo das avaliações diagnósticas preconiza ainda a possibilidade da articulação entre os resultados produzidos por essas avaliações com a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional, circunscritas nos fios que tecem as práticas pedagógicas escolares.

b) A resignificação das práticas curriculares de alfabetização.

Situar a prática curricular no âmbito da avaliação é compreender a dinâmica avaliativa como prática curricular,

visto que avaliar é dizer algo e, portanto, circunscreve-se no aspecto formativo do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, as avaliações diagnósticas contribuem para a ressignificação da prática curricular quando possibilitam refletir sobre o que e como a leitura e a escrita são ensinadas na escola, visto que quando sabemos o que ensinar fica mais fácil estabelecermos ações significativas para propiciarmos esse ensino e, conseqüentemente avaliar as ações realizadas.

Os resultados revelados na pesquisa apontam mudanças na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em relação ao novo modo de ver os conteúdos, sobretudo a leitura, bem como as intervenções didáticas que devem ser realizadas no processo de alfabetização das crianças.

Situar a avaliação como parte de uma prática curricular é concebê-la como ponto de partida e de chegada do fazer pedagógico, questionando, refletindo criticamente acerca dos resultados obtidos para replanejar a prática.

Nesse sentido, as habilidades avaliadas pelas avaliações diagnósticas não devem ser vistas como conteúdos de alfabetização a serem trabalhados em sala, tendo em vista a preparação para os testes. Pelo contrário, devem constituir pontos de reflexão sobre o que ensinamos e se o ensino que estamos desenvolvendo atende às exigências sociais de aquisição e de utilização da leitura e da escrita, necessárias à formação da competência leitora e escritora dos alunos.

Notas conclusivas

Ressignificar as práticas curriculares demanda ainda um trabalho coletivo que perpassa pelas discussões travadas no interior da escola, bem como no âmbito das secretarias de educação, a fim de que possamos melhor definir onde queremos chegar, tomando os resultados das avaliações diagnósticas como diretrizes para iniciarmos a caminhada.

Reafirmamos, contudo, a necessária articulação entre as práticas avaliativas externas e internas para que tenham diálogos possíveis que garantam a autonomia de professores e de gestores para a tomada de decisões centradas e satisfatórias à propagação do sucesso escolar.

A trajetória empreendida nos permite concluir que a reflexão sobre o desvelamento da prática pedagógica cada vez mais se torna necessária como processo formativo que preconize o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras.

As ações realizadas na pesquisa revelaram claramente que o movimento reflexivo em torno da teoria e da prática assume um caráter efetivo na formação. Assim, constatamos ainda que a metodologia da pesquisa-ação proporcionou essa ação efetiva por se desenvolver na abordagem cíclica de planejar, de agir, de avaliar e de replanejar a ação.

Concluímos ainda que, embora realizado colaborativamente, o percurso formativo das professoras foi desenvolvido de modo singular, visto ser marcado notadamente pelas necessidades de mudança que intencionaram alcançar e, portanto, marcado pelos diferentes tempos de formação, que

extrapolam o tempo da pesquisa.

Considerar esse fator exige do pesquisador a paciência e a compreensão de que a mudança da prática perpassa pelo envolvimento dos professores na pesquisa e acima de tudo pela aceitação de si (reflexão sobre a própria prática) no enfrentamento com o outro (mediação do pesquisador) na dinâmica problematizadora e desveladora da reflexão crítica sobre a prática.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, M. G. Reflexões sobre a Provinha Brasil. **Letra A**: o jornal do alfabetizador. BH: UFMG, Ed. Esp. ano 4, p. 3, jun./jul., 2008. (Entrevista).

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília-DF: Líber Livro, 2007.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 43-66.

BRASIL. MEC/INEP. **Provinha Brasil**: passo a passo. SEB/INEP, 2008.

_____. Parecer nº 4/2008, de 20 de fevereiro de

2008. Dá orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2008. Seção 1, p. 41.

_____. MEC/INEP. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação dos resultados. Brasília-DF: SEB/INEP, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília-DF: 2009.

CAFIERO, D; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belho Horizonte: Autêntica, 2008. p. 75-102.

DIONNE. H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília-DF: Líber Livro, 2007.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP&A, 2008.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 9, mai./ago. 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria. v. 32. n. 1. p. 21-39, 2007.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.(Org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 1. p. 103-138.

_____; LISITA, V. M. S. D. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 2. p. 41-70.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (mã) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao

agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 14-21, jul./ago., 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25. p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papyrus, 2011. p. 13-42.

MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E PESQUISA COLABORATIVA: pesquisar- formar para transformar

*Josiane Sousa Costa de Oliveira
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina*

Introdução

Ao exercer a função de supervisora escolar na rede municipal de ensino de Teresina, conhecemos a Pesquisa Colaborativa, e, a partir daí, nossos motivos e desejos de conhecer cada vez mais esse referencial afloraram. Esse encontro foi oportunizado pela participação em uma pesquisa de mestrado em Educação da professora Marinalva Veras Medeiros, intitulada “Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar”, realizada no ano de 2006. A pesquisa teve como objeto de estudo a análise crítico-reflexiva das necessidades formativas do grupo de supervisoras escolares da rede municipal de ensino de Teresina. Fazer parte desse estudo desvelou necessidades, as quais

emergiam a cada encontro coletivo e a cada sessão reflexiva, implementadas pela pesquisadora referenciada.

Essa pesquisa buscava investigar, de forma colaborativa, tendo como aporte teórico o Materialismo Histórico Dialético, nossas necessidades formativas em nível coletivo e, ao mesmo tempo, em nível individual. Foi nesse contexto que vislumbramos a possibilidade de analisar de forma mais consciente a prática docente que, por vezes, pode também nos fazer ser docentes melhores. A vivência de partícipe em uma Pesquisa Colaborativa nos afetou, ao ponto de termos a certeza de que era essa abordagem metodológica a ideal para o desenvolvimento de uma futura pesquisa. A condição de partícipe na pesquisa de Medeiros (2007) gerou causas e produziu efeitos. Para Cheptulin (2004, p. 231), causa é como a interação: “[...] de elementos ou aspectos de um mesmo corpo acarretando certas mudanças nos corpos, elementos ou aspectos, agindo uns sobre os outros, em decorrência de sua interação.” Quanto ao efeito, ele é constituído pelas mudanças que aparecem nos corpos, nos elementos e nos aspectos decorrentes de sua interação (CHEPTULIN, 2004).

Movida, inicialmente, por uma circunstância, por meio do convite da pesquisadora Medeiros (2007), bem como pela nossa adesão volitiva, produzimos, no processo da investigação, a necessidade de galgar outras relações e de ampliar as aprendizagens alcançadas naquela Pesquisa.

Este texto é, portanto, fruto do nosso desejo e interesse de conhecer o Materialismo Histórico Dialético e a Pesquisa Colaborativa e de compreender a relação que se dá entre eles, bem como sua importância para estudar os processos que envolvem o saber e o fazer educativo.

Materialismo Histórico Dialético

O Materialismo Histórico Dialético favorece a compreensão sobre o processo histórico, social, cultural e psicológico do homem. De acordo com Afanasiev (1968), a história é feita pelos seres humanos, que interferem no processo histórico, podendo transformar a realidade social, sobretudo se alterarem seu modo de produção. Esse movimento realizado pelo homem se expressa em leis gerais da dialética.

São princípios que orientam o Materialismo Histórico Dialético: o materialismo, a historicidade e o movimento. O materialismo possibilita analisar o mundo tal e qual ele é na realidade. Isso significa que devemos partir da realidade material. Vieira Pinto (1969) aponta que a historicidade, em uma análise investigativa, não deve ser unilateral, parcial e limitada, pois, assim, distancia-se do que propõe a lógica dialética. Segundo Afanasiev (1968), o princípio do movimento, por sua vez, caracteriza-se pelo processo dialético que envolve o mundo material.

O Materialismo Histórico Dialético reflete o movimento na perspectiva da Pesquisa Colaborativa, pois, a realidade não é estática, desenvolve-se – e isso inclui os significados e sentidos e as necessidades no âmbito educacional, visto que estão essencialmente em constante dinamismo. Considerando essa condição, ela deve ser investigada, contemplando o seu processo e sua historicidade, pois o conhecimento da história do objeto permite revelar sua essência.

A dialética se expressa no mundo objetivo por meio de suas leis: lei da unidade e luta dos contrários; lei da passa-

gem das transformações quantitativas em qualitativas; e lei da negação da negação. A primeira remete à transformação ao longo da história, uma vez que as contradições oriundas do processo dialético são fontes inesgotáveis de desenvolvimento. Nesse sentido, Afanasiev (1968, p. 109) evidencia que: “[...] O velho e o novo, o que nasce e o que morre nos objetos, não poderia deixar de entrar em contradição.”.

A lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas aborda o processo dialético de desenvolvimento e/ou transformação das necessidades e dos significados e sentidos e desvela que os fenômenos sociais também têm expressões quantitativas e qualitativas. Nesse sentido, Afanasiev (1968, p. 127) considera:

As mudanças quantitativas apresentam um caráter relativamente lento, contínuo, enquanto as qualitativas se interrompem, tem a forma de saltos. O desenvolvimento se manifesta, pois, como a união de duas formas ou fases distintas, mas interdependentes: continuidade e descontinuidade (forma de saltos).

Sobre essa lei, Afanasiev (1968, p. 123) afirma, ainda, que ela “[...] caracteriza uma coisa por algum aspecto determinado [...]” e que a quantidade “[...] peculiariza o objeto sob o grau de desenvolvimento”. Já o caráter, “[...] dá uma ideia de conjunto do objeto”. É preciso, claro, a lenta acumulação quantitativa (continuidade), porém, ela não afeta o caráter do objeto, mas, sim, a descontinuidade ou o salto que tem uma relativa rapidez e transforma o caráter do objeto (AFANASIEV, 1968).

A lei da negação da negação revela que a negação dialética é o resultado do seu processo de desenvolvimento (AFANASIEV, 1968). Implica, assim, negar o velho; desenvolver níveis de consciência qualitativamente superiores. Esta lei realça que a negação é inerente ao progresso da ciência e do conhecimento, fazendo-se necessário romper com velhas concepções, que possam dar lugar às novas. De antemão, o novo é criado ou recriado a partir do que já existe. Burlatski (1987, p. 93) afirma:

Esta lei determina a orientação progressiva e ascendente do desenvolvimento, a hereditariedade existente entre o velho que é negado e o novo que nega, a diferença entre as variações e movimentos progressistas e reacionários, condiciona no processo de desenvolvimento a conservação de resultados positivos obtidos em etapas anteriores e a repetição numa base superior dos traços gerais das fases de evolução antecedentes e atribui o desenrolar do processo de desenvolvimento a forma de um espiral.

De acordo com o movimento explicitado, que é condizente com o que reflete a lei, o autor em referência destaca a figura de uma espiral, para ilustrar o movimento possível diante da existência da negação na realidade objetiva, por compreender a natureza contraditória e complexa, bem como o nascimento do novo e o fenecimento do velho com pertinência para o desenvolvimento do mundo. Se a educação carece de transformação e perspectiva algo novo (sem desconsiderar o velho, o já existente), é preciso focalizar nessa transição a possibilidade de novos contornos em movimentos não repetitivos e, sim, espiralados.

Dessa forma, ao estudarmos um objeto segundo as leis da dialética, fazemo-lo nos seus movimentos, na sua mudança, pois, pesquisar significados e sentidos e sua relação com necessidades, de forma dialética, implica não considerar essa relação na qualidade de objetos fixos, acabados, mas como movimentos espiralados. Para a dialética, tudo está em condições de se transformar, de se desenvolver. Colocar-se sob o ponto de vista da dialética significa movimentar-se, mudar a si e aos outros.

Além das leis às quais nos referimos, o Materialismo Histórico Dialético possui categorias determinadas e fundamentais, chamadas por Afanasiev (1968) de conceitos que refletem a realidade, quer sejam seus traços, seus nexos e suas propriedades gerais, a saber, necessidade e casualidade; causa e efeito; e realidade e possibilidade.

No nosso cotidiano, a palavra necessidade permite vários significados. Neste artigo é abordada na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, por ser uma categoria presente em qualquer sociedade, de qualquer época. Sendo diferentes umas das outras, as pessoas, em qualquer contexto, têm suas demandas individuais, e é na prática que emergem as necessidades.

As sociedades organizam as necessidades humanas de acordo com determinada estrutura e, dessa maneira, formam uma espécie de sistema de necessidades específico a cada uma. Por exemplo, a estrutura de necessidades regida sob o capitalismo submete todas as necessidades à de posse. Nesse contexto, a pressão econômica estimula a necessidade quantitativa, impulsionando-a ao acúmulo de bens de forma incessante; e pode inibir necessidades que primam pelo bem-estar

social e pela qualidade de vida do ser humano.

Marx (2011), certamente, foi o primeiro filósofo a caracterizar a instrumentalização das necessidades humanas na sua forma manipulativa, pois, quando nossos desejos e interesses estão sujeitos à vontade de outrem, isso representa a degradação da necessidade humana convertida em aparências. Camuflada pelo poderio e pelo domínio econômico, a necessidade se converte em mera aparência aliada ao suposto encanto que a mercadoria pode nos oferecer. Nesse sentido, Marcuse (1979, p. 26) chama a atenção para as falsas necessidades:

A maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios comerciais, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertence a essa categoria de falsas necessidades. Tais necessidades têm um conteúdo e uma função social determinados por forças externas sobre as quais o indivíduo não tem controle algum: o desenvolvimento e a satisfação dessas necessidades são heterônomos.

O autor em referência destaca quão sutilmente somos manipulados, especialmente por meio da mídia, que visa convencer o consumidor com belas propagandas ou anúncios comerciais cada vez mais sedutores. O resultado do controle em torno da necessidade manipulada é uma grande euforia, é uma pseudossatisfação da necessidade do ter em detrimento daquelas que são vitais para os homens.

Isso não significa que não tenhamos necessidades naturais. Para Marx (2008), as necessidades classificam-se em naturais e socialmente produzidas. Assim, as necessidades

de alimentação, vestimentas, moradia, por exemplo, são naturais porque, sem atendê-las, não temos a menor condição de sobrevivência física. A ação de produzir provoca também novas necessidades, que não são simples exigências naturais ou físicas, mas produtos da existência. Sobre essa prerrogativa, Marx (2008, p. 220) afirma:

A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come por meio de uma faca ou de um garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes. A produção não produz, pois, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, produz objetiva e subjetivamente. A produção cria, pois, os consumidores.

Ao produzir para desvelar suas necessidades, os homens precisam se organizar socialmente, enfim, acabam criando e estabelecendo relações sociais. Dessa forma, os modos de satisfação tornam social a necessidade, inclusive a básica, da fome, que não é essencialmente natural, haja vista que as relações sociais, por exemplo, as de produção e de consumo, qualificam a forma de compreendê-la. As necessidades naturais de automanutenção são aquelas que a sociabilidade humana é capaz de requalificá-las, ou seja, as necessidades físicas para a manutenção do homem como ser natural são também sociais e historicamente determinadas (MARX, 2011).

O autor em referência também reflete acerca da contradição entre a moral e a economia, denunciando a exploração radical do homem pelo sistema capitalista, pois a reprodução do capital é o único objetivo da produção, o trabalhador ga-

nha apenas para sustentar suas necessidades mais vitais, ou seja, para sobreviver e poder continuar produzindo.

Nesse âmbito, Afanasiev (1968, p. 169-170) ressalta que necessidade é “[...] o fenômeno ou acontecimento que sobrevém sem falta, sob determinadas condições”, e que aquela “[...] emana da essência, da natureza interna do fenômeno em desenvolvimento. É constante e estável em cada fenômeno”. As necessidades advêm de manifestações externas, são inevitáveis, manifestam-se sob condições objetivas e subjetivas.

Assim, toda necessidade emerge na/sobre a prática, tendo em vista que esta constitui fundamento e critério de verdade, uma vez que é a partir da prática que damos a largada e voltamos transformados. Para Sanchez Vasquez (2007, p. 253), “[...] a prática não só funciona como critério de verdade da teoria, mas também como fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções [...]”, pois é no estabelecimento de múltiplas relações que alcançamos a essência inerente às práticas.

Nesses termos, é na condição de ser social, ou seja, de quem se relaciona, não só com outros seres humanos, mas também com a natureza, que o homem desvela suas necessidades. Estas se manifestam sempre sob determinadas condições, porém, suas condições são mutáveis. Consequentemente, as necessidades também mudam e se desenvolvem.

Ao contrário da necessidade, há a casualidade, que, por sua vez, não tem caráter obrigatório, é instável e temporária, só se apresenta se houver uma causa. No entanto, ne-

cessidade e casualidade têm interdependência dialética, elas não existem separadas como categorias puras (AFANASIEV, 1968), visto que casualidade, sob certas condições, pode se tornar necessidade e vice-versa.

Na literatura educacional, autores como Kauffman (1973) apontam uma definição considerada clássica entre educadores, a de que necessidade está implicada no distanciamento entre resultados atuais e aqueles a serem alcançados, ou seja, um vácuo ou uma lacuna existente entre dois pólos. No entanto, o referido autor também redireciona a discussão sobre necessidade, evidenciando o seu caráter evolutivo e mutável quando considera a análise desta como algo imprescindível. Em outras palavras, considera-a provisória, suscetível a revisões e não definitiva, nem completa.

Será por intermédio das relações com a natureza e com o outro que o homem produzirá os meios materiais para trabalhar suas necessidades, constituindo, dessa forma, sua historicidade, na capacidade consciente de si e do outro, bem como a que temos da realidade a qual pertencemos, não só de compreendê-la, mas, principalmente, de transformá-la. Vejamos a seguir, a categoria constituída pela causa e efeito.

O materialismo dialético não entende por causa o objeto, a coisa, mas a interação dos objetos, das coisas, ou dos elementos e dos aspectos que formam o objeto, a coisa; e por efeito, as mudanças surgidas nos corpos, nos elementos e nos aspectos em interação. (CHEPTULIN, 2004, p. 232).

Cheptulin (2004) destaca a importância que o Materialismo Histórico Dialético confere à interação dos objetos

(causa) e às mudanças nos objetos em decorrência dessa interação (efeito). Desse modo, tão importante quanto a discussão acerca de necessidades, é a premissa de que não há objeto de estudo sem causa e que a causalidade é inerente à realidade, e o homem, ator social desse contexto, constitui-se no processo do conhecimento e da prática.

Nesse sentido, entendemos que causa é o fenômeno ou o grupo destes fenômenos interdependentes, e ainda, são precursores e promotores de outro fenômeno, em síntese, afirmamos que este que se origina movido pela ação da causa seria é denominado de efeito (AFANASIEV, 1968).

O autor em referência destaca que na atividade prática temos a capacidade de distinguir as causas principais de um objeto estudado, e afirma que descobri-las “[...] permite nos compreender acertadamente a origem e a essência de um fenômeno, o lugar que ocupa entre os outros e as leis que regem seu desenvolvimento.” (AFANASIEV, 1968, p. 167).

Para pesquisar colaborativamente, os partícipes envolvidos no processo precisam estar dispostos a aprender a colaborar de forma coletiva, e a adesão à pesquisa deve ocorrer de forma volitiva e consciente, pois cada um dos partícipes tem vez e voz na construção do objeto de estudo, é coprodutor de conhecimento, sem necessariamente ter que participar de todas as etapas da pesquisa.

Para discutir as necessidades, é imprescindível realçar as possibilidades, haja vista que, na ótica de Burlatski (1987, p. 103), a necessidade consiste em “[...] uma ligação que surge inevitavelmente desde que existam, para tal, as respectivas condições”. A princípio, a necessidade é apenas uma

possibilidade, pois essas condições devem ser favoráveis para que ela seja consolidada.

Ampliando essa discussão, Afanasiev (1968, p. 173) afirma que toda “[...] necessidade nova não aparece sob nova forma e já acabada; no princípio, só existe a possibilidade, e só se transforma em realidade se as condições lhe forem favoráveis.”. Nesse sentido, Bandeira (2014) avança na discussão, ao considerar que as necessidades são produções sócio-históricas e aponta as condições subjetivas aliadas às objetivas como necessárias para que elas possam emergir.

Será por intermédio das relações com o outro que o homem produzirá os meios materiais mediante suas necessidades, constituindo sua historicidade, ou seja, na capacidade consciente de si e do outro, e na que temos da realidade a qual pertencemos. Essa capacidade consciente deve permear não somente a compreensão da realidade, mas, principalmente, a sua transformação.

Ao estabelecermos relação com o que relatamos sobre necessidade e possibilidade, devemos evidenciar que é condição para o desenvolvimento do novo que as premissas ou as condições sejam criadas para tanto, pois só o diagnóstico da necessidade por si só não basta.

A esse respeito, Afanasiev (1968, p. 172) afirma que estas “[...] premissas do nascimento do novo, implícitas no que existe, receberam o nome de possibilidade.”. Desse modo, todo objeto embrionário contém a possibilidade de se transformar em realidade. Nesse âmbito, a realidade “[...] é a possibilidade levada a efeito.” (AFANASIEV, 1968, p. 174).

De acordo com Bandeira (2014, p. 34), “[...] as neces-

sidades são indicadores prenhes de possibilidades para a condição colaborativa e reflexiva.”. Desse modo, considerando que a possibilidade é composta pela abstração do novo, que ainda não agregou todos os elementos imprescindíveis para tornar-se realidade, a possibilidade pode ser abstrata e real.

Sob essa prerrogativa, Afanasiev (1968, p. 175) declara que a possibilidade abstrata ou formal “[...] é a que não pode ser realizada nas condições históricas presentes”, enquanto que a possibilidade real “[...] é a que existe em condições históricas concretas, com as premissas necessárias para sua realização”.

A possibilidade abstrata não deve ser confundida com impossibilidade, mas que carrega em seu bojo a premissa de tornar-se realidade, desde que as condições para tal sejam criadas, tornando-se real. Portanto, assim como a sociedade se desenvolve, as possibilidades também se caracterizam pelo movimento.

Vigotski (2009), à luz do Materialismo Histórico Dialético, refletiu e produziu conceitos valiosos para a compreensão do desenvolvimento do ser humano. Das suas reflexões, valiosos estudos foram produzidos e constituem hoje o corpo da Psicologia Sócio-Histórica, e que há muito entraram para os anais da literatura pedagógica.

Os estudos de Vigotski (2009) acerca do desenvolvimento do homem mostram que compreender o ser humano implica na necessidade de considerar sua relação com a natureza, pois, é nessa relação que o homem constrói, transforma a si mesmo e à própria natureza, possibilitando novas condições para sua existência. Encontramos em seus estudos

fundamentos explicitando a pertinência de que não apenas os resultados desta pesquisa, mas, também, o próprio processo dela precisa ser explorado e explicado. Inicialmente, acentuamos a relação dos partícipes com o contexto sócio-histórico em que estão inseridos, bem como as práticas que realizam, haja vista que, para conceber as ações do homem no meio em que vive, é necessário analisar a atividade humana e seu produto.

No contexto da Pesquisa Colaborativa, os partícipes são concebidos em seu aspecto social, por meio de suas relações com outras pessoas. É nesse movimento interativo que novos contextos são constituídos, especialmente pelas relações vivenciadas, compartilhadas e explicitadas em contexto colaborativo de pesquisa, pois, quando os sentidos são negociados e os significados compartilhados imprimem distintivos em favor da produção de conhecimentos, possibilitando o encontro de múltiplas vozes por meio dos discursos dos partícipes da investigação.

As relações sociais que se estabelecem entre os partícipes da pesquisa proporcionam o desenvolvimento destes. Estas são mediadas pela linguagem crítica, que, por sua vez, é fundamental na e para a formação dos participantes enquanto profissionais crítico-reflexivos, tendo em vista as necessidades dos contextos em que estão inseridos. Liberali e Magalhães (2009), apoiadas nas ideias de Smyth (1992), também destacam que é na e pela linguagem crítica que os partícipes desenvolvem a reflexão crítica ao conceberem necessidades nos contextos particulares de ação.

A linguagem crítica tem, portanto, função relevante na Pesquisa Colaborativa, principalmente quando da promoção

do confronto e da reelaboração dos sentidos enunciados por cada partícipe, bem como quando propicia o salto qualitativo desses sentidos, quando os significados são compartilhados, desvelando-se aquelas qualidades cristalizadas e produzindo-se novas qualidades que negam aquelas fossilizadas e que não mais correspondem ao real (MAGALHÃES, 2008).

Para Vigotski (2009), os significados se constroem ao longo da história humana por meio das relações sociais nas quais os homens estão inseridos e caracterizam-se por sua constante transformação. Assim, ao falarmos em significado, remetemo-nos às relações objetivas e subjetivas produzidas no processo da palavra compartilhada por todos que dela fazem uso. Nessa perspectiva, o sentido é o entendimento pessoal das compreensões e das reflexões oriundas das experiências, dos valores e dos afetos que poderão ser transformados ou expandidos quando produzidos outros sentidos ou significados (VIGOTSKI, 2009).

Nesses termos, ganham realce as ideias de Holzman (2002): os partícipes, em uma Pesquisa Colaborativa, como seres sociais, são capazes de posicionar-se, por meio da linguagem, quanto aos significados e sentidos produzidos acerca da temática da pesquisa, assim como de trazer à tona as suas necessidades, tornando o nível de consciência mais ampliado, oportunizando, dessa forma, novas possibilidades de transformação.

Segundo Ibiapina (2011), o significado é a generalização da produção social, construída por meio das interpretações e dos consensos da sociedade; o sentido é um sistema de relações que são atribuídos às palavras, que se materializa no confronto das significações vigentes e da vivência pessoal,

sustentados pelas atividades e experiências particulares de cada pessoa.

De acordo com Vigotski (2009, p. 412), ao transformar-se em linguagem, “[...] o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.”. Implica dizer que quando o homem apreende o significado de uma palavra, ele torna-se capaz de agregar para si a experiência social que nela contém. Esse processo vai depender da subjetividade de cada pessoa – o que faz com que uma mesma palavra possua um significado histórico, partilhado incontáveis vezes; e do sentido peculiar e pessoal para cada indivíduo.

Ou seja, estamos sempre em processo de significação, uma vez que, ao intencionar expor uma ideia inicial, e ao pretender explicitá-la a um interlocutor que não somente ouve, mas questiona, complementa, refuta, estamos elaborando novas qualidades para os significados e contribuindo para que as significações se tornem mais complexas. Em uma perspectiva dialógica, o sujeito se constitui como indivíduo na ação e na interação social, compartilhando significados e negociando sentidos sob a premissa de que o dialógico signifique, conforme acentua Ibiapina (2011, p. 121),

[...] tanto convergência, quanto divergência, aceitação ou recusa, acordo ou desacordo, entendimento ou não entendimento, avença ou desavença, conciliação ou luta, concerto ou desconcertos presentes nos discursos exteriorizados.

Interagindo, as pessoas discutem um assunto e determinam o sentido para aquilo que falam e escutam. Como

as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido caracteriza-se por ser alterável, mediante as relações estabelecidas e as condições de interação no grupo social.

Vigotski (2009) apontou críticas ferrenhas às principais correntes e às tendências da Psicologia, refletindo que essas, ao estudarem a relação pensamento e linguagem sem fazer qualquer referência ao seu processo, não conseguiram dar um tratamento diferente e inovador, pois sem a linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural.

Desse modo, significados e sentidos são dimensões do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que a objetividade e a subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e de constituição dos humanos, relação que jamais poderá ser considerada e apreendida dicotomicamente. Nessa ótica, Afanasiev (1968, p. 94) enfatiza:

É graças à linguagem que os pensamentos não só se formam como também são transmitidos e recebidos. Com palavras e grupos de palavras, o homem fixa o resultado da reflexão dos objetos reais em sua consciência, o que permite o intercâmbio de ideias dos homens de uma mesma geração e, ainda, que os pensamentos se transmitam de geração em geração. Não fossem a linguagem e a escrita, a valiosa experiência de numerosas gerações teria sido irremediavelmente perdida e cada nova geração seria obrigada a começar tudo de novo, no difícilíssimo processo de estudo do mundo.

O ser humano é constituído como consciente, na sua forma de agir, de pensar e de sentir, permeado pelo pro-

cesso histórico, social e cultural construído interativamente com seus pares, por meio de instrumentos, especialmente da linguagem, de forma contínua, socializando-se e colaborando em sociedade.

Destacamos também o pensamento, uma vez que linguagem e pensamento não devem ser vistos, de acordo com Vigotski (2009, p. 396), como se fossem “[...] dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica”. Eles não se resumem a uma interseção, pois estão em permanente relação simultânea e mútua.

A relação social humana é constituída historicamente mediante lutas sociais, imbuídas de poder, de modo indissociável e cultural, pois as interações sociais propriamente humanas são mediadas pela linguagem. Delaris Junior (2000) considera que a relação social, no ser humano, é histórica e cultural, pois os seres humanos não se unem em grupos apenas por instintos gregários, nem por leis guiadas pelo instinto, como aquelas existentes em outras espécies animais que vivem em grupos e/ou se organizam coletivamente.

Consideramos a perspectiva exposta para apontar a Pesquisa Colaborativa como espaço-tempo que propicia a produção de relações em que são priorizados a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados.

Pesquisa Colaborativa

Produções acadêmicas, tanto internacionais quanto nacionais, a citar: Desgagné (1997), Ibiapina (2004), Ibiapina e

Ferreira (2004) e Medeiros (2007), demonstram que pesquisar determinado objeto fundamentado na Pesquisa Colaborativa tem relevância para o campo de pesquisas qualitativas, considerando que enfatiza o caráter coletivo do trabalho, enfoca questões de ordem prática e teórica, bem como compreende o agir profissional pautado no conhecimento teórico sobre a realidade.

Na Pesquisa Colaborativa, o processo investigativo é organizado de forma que os partícipes se sintam instigados a envolver-se de contextos permeados de reflexão crítica e fiquem à vontade para externar as necessidades mediante os significados e sentidos produzidos acerca do objeto investigado.

Os partícipes são possuidores de competências diversificadas e, ao interagir uns com os outros em contextos de colaboração, essas competências se complementam e se ampliam, contribuindo para avançar no processo de investigação e de formação, pois, ao expressarem posicionamentos sobre suas práticas, proporcionam a coprodução de conhecimento e o desenvolvimento profissional, conforme evidenciam Desgagné (1998), Magalhães (2006), Ibiapina (2008), entre outros.

Desgagné (1997, p. 7) faz uma síntese do conceito de Pesquisa Colaborativa, acentuando a sua dupla dimensão:

- 1 – A Pesquisa Colaborativa supõe a construção de um objeto do conhecimento entre pesquisador e práticos [...].
- 2 – A Pesquisa Colaborativa associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional [...].

A Pesquisa Colaborativa só se desenvolve por meio de articulações e de relações negociadas entre partícipes e instituições escolares, universitárias. Partindo da premissa de que a Pesquisa Colaborativa se constitui como investigação propícia ao desenvolvimento profissional, tornam-se cruciais para a sua materialidade as seguintes condições: a adesão volitiva, o apoio e o respeito mútuo, a liderança compartilhada e a corresponsabilidade nas ações (DESGAGNÉ, 1997).

O cuidado com que devem ser criados espaço-tempo de colaboração e de reflexão crítica favorece para que os partícipes se sintam disponíveis e confiantes para falar e ouvir uns aos outros, bem como externar seus modos de pensamento e de ação.

Outra condição, tão importante quanto às demais, é a de liderança compartilhada e a corresponsabilidade nas etapas da pesquisa. Noutras palavras, os partícipes não estabelecem relações hierárquicas verticalizadas. Nesse sentido, as relações são produzidas em conformidade com as decisões compartilhadas e democraticamente discutidas, a partir das quais se deve ter liberdade para colocar as compreensões, as concordâncias e as discordâncias, sem que isso desvie dos objetivos comuns.

Para entender os requisitos necessários da reflexão crítica na perspectiva da Pesquisa Colaborativa, recorreremos a Liberali (2010), que se apoiou em Smythy (1992) para expressar as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Segundo Ibiapina (2008), nas pesquisas em colaboração, os elos que interligam o pensamento à ação tornam-se mais evidentes. Assim, podemos, no contexto dessa Pes-

quisa Colaborativa, estreitar as relações aproximando cada vez mais os envolvidos no processo investigativo, pois, para todos os personagens, a teoria e a prática são elementos cruciais nesse processo em que o conhecimento é produzido por meio das ações de descrever, informar e confrontar e reconstruir.

É comum nos processos colaborativos, a aproximação entre cooperação e colaboração, o que requer realçamos, portanto, as especificidades de ambas as ações, conforme Ibiapina (2008, p. 31-32) esclarece:

Em efeito, quando se fala de Pesquisa Colaborativa, supõe-se, inicialmente, que os docentes participem de todas as etapas ligadas à investigação formal e, também, que eles sejam responsáveis por delimitar, juntamente com o pesquisador, o objeto de pesquisa, os processos de construção de análise dos dados, a apresentação e a publicação dos resultados obtidos com o estudo. De fato, colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada participante preste sua contribuição específica, isto é, contribua para beneficiar esse projeto.

A cooperação possui semelhanças com a colaboração, como na participação nas tarefas, por exemplo. Mas a cooperação não permite que as pessoas envolvidas sejam autônomas e tenham poder de decisão; as relações estabelecidas são hierárquicas e não igualitárias, dificultando a negociação dos sentidos e o compartilhamento dos significados. A colaboração, por sua vez, coloca todos os participantes em condições de igualdade no tocante à socialização de

seus pontos de vista, considerando que se negocia não só as responsabilidades no processo investigativo e formativo, mas os sentidos; e compartilham-se significados.

Segundo Ibiapina (2008, p. 23), a Pesquisa Colaborativa é uma prática que se preocupa com a: “[...] resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional,” , porém essa qualidade não é definidora dos processos colaborativos, mais do que resolver problemas, a colaboração supõe criar condições para empoderar as pessoas para que possam compreender as causas e os efeitos das escolhas feitas, bem como as possibilidades que as práticas sociais e/ou educativas carregam.

Para materializar uma ação transformadora, a Pesquisa Colaborativa requer procedimentos escolhidos cuidadosamente, por exemplo: encontro colaborativo, entrevistas individuais e/ou coletivas, e sessões reflexivas.

O encontro colaborativo é de fundamental importância para o estreitamento de laços e para o entendimento de conceitos-chave que envolvem a temática da pesquisa, privilegiando o discurso dotado de reflexividade perante o objeto investigado, além de promover a pesquisa por meio dos estudos compartilhados e das discussões entre os participantes com o uso da linguagem crítica, sem perder de vista a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional.

Nos encontros colaborativos, a contradição é elemento fundamental para o desvelamento de necessidades e sua re-

lação com os significados e sentidos do objeto de pesquisa, uma vez que o Materialismo Histórico Dialético privilegia o processo de consciência em um nível de desenvolvimento mais crítico, perpassando necessariamente pela negociação de sentidos e pelo compartilhamento de significados.

A escolha dos procedimentos requer tessitura criteriosa e coerente com os propósitos da investigação. As entrevistas permitem o aprofundamento nas questões do processo investigativo, auxiliando na produção dos dados, tirando dúvidas e fazendo esclarecimentos a respeito de algo que possa não ter ficado claro para o investigador.

Freitas (1971) evidencia que a entrevista não se reduz à troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como produção de linguagem, portanto, dialógica, na qual é o sujeito que se expressa, mas é a sua voz que carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade do seu grupo.

As entrevistas representam oportunidade para os partícipes refletirem sobre suas práticas, na medida em que mergulham na própria história, rememoram as experiências vividas, exigindo deles certo distanciamento, um retroceder espaço-temporal. Nelas, o pesquisador assume o papel de par promotor da dialogicidade, uma vez que negocia junto aos outros partícipes com o objetivo de produzir, ao mesmo tempo, conhecimento científico e desenvolvimento profissional (MEDEIROS, 2007).

Vale salientar que uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a multiplicidade de vozes que participam do diálogo da vida, uma vez que compreende-

mos a docência para além da sala de aula. É considerando essa perspectiva da relação sujeito-outro, que Bakhtin (2003) acentua que somos resultados de várias vozes dos outros, dos que passaram por nossa história de vida, formaram nossa consciência e nosso mundo, e que estamos em constante transformação, em um processo que não para, é incessante.

As sessões reflexivas são componentes essenciais para se pesquisar em colaboração, pois possibilita relação dialógica por meio da reflexão crítica, nas quais os partícipes partilham teorias e práticas, desenvolvem contínuo processo de reflexão frente aos significados e sentidos do objeto da pesquisa, além de analisarem as necessidades presentes nos significados e sentidos produzidos por eles.

Liberali (2010), baseada em Smyth (1992), acerca da sessão reflexiva, aponta algumas ações importantes que vão do descrever ao reconstruir: o descrever – momento em que o educador fala da sua própria ação, da prática por ele realizada; o informar – o partícipe apresenta suas explicações com base em teorias, o tipo de conhecimento que ele estaria privilegiando; o confrontar – momento de refletir sobre que valores embasam a prática docente; e o reconstruir – momento de transformar a ação, planejar uma mudança por meio de possibilidades transformativas rumo ao desenvolvimento.

Em síntese, a colaboração é fundamental para que ocorram as negociações de sentidos e o compartilhamento de significados produzidos pelos partícipes, bem como para compreender o movimento das necessidades, que são mutáveis. Para discutirmos em colaboração, alertamos que o significado dicionarizado aponta para o ato de colaborar, cooperar, e ajudar (MICHAELIS, 2016). No entanto, o sig-

nificado de Colaboração nesta modalidade de pesquisa vai além do que o dicionário apresenta.

As sessões reflexivas proporcionam, segundo Magalhães (2004, p. 82), “[...] uma nova organização discursiva [...]”, que emerge como estratégia que se propõe a abrir tempo e espaço para o debate e tem como princípio básico a relação dialógica, e amplia a expansão da reflexividade dos partícipes.

Trilhados os procedimentos teóricos e metodológicos, faz-se o plano de análise dos dados produzidos em todas as etapas da Pesquisa Colaborativa, que devem ser organizados de modo a permitir a análise crítica, ressaltando os aspectos qualitativos da pesquisa.

Dessa forma, teoria, método e temática têm que manter coerência entre si, pois estudar determinado objeto historicamente produzido, como em qualquer tema que envolva a educação, significa fazê-lo no processo de mudança, requisito básico do método dialético. Deve-se investigar a gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. O conhecimento produzido em contexto colaborativo é continuamente criado e recriado, e é produzido coletivamente.

Conforme Celani (2003, p. 27), o processo de colaborar é “[...] um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”. Dessa forma, em colaboração, emergem contradições e conflitos que nos impulsionam a constituir um nível de consciência mais crítico, expandindo, assim, práticas fossilizadas no decorrer dos anos de formação e de atuação.

Conclusão

A Pesquisa Colaborativa privilegia a construção de espaços dialógicos e reflexivos, produzidos por relações democráticas e autônomas, em torno de um objetivo comum. Conforme Celani (2003, p. 27), o processo de colaborar é “[...] um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”. Dessa forma, em colaboração, emergem contradições e conflitos que nos impulsionam a constituir um nível de consciência mais crítico, expandindo, assim, práticas fossilizadas no decorrer dos anos de formação e de atuação.

O percurso mais propício para o desenvolvimento da Pesquisa Colaborativa repousa deliberadamente no Materialismo Histórico Dialético como teoria científica que explica o desenvolvimento social, sendo, portanto, o método do conhecimento e de transformação por meio da revolução da e na sociedade. Como método de pesquisa, o Materialismo Histórico Dialético busca apreender o objeto estudado, por meio de uma lógica que expressa no mundo da forma como ele é. Por meio dessa lógica, há mais perspectivas de respostas para amenizar as inquietudes surgidas em relação aos processos educativos.

Referências

AFANASIEV, V. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

BANDEIRA, H. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis:** realidade e possibilidade. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

_____; IBIAPINA, Ivana. Prática Educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

_____; IBIAPINA, I. Tipologias de necessidades formativas de professores iniciantes: realidade e possibilidades em contextos colaborativos. In: ARAÚJO, F.; MARQUES, E. (Org.) **Educação em pesquisas:** reflexões teóricas e relatos de pesquisa em educação. Teresina: Edufpi, 2015. p. 35-51.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista.** Moscovo: Edições Progresso. 1987.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

DELARIS, JR. A. **Consciência e linguagem em Vigotski:** aproximações ao debate sobre a subjetividade. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative:

l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des sciences de l'éducation**, n. 23, v. 2, p. 371-383, mar. 1997

_____. Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa. Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Natal – RN, nov. 2003, do original em Francês: Réflexionssur lê concept de recherchecollaborative. **Lês JournéésduCirade**. Centre Interdisciplinaire de RecherchesurApperntissaget lê Développement em Éducation, Universitédu Québec à Montreal, p. 31-46, oct. 1998.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1996. p. 83-109.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Docência Universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

_____; LIMA, G. A formação docente e os desafios atuais para o ensino superior. In: NOUTEL, A. et al. (Org.). **Ensino Superior**: Saberes, experiências e desafios. Teresina: Ed. da UFPI, 2014. p. 49-69.

_____. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a identidade. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). **Identidade: Questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: CRV, 2011. p. 115-138.

_____. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: **gênese e expansão**. VII Seminário de Educação Histórica. Laboratório de pesquisa em educação histórica – UFPR. **Anais...** Curitiba, 2014.

JOHN-STEINER, V.; WEBER, R. J.; MINNIS, M. The challenge of studying collaboration. **American Educational Research Journal [Online]**, v. 35, n. 4, p. 773-783, dez. 1998.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. v. 8, Campinas, SP: Pontes, 2010. (Coleção Novas perspectivas em linguística aplicada).

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da linguística aplicada. In: ROTTAVA, L., SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí - Rio Grande do Sul. Editora Unijuí, 2006. p. 15-33.

MAGALHÃES, M. C. C. Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e**

Tecnológica, Rio Grande do Norte, v.1, n. 1, p.8-22, jun. 2008.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Org.) **Diálogo de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

_____. **Interações dialógicas entre professores e pesquisador**: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem. Trabalho apresentado na ALFAL, UNICAMP. 1992.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M; FERREIRA, M. S; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 227-243.

_____; FIDALGO, S. S (Org.). **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

_____. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008. p. 9-13.

MARCUSE, H. **Ideologia da sociedade industrial**. 5.ed. Trad. G. Rebuca. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. O Capital: crítica da economia política. v. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo Sentidos e Significados sobre a Prática do Supervisor Escolar**. 2007. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2007.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

SANCHEZ VASQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection. In: Teacher Education. **Journal of TeacherEducation**. v. XL. n. 2, p. 2-9, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

PROJETO MINERVA EM TERESINA: educação nas ondas do rádio

*Rejânia Rebêlo Lustosa
Maria do Amparo Borges Ferro*

Introdução

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por relação histórica de poder e de humilhação da elite sobre as classes populares, o que gerou uma dívida social para o Brasil no que se refere ao direito à educação. Por isso, foi tardia a implantação de políticas públicas para essa modalidade de ensino no Brasil: somente em 1930 se iniciou a organização do sistema público de ensino elementar pelo Governo Central, havendo, desde então, preocupação em sistematizar a educação para os adultos com baixa escolaridade.

A partir da década de 1940, a educação voltada para esse segmento da sociedade começou a ter contornos mais nítidos movidos pelo interesse político. Dos programas de

envolvidos pelo governo, o Projeto Minerva foi “[...] a maior experiência oficial do rádio educativo brasileiro” (PIMENTEL, 1999, p. 78).

Criado em 1º de setembro de 1970, o referido Projeto foi uma iniciativa do Governo Federal para atender jovens e adultos fora da faixa etária escolar do então ensino de 1º grau, com a finalidade de prepará-los para o ingresso no ensino regular de 2º grau. Para Pimentel (1999), não havia a intenção de alfabetizar o adulto – essa era uma proposta do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) –, mas elegia como público-alvo as pessoas que estavam fora do sistema oficial de ensino, a partir dos 17 anos, com escolarização já iniciada, apresentando o primário completo ou o ginásio incompleto.

No Piauí, o Projeto Minerva teve início em 1971, com gestão direta do Ministério da Educação, sendo assumido pela Secretaria de Educação do Estado, em 1972, estruturando-se e expandindo-se para diversas cidades interioranas (PIAUÍ, 1971). Esse projeto veio contribuir para qualificação de muitos piauienses, sendo de suma importância para a educação neste Estado. Logo, pesquisar sobre essa temática é discutir sobre o processo de inclusão e de exclusão social e, principalmente, sobre a importância da educação para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um país.

O recurso tecnológico utilizado para execução do Projeto Minerva era o rádio; o espaço físico de base das salas de aulas localizava-se nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Piauí, curso supletivo de 1º Grau – segunda fase. Esses locais eram denominados radiopostos.

Este texto traz excerto de uma dissertação de mestrado¹ que tem como objetivo geral reconstituir a história e a memória do Projeto Minerva em Teresina, analisando o processo de organização, de estruturação e de funcionamento no período de 1971 a 1982; e como objetivos específicos: contextualizar o período em que o Projeto Minerva foi criado, executado e extinto; conhecer a estrutura, a organização e o funcionamento do Projeto Minerva em Teresina; verificar a concepção de educação que o fundamentava; analisar as memórias dos sujeitos que participaram do Projeto.

A pesquisa foi subsidiada pelos estudos de Burke (1992) acerca dos fundamentos teóricos da Nova História Cultural; Alberti (1989), Thompson (1992) e Meihy (1996) sobre História Oral; Halbwachs (1990), Nora (1993) e Souza (2000) sobre Memória; Romanelli (1985) e Ribeiro (1998) acerca da História da Educação no Brasil; Britto (1996), Ferro (1996), Reis (2006) e Silva (2008) sobre a História da Educação no Piauí; Di Pierro (2001), Haddad (2000), Freire (1987) e Moura (2002) sobre a EJA; Germano (2000) propiciou a contextualização da educação brasileira durante o regime militar; e Pimentel (1999), com informações sobre a rádio educativa e o Projeto Minerva.

¹ “HISTÓRIA E MEMÓRIA DO PROJETO MINERVA EM TERESINA: A EDUCAÇÃO NAS ONDAS DO RÁDIO (1971-1982)”, de Rejânia Rebêlo Lustosa, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Amparo Borges Ferro, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Texto completo disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/HIST%C3%93RIA%20E%20MEM%C3%93RIA%20DO%20PROJETO%20MINERVA%20EM%20TERESINA%20-%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NAS%20ONDAS%20DO%20R%C3%81DIO%201971-1982.pdf>>.

Como toda pesquisa de cunho histórico necessita demarcar o seu recorte temporal e espacial, este trabalho se centra no âmbito de Teresina, no período de 1971 a 1982, marcos que correspondem ao início e ao término do Projeto Minerva no Piauí. Por ser uma investigação histórica, trilha pelos caminhos metodológicos da pesquisa documental e bibliográfica. Assim, é uma pesquisa de cunho histórico por se reportar a fatos ocorridos no passado, permitindo perceber o que permanece de outras épocas e quais as mudanças ocorridas. A pesquisa é documental por ter usado dados de primeira ordem, ou seja, fontes primárias, tais como: leis, portarias, resoluções, mensagens governamentais, relatórios e outros. É também considerada bibliográfica por fundamentar-se na produção de teóricos que discutem sobre o assunto, utilizando como fontes livros, periódicos e outros escritos.

Para a análise do processo histórico do Projeto Minerva em Teresina utilizamos testemunhos das memórias daqueles que estiveram presentes no período em que o projeto foi operacionalizado no Piauí. Para esse fim, seguimos as recomendações propostas por Félix (1998), partindo das lembranças dos sujeitos da pesquisa, de suas vivências e da definição dos laços de identidade e de pertencimento ao grupo.

Tomando a memória como fonte documental, Le Goff (1996, p. 24) afirma que “[...] a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Nessa perspectiva, a memória por si só não faz a história, mas a enriquece e a reconstrói. Assim, o historiador, ao

utilizá-la como fonte, deve ter a clareza de que, por meio das reminiscências contidas na memória, se reconstrói o passado (NORA, 1993). A memória tem caráter social, ultrapassa a dimensão individual, pois as lembranças não são unicamente de um indivíduo porque não existem separadas da sociedade, sendo, portanto, também, coletivas. Sobre esse aspecto, Halbwachs (1990, p. 25) salienta:

[...] se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossas lembranças, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias.

A memória coletiva dá ideia de pertencimento de grupo e de identidade, por isso, deve ser partilhada, transmitida e construída pelo grupo. Sobre essa questão, Félix (1998, p. 81) afirma: “[...] a história como ciência social está ancorada no coletivo. Logo, o fato histórico, é, antes de tudo, coletivo na medida em que a história não examina fatos individuais isolados, mas encadeamentos e relações de fatos”. Assim, a pesquisa foi realizada com sete sujeitos, sendo: um coordenador, cinco monitores e um aluno que vivenciaram as experiências educativas proporcionadas pelo Projeto Minerva, nos anos de 1970 a 1980. Para a coleta dos depoimentos desses sujeitos, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada com perguntas abertas, dando liberdade para que se manifestassem livremente.

A EJA em Teresina-PI

Quando o Projeto Minerva foi criado no Brasil, pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as emissoras de rádio eram obrigadas a destinar, gratuitamente, cinco horas semanais de sua programação aos programas educativos em funcionamento no país, e era exatamente este expediente que viabilizava a transmissão do Minerva. Ao longo dos dias úteis da semana, os programas dispunham diariamente de 30 minutos.

O Projeto Minerva, do ponto de vista legal, foi transmitido, inicialmente, como um programa educativo em caráter obrigatório, fundamentado na LDB 5.692/71, capítulo IV, artigo 24 a 28, que incluía no processo de escolarização obrigatória, a educação de adultos, caracterizando o ensino a essa clientela, como supletivo, ou seja, suprir, qualificar, trabalhar esse adulto para que ele conseguisse aprender.

O contexto brasileiro, que teve início em 1969, estendendo-se até 1973, caracterizava-se pelo crescimento econômico do país com a ajuda do capital estrangeiro. Para a aplicação dessa política, o Governo recebeu o apoio da classe média, que se mostrou eufórica com a possibilidade de ascensão social. Segundo Ghiraldelli (2008, p. 120): “[...] a concentração de renda cresceu e os salários dos trabalhadores menos qualificados foram achatados [...]”.

Em vista dessa situação de urgência, de crescimento do país e de qualificação de mão de obra para ajudar nesse processo, o Governo viu a necessidade de introduzir mudanças nas políticas educacionais que atendessem a esse momen-

to. Foi, assim, implantada a nova LDB (Lei 5.692/71), que adotou a ideia de Ensino Profissionalizante no 2º Grau. No entanto, o país ainda possuía um quadro alarmante de analfabetismo também de adultos.

Para minimizar essa situação o Governo organizou o ensino em várias modalidades, dentre elas, o ensino supletivo e a distância (Projeto Minerva), que correspondia ao ensino de 1º grau aos jovens e adultos que não haviam cursado a escolaridade obrigatória na idade estabelecida. Desse modo, o ensino formal a distância foi, inicialmente, operacionalizado pelo Projeto Minerva, que tinha como objetivo a preparação dos alunos para os exames supletivos e, conseqüentemente, a qualificação de mão de obra, em curto prazo, que viesse a atender ao processo de desenvolvimento do país. Na verdade, esse projeto pode ser caracterizado com um instrumento usado para a educação de massa, pois utilizava a cadeia de rádio para esse fim, isto é, o meio de comunicação mais popular da época e que poderia atingir grande quantidade de pessoas em pouco tempo, resolvendo também o problema causado pela grande extensão territorial do nosso país.

Na cidade de Teresina², capital do Piauí, o Governo Estadual tratou de forma entusiasmada o ensino supletivo, logo nos primeiros anos de implantação do Projeto Minerva:

Em relação ao ensino supletivo, para o total de 19.380 alunos em 1971, a matrícula se elevou, no ano passado, a 32.673, o que representa crescimento da ordem de 69%. Desse total, 20.173 matriculados pertencem à área de implantação da nova lei. O Projeto Minerva –

² A partir deste ponto do texto, será utilizado apenas “Teresina”, e não Teresina-PI, pois já está explicitado aqui.

Serviço de Rádio Difusão Educativa – em 26 municípios com 3.904 alunos, o que representa aumento de 122% em relação ao anterior. (PIAUÍ, 1972, p. 7).

Nos anos seguintes, o entusiasmo governamental permaneceu:

O Ensino Supletivo, por sua vez, adquiriu incomum importância em virtude do surpreendente crescimento da população adulta que procura escolarizar-se. Como resultado da decisiva atuação do MOBRRAL, a Secretaria de Educação vem recebendo crescente número de adultos já alfabetizados e desejosos de elevar seus níveis de escolarização. Os cursos regulares do ensino supletivo em 1973 atingiram os 114 municípios piauienses, expandindo o número de matrículas de cerca de 37 mil para 50 mil em números redondos. Através do projeto Minerva, a Secretaria da Educação desenvolve ainda o curso dinâmico de 1º grau, I fase, atingindo 3 mil e 600 alunos em radiopostos situados em 24 municípios interioranos, e ainda o Curso Supletivo de 1º grau, II fase, fosse, com um total de 7 mil e 600 alunos em 41 municípios. (PIAUÍ, 1974, p. 10).

O Projeto Minerva era ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos, mas também mantinha orientação profissional e programação cultural. As aulas eram produzidas, para todo o país, pela Fundação Padre Anchieta, localizada em São Paulo, e pela Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM), do Rio Grande do Sul. O Projeto ficou restrito à realidade das regiões sul e sudeste do país, não contemplando a diversidade cultural, deixando parte do público-alvo, descaracterizado (PIOVESAN, 1986). As apostilas que

constituíam o material didático do Projeto Minerva, também chamados de fascículos, refletiam, em seus textos, apenas a realidade dessa parte do Brasil, e a transmissão radiofônica era monóloga e institucional.

Os obstáculos colocados para o curso supletivo em radiodifusão não aparecem nos documentos oficiais sobre o ensino supletivo no Estado no Piauí. Nestes, a propaganda é otimista, trata de grande receptividade por parte da população, de apoio logístico ao projeto e sua completa viabilidade. Nas mensagens governamentais, por exemplo, é visível a ênfase no aumento do número de matrículas e na ampliação na oferta do projeto em novos municípios nos anos finais da década de 1970, próximo do encerramento do Projeto Minerva no Piauí.

Além da exaltação do caráter “salvacionista” do Projeto Minerva, e não só dele, mas do que representava como ensino supletivo, o rádio como viabilizador desse projeto educativo no período da ditadura militar no Brasil nos anos 1960 e 1970, significou a grande revolução tecnológica a serviço governamental, fazendo parte do “milagre econômico” que tão bem caracterizou a política econômica do período em foco.

É pensamento comum na literatura referente à história do Rádio no Brasil, que o rádio educativo somente teria uma nova perspectiva a partir da década de 1980, principalmente pelo início da quebra das amarras impostas pela ditadura. Organizações populares, na tentativa de se livrarem da censura, começaram a instalar as denominadas rádios livres ou rádios populares que usavam alto-falante. Os alto-falantes na verdade, em algumas cidades brasileiras, foram os percussores contemporâneos do rádio, no sentido de terem sido

utilizados por aqueles que não podiam pagar pelos serviços oferecidos pelo rádio, como por exemplo, a propaganda comercial.

Além do caráter libertador de suas mensagens, esses setores do rádio mostraram novas e criativas formas de expressão e intercomunicação social, como a história oral e a dramatização de situações do cotidiano para produzir programas de conteúdo educativo (DEL BIANCO, 2009), ou seja, o rádio foi utilizado não só para transmissão de conteúdos estritamente escolares, mas como espaço de educação para a vida, de forma menos formal, portanto, mais atrativa.

A educação pelo rádio começa a ser entendida num sentido amplo, não apenas para repassar conhecimentos de Português, Matemática, Ciências, etc., mas como espaço para transmissão de valores e promoção humana. A educação como processo, desenvolvimento da capacidade intelectual e da consciência social. A comunicação não é um emissor que fala e um receptor que escuta, mas duas pessoas ou comunidades, que trocam e compartilham vivências, conhecimentos e sentidos (KAPLÚN *apud* DEL BIANCO, 2009).

Em Teresina, no final da década de 1970, o Projeto Minerva declara como seus objetivos: atender, por vias radiofônicas, adolescentes e adultos carentes de escolarização em nível de 1º Grau, oportunizar a 3.885 adolescentes e adultos curso referente às últimas séries do 1º Grau atingindo Teresina, 39 municípios e dois povoados e capacita monitores e supervisores envolvidos no sistema (PIAÚÍ, 1979).

Coerente com o contexto histórico daquela época, o Projeto Minerva se enquadra numa proposta institucional,

de suplência e tecnicista, amparado no ideal de progresso e desenvolvimento via educação, que guiava o Governo Militar brasileiro. De certa forma, o que pode ser caracterizado como a proposta de “educação popular” da ditadura.

O Cotidiano Escolar do Projeto Minerva

O Projeto Minerva tinha objetivos propostos pelas demandas sociais, que eram determinadas pelo crescimento econômico e o processo de urbanização e que esteve inserido na política do Brasil moderno, veiculado no país, na época. Ele foi estruturado atendendo a nova Lei 5.692/71, conforme informa Blois (2009, p. 43), pioneira do Projeto Minerva e do serviço de rádio difusão educativa no Brasil:

[...] atendendo a nova lei, a 5.692, nós oferecemos Curso Supletivo de 1º grau, que passava a ter 3 anos, juntando o antigo primário com o ginasial. Teríamos que pensar num supletivo com grandes inovações. Os quatro primeiros anos ficavam a cargo do Mobral, mas os alunos saíam do Mobral e queriam continuar os estudos, então o governo tinha que oferecer alguma coisa que desse terminalidade de 1º grau, e era essa a função do Minerva, que estava inserido nessa proposta de Brasil Grande, onde era preciso dar educação à massa, melhorar as condições de escolaridade do trabalhador. Na perspectiva de época, o Brasil só crescia se tivesse pessoas qualificadas.

No processo de implantação da Lei 5.692/71, alguns tipos de cursos supletivos foram sendo criados na tentativa de atender ao ritmo de crescimento do país, seja na zona

urbana ou rural. Esses cursos tinham que atingir uma população carente de conhecimento, principalmente os jovens, força de trabalho para a Nação em crescimento e adultos que, “[...] semiparalisados pela falta de emprego e de qualificação profissional, reduzem o índice de produtividade nacional, exatamente pelas carências que apresentam, em sua própria formação, ou em sua falta de formação profissional” (PIAÚÍ, 1973, p. 45).

O ensino supletivo até o período de implantação da referida Lei, em 1971, não possuía estrutura organizada ao nível de sistema, indispensável para o bom funcionamento dos cursos, ou seja, não existia ainda um departamento específico para cuidar do funcionamento do ensino supletivo. A criação do departamento só ocorreu após a reestruturação da Secretaria de Educação, ainda em 1971. Então, o ensino supletivo, que estava sob a responsabilidade da Divisão de Adolescentes e Adultos, ficou a cargo do Departamento de Educação Especial e Complementar (DECOM), transformado posteriormente em Departamento de Ensino Supletivo (PIAÚÍ, 1973). Esse Departamento coordenava projetos diferenciados, com metodologias específicas, mas com um objetivo comum de “[...] suprir a escolarização a adolescentes e adultos fora da faixa estadia regular e/ou proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento e/ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular em todo ou parte” (PIAÚÍ, 1973, p.105).

Para que o Projeto Minerva funcionasse de forma eficaz e organizada, necessitava de um suporte administrativo, com um planejamento que trabalhasse os eixos administrativo, financeiro, pedagógico e relacional de forma articulada, ser-

vindo de apoio para a coordenação e a execução do projeto como um todo. Assim, havia uma hierarquização em relação às funções, e divisão de papéis, estando o aluno na base da pirâmide e todas as funções subordinadas ao coordenador estadual do projeto. O Minerva estava sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, que era composto pelos seguintes subdivisões: “[...] Assessoria Técnico-Pedagógica (ATP); Divisão de Coordenação (DC); Divisão de Supervisão, Controle e Avaliação (DSCA) e Equipe de Apoio Administrativo (EAA).” (PIAUI, 1980, p. 45).

O Projeto Minerva era um curso de suplência na modalidade de ensino indireto, e não havia a intervenção direta do professor no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário, portanto, organização prévia, um planejamento dos meios e do roteiro de atividades a serem cumpridas pelos alunos à distância. Essa modalidade de ensino era permitida na Lei 5.692/71, tendo sido determinado no parágrafo 2º do Art. 25 “[...] a utilização de rádio, televisão, correspondências e outros meios de comunicação que permitiam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971). Era um curso de 1º grau, correspondente ao ensino de 5ª a 8ª série, antigo ginásio, realizado em convênio com o Serviço de Radiofusão Educativa e subconvênios com as prefeituras dos municípios onde o mesmo seria implantado.

A execução do Projeto se processou por dois sistemas: uma recepção organizada em que os alunos assistiam às aulas nos radiopostos, por meio do rádio e eram discutidas pelos monitores; e outra por uma recepção controlada em que os alunos eram controlados pela matrícula e pela frequência

nas provas. Nesse tipo de recepção, os alunos não iam todos os dias aos radiopostos.

O quadro funcional do Projeto era o seguinte: alunos carentes de escolarização; monitores que eram os instrutores, que discutiam com os alunos a aula repassada pelo rádio, era uma espécie de orientador de aprendizagem, pois poderia ser um aluno mais experiente, pois “[...] não tínhamos professores formados no Brasil inteiro em número suficiente”. Muitos dos monitores eram os próprios alunos que se revezavam, “[...] às vezes não tinha nenhuma pessoa que tivesse o antigo primeiro grau completo, que pudesse assumir a monitoria” (BLOIS, 2009). Mas, posteriormente, foi exigido dos monitores qualificação, de preferência o pedagógico.

O quadro funcional do Minerva ainda era composto pelos supervisores estadual e municipal, responsáveis pelo trabalho e pela capacitação dos monitores, e pela supervisão dos radiopostos. Eles controlavam a frequência dos alunos, o nível de audição das aulas, a entrega dos fascículos, a orientação do uso do material didático, a manutenção dos rádios, assim como elaboravam relatório para a coordenação estadual que controlava todo o Projeto no Estado do Piauí, enviando relatórios mensais para a Coordenação Geral do Ministério da Educação.

O Projeto Minerva funcionava como se fosse uma rede: alunos, monitores, supervisores e coordenadores estaduais e coordenadores do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os coordenadores estaduais enviavam para o MEC observações, comentários dos alunos, do que as pessoas que convivia com esses alunos contavam (BLOIS, 2009). Já os coordenadores do MEC iam:

[...] nos radiopostos à noite, conversando com os alunos, com os monitores, incentivando-os para que não parassem de estudar, para saber se os fascículos estavam chegando a tempo, se os rádios estavam funcionando, se o som chegava com qualidade. Quando havia irregularidade, nós orientávamos como vencer a dificuldade.

Objetivando expor uma compreensão mais fundamentada do assunto em pauta, apropriamo-nos das riquezas contidas nas memórias dos sujeitos – aluno, monitor, coordenador e supervisor – que participaram da operacionalização do Projeto Minerva no período de 1971 a 1980 em Teresina, pois acreditamos que, por meio da memória, possamos refletir e analisar fatos ainda obscuros. Entendemos que ouvir o depoimento de sujeitos que exerceram papéis diferentes, mas que faziam parte de um grupo com um objetivo comum, como é o caso, daqueles que participaram do Projeto Minerva, traz um sentido ao todo. De acordo com Halbwachs (1990, p. 13; 36), o depoimento:

[...] não tem sentido senão em relação a um grupo do qual faz parte, pois supõe um acontecimento real outra vez vivido em comum e, por isso, depende do quadro de referência no qual evoluem presentemente o grupo e o indivíduo que o atestam. [...] só temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo.

Isso mostra a característica coletiva da memória, visto que o homem, como ser social que pertence a determinado contexto histórico, não vive sozinho, mesmo desenvolvendo,

em alguns momentos, ações individuais.

Apresentamos, a seguir, trecho da entrevista realizada com o Coordenador Estadual do Projeto Minerva no Piauí:

Existia uma coordenação nacional, uma coordenação estadual, os supervisores estaduais e municipais e os monitores. Os monitores eram treinados pelo coordenador estadual, pelos supervisores estaduais e depois também pelos supervisores municipais. [...] O trabalho do Coordenador Estadual era solucionar os problemas nos radiopostos, coordenar a substituição de monitores e supervisores. Quem nomeava o coordenador estadual era o coordenador nacional, doutora Solange. Mensalmente os supervisores estaduais faziam um relatório com base em um formulário que já vinha pronto da coordenação nacional, abordava problemas como números de alunos, evasão, falta de alunos e monitores, espaço físico e manutenção das rádios. (OLIVEIRA, DEPOIMENTO ORAL..., 2013).

Monitores do Projeto explicam como era a estrutura:

Como monitora, tinha o meu trabalho acompanhado pela coordenadora que acompanhava o radioposto, aliás, figura bastante presente e assídua. Além dela, tínhamos um coordenador local e geral e uma coordenação nacional. [...] o monitor era orientador de estudos em sala de aula além de tirar dúvidas dos alunos após a transmissão. As nossas questões pedagógicas eram discutidas com o coordenador de radioposto, sendo o mesmo que as encaminhavam. (SUDÁRIO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

O monitor após a transmissão da aula no rádio, explicava as atividades. Quem fazia as reuniões com os monitores eram os coordenadores. A nossa coordenadora era a Amparo Tavares. [...] A coordenação geral entregava

nas reuniões mensais na Secretaria de Educação o roteiro das aulas para serem trabalhadas. [...] o monitor recebia os fascículos e o roteiro das aulas do mês de diferentes disciplinas. (SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Foi uns dois anos que eu trabalhei como monitora. Nesse tempo não tinha as supervisoras pedagógicas, era a Lourdinha e Manoel Carvalho, eram só esses dois. Era o sistema de monitoria, a gente recebia um treinamento e a gente tinha aquela escola que ia trabalhar no radioposto. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Entendemos, pelas falas das monitoras, que a operacionalização do Minerva em Teresina ocorria da mesma forma que em outros Estados, sob a orientação de uma coordenação nacional que fazia o controle em todo o país. Já o trabalho dos monitores era muito importante para a execução do Projeto, pois era considerado o mediador do processo.

Vimos, pelo depoimento de Melo, que houve um período em que o Projeto funcionava com um quadro de gestores bem reduzido, dificultando a sua operacionalização, pois não existiam supervisores pedagógicos em número suficiente, quem era responsável para supervisionar o Projeto era o Coordenador Estadual, professor Manoel Carvalho, e uma coordenadora, que era a professora Lourdinha Brandão.

De acordo com informações obtidas no diagnóstico da situação educacional do Piauí, elaborado em 1972 pela assessoria técnica da Secretaria da Educação e Cultura (SEC), referente ao ano de 1970, cujo coordenador geral era o professor Itamar de Sousa Brito, e a coordenadora do grupo de trabalho de implantação do Ensino de 1º e 2º Graus era a professora Maria de Oliveira Lima, o curso de Madureza

Ginasial, considerado a primeira fase do Projeto, tinha como objetivo minimizar a carência de alunos no ensino médio e qualificar uma parcela da população para atender às demandas sociais.

Neste contexto, de reforma do ensino de 1° e 2° Graus e, conseqüentemente, da SEC, o secretário de educação da época, professor Wall Ferraz apresenta ao governador do Estado, Alberto Tavares e Silva, um Relatório de Atividades em fevereiro de 1972, referente ao ano de 1971:

[...] O Serviço de Radiodifusão Educativo foi conferido ao Projeto Minerva que funcionou em nosso Estado, de janeiro de 1971 a janeiro de 1972, como preparação de candidatos ao madureza ginásial. Funcionou o projeto com 36 radiopostos instalados, sendo 23 em Teresina, 9 em Parnaíba e 4 em Floriano. A matrícula comportou-se da seguinte forma: Teresina – 1.194 alunos; Parnaíba - 439 alunos e Floriano – 120 alunos.

O Projeto Minerva possuía uma estrutura pedagógica organizada e controlada para que os objetivos propostos fossem atingidos. As disciplinas que compunham a matriz curricular do Minerva compreendiam “[...] a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1971, p. 13). Essas disciplinas, que também faziam parte do exame supletivo, eram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Estas últimas, sob influência do Governo Militar.

Buscamos, por meio das reminiscências de alguns depoentes que vivenciaram o processo, dados sobre as discipli-

nas, principalmente OSPB e EMC, se eles haviam percebido alguma intencionalidade do Governo em trabalhá-las:

A gente nunca pode dizer que não tem. Eu acho que eram disciplinas que tratavam de valores, deviam ter esse objetivo, geralmente o aluno perguntava como era aquelas disciplinas, pra saber como era a organização do seu país, da sua cidade, do Estado, da questão do moral e do civismo, de como a gente deveria tratar essas questões, por que ali era mais uma formação cívica mesmo, tudo a ver com a década. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

As disciplinas de OSPB e EMC trabalhavam o amor à pátria, a cidadania. A disciplina de Matemática era a mais difícil. Por isso, procurávamos discutir problemas do cotidiano. (SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

As disciplinas de OSPB e EMC preparavam para a cidadania. As pessoas tinham mais respeito pelo outro. (LOPES, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

A gente tinha aula de Português, Estudos Sociais, Matemática, Ciências, OSPB e EMC. As disciplinas de Estudos Sociais, OSPB e EMC eram decorativas, bem melhores de aprender, já Matemática e Português eram bem mais difíceis, principalmente a Matemática, por isso, evadia. (LUSTOSA, DEPOIMENTO ORAL... 2014).

A intencionalidade do Governo em controlar o ensino ministrado no Projeto era nítida, com a intenção de repassar a ideologia a ser trabalhada, além de controlar os conteúdos elaborados por meio de uma equipe ligada diretamente ao Ministro da Educação, Jarbas Passarinho. Os redatores que produziam o material eram especialistas em cada área de conhecimento. Essas aulas eram examinadas por Brasília. Nessa época, o país ainda estava sob censura: “[...] intelectuais,

comunistas, artistas, escritores, jornalistas eram presos ou proibidos de se manifestar sob o risco de prisão” (ARRUDA; PILETTI, 2005, p. 362). Então, o que seria publicado deveria antes passar pelo crivo de censores do MEC, estabelecido pelo Decreto Lei nº 01 de 1977.

A equipe da coordenação nacional que administrava o Projeto não tinha o objetivo de disseminar o ideário político do governo, pois dirigia o Projeto direto do Rio de Janeiro e não de Brasília. O órgão do MEC que passou a examinar os conteúdos das disciplinas contidas nos fascículos foi o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que ficava no Rio de Janeiro. Para Leobons (2005) “[...] Tínhamos uma equipe de redatores de bom nível. A nossa responsabilidade era acompanhar o conteúdo [...]”. O processo ocorria da seguinte forma: o redator redigia o material, que era analisado pela equipe de coordenação nacional “[...] ia para a contedista do INEP, que olhava esse conteúdo. Se ela desse OK, voltava para nós e ia para o redator. O redator fazia o script, e voltava para o INEP avaliar” (LEOBONS, 2005).

De acordo com outro membro da coordenação nacional:

[...] Havia os ‘censores’ aqui dentro, lendo todos os roteiros [...] principalmente, os roteiros das aulas de História, de Educação Moral e Cívica [...]. Ninguém via suas caras, mas eles circulavam pela casa, nos acompanhavam muitas vezes aos encontros com monitores. E nada ia gravar sem passar pela censura. (BLOIS, 2009).

Mesmo com as imposições da censura, o objetivo do Projeto, repassado pela equipe de coordenação nacional, era

muito mais de educar uma parcela da população carente de escolarização do que trabalhar política de governo. Isso fica evidente na fala do coordenador estadual, ao ser abordado sobre a proposta pedagógica do Projeto:

[...] Educação nova, buscando uma transformação, dando acesso à educação, às pessoas que não tinham tido oportunidades. Na verdade, embora tenha sido criado no regime militar, não vinculava o ensino a esse sistema, a ditadura. (OLIVEIRA, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

Outra análise que merece destaque é a questão da dificuldade que os alunos tinham em relação à disciplina de Matemática, evidenciada na fala de Lustosa, aluna que participou do Projeto. Ela afirma que evadia porque não conseguia aprender. Uma das monitoras informa da dificuldade em se trabalhar com essa disciplina, preferindo explorar problemas do cotidiano para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Segundo Veiga (1995, p. 29), “[...] o tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico [...]”, logo, ele é essencial para a qualidade desse trabalho. Sendo assim, o tempo destinado às aulas do Projeto era de 15 minutos para cada disciplina. Elas eram realizadas de 20h a 20h30. A cada encontro, transmitiam o conteúdo de duas disciplinas. O processo ocorria da seguinte forma:

[...] o aluno chegava às sete e meia, lia o conteúdo de aula, ele sabia qual era a aula, tinha o mapa de que aula ia ouvir; as 8 às 8h30, ele ouvia a aula, depois ficava para trabalhar os conteúdos e os exercícios que estavam no fascículo. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Para melhor compreendermos como se dava a organização do tempo das aulas do Projeto Minerva, recorremos ao depoimento de duas monitoras e de uma aluna:

[...] O horário era de sete às dez da noite. No horário de sete as oito, a gente ficava fazendo a leitura da apostila, interpretação do texto, pedíamos para os alunos grifarem as dificuldades que eles tinham, aí algumas dificuldades a gente resolvia e outras a gente esperava o momento da aula. Ai quando era oito horas, começava a aula; 15 minutos para cada aula, ai o aluno, só ficava ouvindo e quando terminava a aula, a gente ia fazer tipo aquelas exposições dialogadas, o que eles disseram, quais as dificuldades. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

[...] A aula começava às 19h e ia até 21h. Primeiro era a transmissão da aula no rádio e depois o monitor explicava e em seguida respondia as atividades dos fascículos (SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

[...] A gente chegava, a professora ligava o rádio, ela mandava a gente fazer silêncio. A aula do rádio não era longa não, acho que começava as sete horas, depois que a professora desligava o rádio ela perguntava se os alunos tinham alguma dúvida. Eu tinha todas, principalmente de matemática. A aula ia até nove horas da noite. (LUSTOSA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Os recursos utilizados no Minerva eram o rádio e o fascículo. O rádio era o recurso auditivo que complementava os fascículos, “[...] tinha o papel de incentivar, de trabalhar a questão da oralidade – que é fundamental, de vencer todas as barreiras do não entendimento de uma leitura dos fascículos” (LEOBONS, 2005). Segundo o depoimento de duas monitoras e de uma aluna:

[...] O rádio eles dizem que na década de 70 era uma coisa mais acessível, até para efeito de entendimento da pessoa, da facilidade, mais acesso, mais conhecimento (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

[...] O rádio era grande e de madeira. Na escola não havia nenhum técnico, caso houvesse algum problema de transmissão. Se tivesse algum problema, a supervisora se encarregava de leva-lo para a Secretaria de Educação (SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

[...] No começo achei esquisito, disse até pra tia Jaci, que aquilo não dava certo, mas depois, pelo contrário, percebi que as aulas eram bem explicadas (LUSTOSA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Os fascículos eram impressos em forma de apostila, com textos, gravuras, mapas, atividades e gabaritos. Cada número tinha uma cor diferente. Segundo Leobons (2005, p. 81): “[...] os fascículos eram usados para fazer o vestibular de faculdade. Eram disputadíssimos”, comprovado pelo depoimento de um coordenador estadual: “[...] Os fascículos que os alunos recebiam eram excelentes, alguns até usavam para o vestibular” (OLIVEIRA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Sabemos que, para organização didático-pedagógica de uma instituição ou Projeto, é preciso planejamento a fim de nortear o trabalho. Sobre planejamento, os depoentes afirmaram:

[...] As nossas questões pedagógicas eram discutidas como o nosso coordenador de radioposto. [...] O planejamento de ensino era realizado com ele (SUDÁRIO, DEPOIMENTO ORAL, ... 2013).

[...] você ia fazer aquele planejamento quinzenal, naque-

le tempo já tinha bons monitores, a gente ia planejar as aulas, porque os objetivos já vinham definidos na apostila, a gente ia propor como os monitores iam trabalhar dentro daquela proposta. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, ..., 2014).

[...] Dentro dos fascículos havia várias aulas, n. 1, n. 2, etc, que já eram planejadas com antecedência. A coordenação estadual entregava nas reuniões mensais na Secretaria de Educação o roteiro das aulas para serem trabalhadas.[...] as aulas eram bem planejadas. Havia uma música para motivar os alunos. (SILVA, DEPOIMENTO ORAL,2014).

A concepção pedagógica que fundamentava as ações do Minerva tinha caráter de selecionar e de classificar aqueles que se destacavam. Logo, os alunos eram classificados ou não em provas que eram aplicadas conforme nos informam os depoentes:

[...] as avaliações de aprendizagem já vinham elaboradas somente para os monitores aplicarem, todas fechadas com questões de múltipla escolha (SUDÁRIO, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

[...] Era muito conteúdo para um só exame. (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

[...] O DESU trabalhava com eliminação de disciplinas. A Secretaria abria as inscrições e marcava o dia das provas. Os monitores não tinham participação direta com essa aplicação, pois quem corrigia era a própria equipe do DESU. O aluno podia se inscrever em todas as disciplinas. [...] as avaliações eram anuais, classificavam o aluno para a etapa seguinte. O aluno podia se inscrever em todas as disciplinas. Existia também as verificações de aprendizagem mensais, mas não eram classificatórias.(SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Observamos que a avaliação, mesmo tendo sido aplicada como um instrumento de controle do sistema, com caráter político e econômico implícito, atendeu ao que propunha, que era controlar o acesso dos alunos marginalizados por falta de formação, mas buscando trabalhar com qualidade conforme os recursos que se tinha.

O Projeto em Ação

A amplitude do Projeto Minerva ia além da transmissão das aulas nos radiopostos das disciplinas básicas, destacando que EMC, Educação Artística, Educação Física e Informação Ocupacional integravam a matriz curricular; opções de temáticas dentro de uma programação alternativa, pelo menos como proposta citada no documento acima.

As disciplinas de Educação Artística e de Educação Física eram transmitidas pelo rádio no sábado, no horário publicado dentro do fascículo, além do programa cujo tema era “Brasil: ontem, hoje e sempre... Série Informativa Cultural”, dentro da proposta de formação cultural geral. Este era oferecido de forma regular com horário definido.

A radiodifusão, por meio de um Termo de Convênio celebrado legalmente entre o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura (SER) e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí, sob a responsabilidade do Programa Nacional de Teleducção (PRONTEL) e participação do Departamento de Ensino Supletivo (SDU), foi firmada visando a realização do Curso Supletivo por meio do Projeto Minerva no nosso Estado.

Segundo os depoentes, existia uma recepção organizada, isto é, uma sistematização da aula, com etapas que deveriam ser seguidas. Acerca do momento inicial, coletamos memórias variadas:

Inicialmente tinha a transmissão pelo rádio de uma determinada disciplina, eram duas por noite. Os alunos acompanhavam a transmissão fazendo a leitura do mesmo conteúdo no fascículo, a seguir, o rádio era desligado e o monitor tirava as dúvidas, aplicava o exercício do fascículo e fazia a correção. (SUDÁRIO, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

[...] a gente primeiro batia um papo e tudo, porque no rádio começava mais tarde e a gente se preparava para ouvir as aulas [...] Nunca vi coisa tão bem preparada com aquelas aulas, tanto no rádio como no fascículo. [...] O interessante é que a gente todo dia levava e trazia o rádio. O rádio era levado para sala de aula e a gente levava para casa de novo, porque a gente tinha medo de roubarem [...] lá era uma escola com pouca segurança [...] não pegava bem, era rádio AM mesmo. Eu não sei qual era o rádio que passava esse programa. (MATOS, DEPOIMENTO ORAL, 2014).

Uma monitora enfatizou que “não era boa a transmissão [...] mas aí, depois tinha a explicação do professor, a gente fazia os exercícios [...]” (SILVA, DEPOIMENTO ORAL, 2014). São vários os registros sobre a transmissão radiofônica das aulas com pouca qualidade, vale lembrar, que estamos nos reportando à década de 1970, e o rádio usava modulação em amplitude, ou seja, era AM.

A estrutura do Minerva, em se tratando da reprodução via rádio, dava margens para que a recepção apresentasse

deficiências. A abrangência do Projeto no país, o nível tecnológico do momento histórico, ou seja, gravação de inúmeras fitas e envio para Estados e territórios carecia, de fato, de um controle bastante eficiente, dificultando o êxito da transmissão. Por outro lado, a equipe que produzia o Minerva concentrava inúmeras tarefas, considerando a excessiva centralização do poder decisório nas cidades do Rio de Janeiro. Tal fato se justifica dentro do contexto histórico no qual o Brasil estava inserido, na ditadura militar, onde a educação escolar, sob vários mecanismos autoritários, era controlada e fiscalizada em suas atividades de ensino.

O Encerramento do Projeto em Teresina

Em nível nacional, o Minerva foi substituído, no início da década de 1990, pela transmissão de uma nova programação educativa. Ao longo de seus 20 anos de existência, recebeu muitas críticas, assim como várias justificativas para o seu encerramento. Esse fato se deu, principalmente, por questões políticas, como o desinteresse pela classe que estava no poder em utilizar o rádio como meio de educação. Em termos nacionais, Blois (2009) contribuiu para o debate sobre o fim do Projeto Minerva, colocando vários pontos cujas variáveis justificam, do ponto de vista de suas memórias, a finalização do Projeto. A autora enfatiza o estigma que sofreu o Minerva por ter sido criado durante o regime militar no Brasil, sendo “mal visto” no final da década de 1980 e início da década de 1990. A rejeição das emissoras de rádio que estavam mais interessadas em não perder horários para veicular esportes, peça publicitária no rádio e as faltas

de interesse e de criatividade do MEC. Convém destacar e esclarecer melhor sobre a crise das rádios AM na década de 1980 com o advento das FM que dividiram os ouvintes, particularmente por uma nova mentalidade que associava a programação do rádio a transmissões musicais e destinadas ao público jovem. Sobre esta questão na cidade de Teresina, o historiador Nascimento (2004, p. 131) reflete:

Antes de comentar do surgimento das FM's, deve ser lembrada a recém-chegada televisão, enfatizando que Teresina só passará a contar com uma emissora local em 1972, com a inauguração da TV Clube. Na década de 1980, foram fundadas mais emissoras, que, com a redemocratização aumentaram bastante em número. Também foi no processo de redemocratização que ocorreu a concessão de direitos de emissoras de rádio como as FM's [...] o processo de redimensionamento das políticas de telecomunicações do período foi essencial para a ampliação dos sistemas de comunicações brasileiras e, por extensão piauiense. Também a Rádio Pioneira sofreu esse impacto, não somente na perda de público, mas na própria constituição deste. Na década de 90, seria descoberto um descompasso entre o público que a emissora queria atingir e o que a ouvir. [...] As rádios FM's foram concessões dadas pelos governos da Nova República. A concessão e seus direitos de radiodifusão deflagraram a crise definitiva das AM's entre elas a Rádio Pioneira [...].

Nascimento não está analisando a crise do Projeto Minerva, nem relacionando a crise das AMs ao projeto, no entanto, sua reflexão nos situa especificamente na cidade de Teresina onde a emergência das FMs, de fato, não foi favorável à continuidade da radiofonia educativa. O via Projeto

Minerva, via AM, significava a obrigação, o ensino; enquanto a FM representava o lazer, a diversão. Consideramos que este embate se constituiu em um dos móveis que concorreu para o encerramento do projeto.

O Projeto Minerva, em Teresina, finalizou bem antes do que em nível nacional, exatamente no ano de 1980, praticamente dez anos antes. Precocemente, ainda no ano de 1972, logo no início do projeto, localizamos documentos que já faziam alusão a problemas que comprometiam o desenvolvimento favorável da proposta de ensino supletivo.

Para realização de seus objetivos, o Projeto tem se deparado com sérias dificuldades, dentre as quais a falta de assistência técnica, precariedade de transportes para a locomoção da coordenadora aos radiospostos e evasão dos alunos. [...] É frequente o problema da evasão, cujas causas mais comuns, são as seguintes: Falta de preparo dos alunos para acompanhar o curso; Insuficiência de recursos financeiros para a aquisição das apostilas; Rapidez com que são passadas as aulas, dificultando a assimilação e maior aproveitamento dos alunos; Mudança de monitores, que encontram melhores condições de trabalhos, sendo substituídos por outros não treinados; Nível relativamente baixo dos monitores, vez que pessoas qualificadas não se submetem à remuneração que lhes é oferecida. (PIAUÍ, 1972, p. 77-78).

O documento é específico, trata da realidade do Projeto Minerva no Estado do Piauí. Apresenta questões que não figuram nos textos localizados que tratam da crise do projeto em nível nacional. Em termos locais, as reclamações sobre falta de assistência técnica, falta de recursos financeiros na

maioria das fontes acessadas.

O professor Manoel Carvalho, enquanto coordenador estadual do Minerva, afirma em entrevista:

No Piauí, o Projeto Minerva acabou em mil novecentos e oitenta. Percebi no Rio de Janeiro o desejo de transferir o programa para a televisão com a criação do telecurso pela Fundação Roberto Marinho. O projeto tinha que se renovar anualmente, por isso tinha que ter disponibilidade da Secretaria de Educação de ceder servidores e muito empenho do Coordenador Estadual. O melhor Secretário de Educação para o Projeto Minerva foi Luiz Pires, inclusive chegou a fazer um encontro no Estado. Para a continuidade do projeto, tinha que haver interesse do Estado. (OLIVEIRA, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

Sobre essa mesma questão, Ana Rosa, que foi monitora do Minerva, declarou: “[...] penso que o momento histórico das décadas de oitenta e noventa, mostraram-se incompatíveis com a proposta anterior de ensino supletivo, novas possibilidades são encaminhadas além, de novos discursos sobre educação de jovens e adultos que despertavam”. (SUDÁRIO, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

Para outra monitora, sobre o encerramento do projeto, “[...] Eu acredito que tenha sido devido a outros modelos de educação a distância” (MELO, DEPOIMENTO ORAL, 2013).

Como se pode notar, as memórias orais e escritas são diversas no tocante ao fim do Projeto Minerva no Piauí. Histórias e memórias são narrativas, maneiras de ler o mundo, olhar o real, são discursos, afinal, que descrevem, explicam

e dão significados aos acontecimentos. Enquanto narrativas são representações que se colocam no lugar da coisa acontecida, história e memória personificam uma ausência, é estar no lugar de. Na memória atribui-se veracidade à recordação através do reconhecimento de uma experiência passada, resgatada pelo fato de lembrar. Quem rememora confere credibilidade e legitimidade ao rememorado, para a história a verdade do acontecido é impraticável e irrecuperável, a veracidade é um horizonte de chegada, mas o resultado é uma narrativa verossímil do ocorrido. A história tem limites em suas ambições de obter a veracidade sobre o passado.

Dentro do mesmo discurso, a historiadora alerta para aquilo que Certeau (1976) sempre salientou, ou seja, que os indivíduos são seres no mundo, portadores de um lugar social e de uma temporalidade, própria, além da herdada e partilhada. É na interação entre o indivíduo com o social, que a memória se torna histórica.

No que diz respeito às várias memórias sobre o encerramento do Projeto Minerva no Brasil e no Piauí, há de se considerar o lugar social de cada depoente, de como suas experiências de vida, criam, sustentam e atualizam suas memórias no presente. No geral, aqueles que foram ligados à administração mais geral do projeto, alegam motivos de ordem política, já os executores do projeto, percebem mais a incompatibilidade numa nova era, além do desamparo financeiro do projeto.

Portanto, na construção da História é importante tanto a memória do indivíduo e suas lembranças, assim como a do meio social do qual esse indivíduo é oriundo e determinante sobre ele.

Referências

ALBERTI, Verena. **História Oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1989.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a História**: História Geral e História do Brasil. 12ed. São Paulo: Ática, 2005.

BURKE, Peter (Org). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692/71. Brasília, 1971.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

CASTRO, Ruy. **Roquete Pinto**: o homem multidão. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.soarmec.co.br/roquette4.html>>. Acessado em: 13 de abr. de 2014.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. LE GOFF e NORA (org.). **História**: novos problemas. RJ: Ed. Francisco Alves, 1976. p. 17-48.

DEL BIANCO, Nelia. R. A aprendizagem por rádio. In: **Educação à distância**: o estudo da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos CEDES, V.21, n 55. Campinas, 2001.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: Edupf, 1998.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Edupfi, 1996.

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

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Histórias da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4 ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

LEOBONS, Solange. Depoimento concedido a Renato Rocha e Adriana Ribeiro. 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos no Piauí**. Teresina: UFPI, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2002.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **História e memória da rádio pioneira de Teresina**. Alínea Publicações Editora, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Revista Projeto História**. São Paulo: PUC n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

PIAUI, Secretaria de Educação de Estado do Piauí. **Relatório da Educação do Ano de 1971**. [mimeo]

_____. **Relatório atividades relativas ao ano de 1971**. Secretaria de Educação. Governo do Estado do Piauí. Teresina, 1971.

_____. **Mensagem apresentada ao Poder Legislativo**. Governador Alberto Tavares Silva, 1972.

_____. **Diagnóstico da Situação Educacional**. Secretaria de Educação e Cultura. Assessoria Técnica. Teresina, 1972.

_____. **Mensagem apresentado à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo governador Alberto Tavares Silva.** Teresina, Mar. 1974.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado do Piauí pelo Governador Dirceu Mendes Arcoverde.** Teresina, mar. 1975.

_____. **Relatório atividades relativas ao 1º trimestre de 1976.** Secretaria de Educação. Governo do Estado do Piauí. Teresina, 1976.

_____. **Projeto Unidade da Federação:** Minerva-Curso Supletivo de 1º Gra II Fase. Secretaria da Educação. Teresina, 1977-1978.

_____. **Projeto Minerva:** Exercício 1978/1979. Teresina, Secretaria da Educação do Piauí. Departamento de Ensino Supletivo – DESU, 1979.

PIOVESAN, A. Rádio educativo: avaliando as experiências das décadas de 60/70. In: KUNSCH, M. (Org) **Comunicação e educação:** caminhos cruzados. São Paulo: Loyola, 1986.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O rádio educativo no Brasil:** uma visão histórica. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 1999.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação**

Brasileira: a organização escolar. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **Historia da educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Petrópolis : Vozes, 1985.

REIS, Amada de Cássia. **História e Memória da Educação em Oeiras – Piauí.** Dissertação de Mestrado. UFPI, 2006.

SILVA, Zélia Maria Carvalho e. **História e Memória da Educação Infantil em Teresina, Piauí (1968 – 1996).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2008.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Escola e o lugar da memória. In: _____. **A Escola e a Memória.** Editora da Universidade São Francisco/EDUSF. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda:** a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 1993.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

B - Entrevistas

LUSTOSA, Amorjaci Rebêlo. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

MATOS, João. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

MELO, Rita de Cássia. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

OLIVEIRA, Doris de. **Depoimento Oral.** Entrevista concedida a Rejânia Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina. 2014.

OLIVEIRA, Manoel Carvalho. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

SILVA, Maria Uzelina de Carvalho e. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

SUDÁRIO, Ana Rosa. **Depoimento oral.** Entrevista concedida a Rejania Rebêlo Lustosa para realização de Mestrado. Teresina, 2014.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ: entre a colonialidade do poder e a ecologia dos saberes

*Maria Gessi-Leila Medeiros
Maria do Carmo Alves do Bomfim*

A colonialidade do poder e o direito à educação

Para falarmos de colonialidade do poder e do direito à educação, recorreremos às concepções apresentadas por Paro (2014), Castro-Gómez e Guardiola-Rivera (2001), Quijano (2005) e Arroyo (2015). De acordo com Paro (2014, p. 34), o termo “poder” pressupõe a “[...] capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos, podendo referir-se tanto a coisas e fenômenos naturais quanto a pessoas e grupos humanos”. No entanto, interessa-nos refletir, aqui, sobre a perspectiva de poder que aborda o ser humano como sujeito. Ainda segundo o autor, essa concepção apresenta duas

perspectivas: “[...] o poder como capacidade de agir sobre as coisas e o poder como capacidade de *determinar o comportamento dos outros*” (PARO, 2014, p. 33, grifos do autor).

Essa dimensão de poder revela aspectos de sua materialidade em âmbito social, porque envolve mais de um sujeito, e, conseqüentemente, relaciona-se à perspectiva política, tendo em vista que “[...] envolve convivência entre sujeitos” (PARO, 2014, p. 34).

Paro (2014) deixa evidente em seu texto “Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação”, que a reciprocidade entre as duas perspectivas de poder, na sociedade capitalista, dá-se em sua forma mais intensa, no sentido de inserir o sujeito dentro de uma engrenagem que o torna objeto e instrumento de um processo que privilegia a competitividade e a despersonalização humana, na medida em que tempo e espaço são reinventados e negados como elementos de interação social e reafirmados como componentes de usufruto de um jogo nefasto que exaure e escraviza o espírito e a própria vida em nome dos interesses do sistema capitalista.

É relevante também inquirirmos, com base no exposto, se essa leitura pós-moderna da realidade é capaz de apresentar respostas a esses problemas que se impõem atualmente, bem como avaliar suas implicações no campo da teoria e da prática educacional e como estas se posicionam a respeito dessa realidade.

Ao nos reportarmos à educação, é necessário que se ressalte, inicialmente, o questionamento feito por Goergen (2006, p. 591) quando ele diz: “[...] em nome de quem se

educa?”. A partir dessa proposição, acrescentamos: “quais os objetivos da educação contemporânea?”.

Sabemos que atualmente o modelo educacional vigente está a serviço do sistema capitalista, ou seja, busca desenvolver uma formação voltada para atender às exigências do mercado. Para ratificarmos essa afirmação, recorreremos às características desse sistema elencadas por Goergen (2006, p. 595):

[...] transformação do conhecimento em mercadoria; enaltecimento da competitividade como elemento central das relações humanas como critério principal da determinação de objetivos, escolha de métodos e seleção de conteúdos; aceitação das exigências do mercado como norte orientador da ação educativa; aceleração e despersonalização das relações pedagógicas; mudança dos conceitos de espaço e de tempo com desqualificação do espaço social como contexto de interação; colonização do mundo da vida e da privacidade pelos interesses do sistema; valorização do particular em prejuízo dos princípios articuladores ou organizadores da totalidade; fortalecimento das divisões e dos antagonismos que dificultam a construção da identidade e aceleram a falência do sujeito.

Como pode ser observado, o modelo de educação prevalente trabalha em nome do capitalismo e seu objetivo principal é a formação de uma mão de obra qualificada para operar e para atender ao respectivo sistema.

Arroyo (2015, p. 16) também lança vários questionamentos acerca da garantia do direito à educação na contemporaneidade, ao dizer:

Em que tempo estamos na garantia do direito à educação das crianças, dos adolescentes, jovens-adultos trabalhadores, pobres, negros, indígenas, quilombolas, das periferias e dos campos? Tempos interessantes ou insatisfatórios? A injustiça social contra essas crianças-adolescentes ainda precisa ser denunciada e combatida? A garantia do seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às identidades, à diversidade está melhorando? Mas não vai melhorar sozinho! Quais responsabilidades nos cabem? Como observar e ouvir buscando entender a história de nosso tempo na educação e como entender as tensões na garantia do direito à educação vividas nas escolas e na docência? Vividas nas universidades? Vividas, sobretudo, pelos sujeitos do direito à educação? Esperanças frustradas? Que currículos de formação ajudarão os docentes-educadores a entender essas tensões?

As considerações do autor demonstram que a educação se insere num campo de tensões no qual ele destaca, sobretudo, os sujeitos e os processos que se estabelecem em um tempo determinado. O referido autor dá prosseguimento à sua análise a partir de questões focadas em como se encontra essa educação atualmente, para quem ela se destina, o que ela promove, como ela se contextualiza e com qual currículo. Com isso, ele problematiza o citado direito: educação de quem?

Para Arroyo (2015, p. 17), a concepção da negação-afirmação do direito à educação está pautada, sobretudo, em “[...] quem “outorga” esse direito – as leis, as diretrizes, as políticas e programas dos governos das elites. Até focar se o Estado cumpre ou não seu dever”. Assim, as categorias sociais mais vulneráveis como “[...] pobres, negros, indígenas,

trabalhadores explorados aparecem como meros destinatários agradecidos” (p. 17).

Nesse sentido, este trabalho constitui-se um excerto da pesquisa de doutoramento, intitulada o Curso de Pedagogia da UFPI: possibilidades de uma educação para a paz, na qual abordamos a perspectiva da descolonização do poder e do saber como condição para uma educação para paz.

Para compreensão dessa abordagem, é necessário analisar a negação-afirmação do direito à educação no padrão de poder-saber que atravessa as conflituosas relações das classes dominantes com os grupos sociais historicamente vulneráveis.

Nessa perspectiva, Arroyo (2015, p. 17) afirma que duas questões são relevantes:

[...] a primeira, reconhecer que as possibilidades e os limites da garantia de seus direitos estiveram condicionados em nossa história a como esses grupos sociais, raciais foram pensados e alocados no padrão de poder-dominação-subalternização. A segunda, reconhecer também que as formas como os grupos sociais, raciais subalternizados resistem a esse padrão de poder-saber vêm sendo determinantes das possibilidades de avanço na garantia de seus direitos.

Assim, fica evidente que o sistema escolar e as identidades das instituições escolares e de seus profissionais, principalmente das públicas, foram constituídas tendo como referente os seus destinatários, como, por exemplo, “[...] os trabalhadores, os pobres, os camponeses, os negros, mas pensados e alocados como inferiores no padrão de poder-sa-

ber” (ARROYO, 2015, p. 17).

O processo histórico do sistema escolar brasileiro, em todos os seus níveis, tem demonstrado que o direito subjetivo à educação foi produzido em um contexto de precarização e de segregação social e racial, forjado em uma perspectiva cultural conservadora e elitista.

Porém, é importante ressaltar que nesse cenário também se constituíram movimentos de resistências e de lutas em prol da garantia dos direitos sociais, econômicos e políticos, a partir da negação da condição de sujeitos passivos e de vítimas da segregação. Desse modo, “[...] as presenças afirmativas dos trabalhadores, pobres, negros, camponeses, indígenas, quilombolas afirmando-se sujeitos de direitos pressionam por outros reconhecimentos positivos e por outra função das escolas e por outras identidades docentes” (ARROYO, 2015, p. 18).

Assim, o contexto histórico da educação no Brasil traz as marcas não só das violações, mas também das

resistências afirmativas das vítimas da segregação social e racial. Ao longo das últimas décadas democráticas vivemos a tensa relação entre a negação política da ética na persistente visão que inferioriza e segrega os outros e a afirmação política e ética nas suas resistências coletivas. Tempos em que os movimentos sociais em defesa de seus direitos a terra, teto, renda, a identidades positivas e culturais atrelaram o direito à educação e o direito à vida às lutas pela garantia dos direitos humanos. Tempos que apontavam para a garantia do direito à educação no avanço da garantia dos direitos humanos mais básicos. (ARROYO, 2015, p. 18).

Com base nessas considerações, Arroyo (2015, p. 19) contextualiza o direito à educação na contemporaneidade, associando-o aos direitos humanos, e problematiza o tempo que estamos vivenciando esses direitos: “[...] Tempos de reconhecimentos positivos ou negativos dos direitos humanos e do direito popular à educação? De afirmação ou negação política da ética no pensar, tratar, segregar as crianças, os adolescentes e jovens pobres, negros, das periferias e dos campos?” Ao estabelecer esses elementos de análise, ele assevera que esse tempo requer o reconhecimento de que o direito à educação está atravessado pela conflituosa “[...] negação-afirmação dos direitos humanos” (p. 19).

Fica evidenciada, com isso, a relevância desses direitos para a garantia da dignidade humana. Porém, é necessário problematizar a eficácia dos direitos humanos no combate à exclusão, à exploração, à discriminação dos grupos oprimidos, tendo em vista que fazem parte da mesma organização hegemônica que alicerça e legitima a opressão. De que modo os direitos humanos podem subverter essa condição de inferiorização e segregação e atuar como dispositivo contra-hegemônico? Eis o desafio.

Segundo Arroyo (2015, p. 19), vivenciamos nas últimas décadas as lutas de movimentos sociais por igualdade e justiça social, como reação “[...] a visões inferiorizantes, negativas, condenatórias das crianças, dos adolescentes e jovens populares, trabalhadores, negros e avançando para representações sociais, raciais, culturais e morais mais positivas”. Ou seja, a histórica negação de direitos desencadeou movimentos populares de reivindicação e de defesa dos direitos humanos, como o direito à vida, à alimentação, à saúde,

à educação, a viver a escola como um tempo-espaço digno e justo.

Falar da colonialidade do poder e do saber significa traduzir processos históricos de negação de direitos, de segregação social e racial, tendo em vista que essa lógica se organizou a partir do “[...] padrão de poder-dominação persistentes em nossas relações de classe, sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas” (ARROYO, 2015, p. 24).

De acordo com Quijano (2005), a relação manifesta no modelo poder-dominação-subalternização-segregação está intrinsecamente associada ao padrão de poder-saber, pois a sistematização do sistema educativo colonizador, que se perpetuou nas organizações educacionais intituladas republicanas e democráticas, consolidou e legitimou uma referência padronizada de saber e de pensamento que classifica e segrega os “outros” como “[...] inferiores, sub-humanos, sub-cidadãos porque pensados, segregados como primitivos, incultos, irracionais, imorais” (ARROYO, 2015, p. 24).

Quijano (2005) apresenta com muita propriedade como se desenvolveu a composição dos referidos padrões, principalmente no que diz respeito à relação entre conhecimento e poder, em seu texto “Colonialidade do poder e classificação social”. Ele defende que a imposição da perspectiva hegemônica de conhecimento que se sobrepõe a todas as outras formas de saberes concretos e diferentes é assegurada pelo padrão de poder.

Nesse sentido, é preciso compreender o papel da escola nesse contexto e potencializar a luta pelo direito à educação e pelos direitos humanos. Para tanto, Arroyo (2015,

p. 20-21) lança a seguinte questão: como articular as lutas pelo direito à educação às lutas coletivas por direitos humanos se essas lutas foram e continuam controladas, condenadas e reprimidas? Ele também apresenta três direcionamentos: o primeiro pontua a superação da perspectiva de que “[...] o direito à educação é o primeiro direito, o direito precedente à garantia dos outros direitos”, ou seja, que ele é pré-requisito ou condição indispensável para que se possa alcançar outros direitos sociais. O segundo refere-se à compreensão de que “[...] tanto a negação quanto a afirmação do direito à educação não aconteceram nem acontecerão como processos sociais, políticos isolados da negação-afirmação dos direitos humanos mais básicos”. Desse modo, fica evidente que os direitos fazem parte de uma seara coletiva, não podendo ser entendidos como dispositivos isolados, ou como compartimentos estanques. O terceiro “[...] consiste em superar a visão dos direitos humanos e, especificamente, do direito à educação como direitos individuais”. É neste último que repousa o entendimento de que a concepção da educação como direito subjetivo impede o reconhecimento da educação direito coletivo, como também interfere “[...] no reconhecimento dos processos de negação-afirmação dos direitos coletivos, de coletivos sociais, raciais, étnicos, sexuais e territoriais” (p. 21).

Os movimentos sociais que lutam em favor da “[...] diversidade de coletivos sociais, raciais, de gênero, indígena, camponeses e trabalhadores vêm reeducando esse olhar fechado dos direitos individuais” (ARROYO, 2015, p. 21). Assim, ao se proclamarem coletivos em lutas por direitos coletivos reivindicam avanços para além dos direitos individuais,

como afirma Arroyo (2015, p. 21).

Coletivos que se sabem não iguais perante o direito, nem perante a lei, a justiça, nem perante a cidadania e o Estado. Se sabem segregados como coletivos, conseqüentemente vão além da defesa da educação, da terra, do trabalho, da renda, da saúde e da justiça... Como direito individual, de todo cidadão, e se proclamam sujeitos coletivos de direitos coletivos.

Com isso, inferimos que o direito à educação, organizado como direito individual de todo e cada cidadão, enseja significativas determinações. No entanto, os próprios coletivos, tão diferentes e desiguais perante o direito nos seus movimentos, direcionam e requerem que “[...] enfrentemos essa complexidade no formular, analisar, avaliar políticas e diretrizes sobre a garantia do direito à educação e dos direitos humanos de coletivos não reconhecidos iguais perante o direito” (ARROYO, 2015, p. 22). Logo, as análises de políticas devem estar articuladas à própria análise do direito à educação como direito individual e subjetivo, bem como à condição coletiva de classe, de raça, de espaço e de trabalho das coletividades submetidas à negação dos direitos humanos mais elementares.

Desse modo, as lutas sociais e a posterior positivação de demandas coletivas consubstanciaram a legitimidade de afirmações de direitos descolados da visão tradicional que situa os direitos no campo das prerrogativas individuais em face da devida prestação estatal. Dessa forma, impasses pela afirmação constitucional dos direitos coletivos fomentam a crise do Estado contemporâneo, ou seu ocaso, pois levam

para o mundo local o que antes era universalmente reconhecido como direito individual (MARÉS, 2003, p. 235).

A partir dessa análise, compomos como itinerário investigativo: qual o papel da Educação para a Paz como concepção epistêmica de descolonização do poder e do saber?

Assim, a educação constitui-se como possibilidade de educação para a Paz, pela centralidade da problematização dos conflitos, no sentido de evidenciar as relações hierarquizadas de poder e de saber no que se referem à descolonização e à emancipação em detrimento da apropriação e da segregação que envolvem os sujeitos nos contextos escolares e não escolares. Como afirma Guimarães (2005, p. 74), ao citar trechos do discurso de Paulo Freire, por ocasião da premiação concedida pela UNESCO pelas ações deste educador para educação de paz. Ele diz que a fala de Paulo Freire contribui para situar, historicamente, a concepção de educação de paz como princípio epistemológico e como construção dos próprios sujeitos presentes na escola:

[...] de anônimas gentes, gentes sofridas, exploradas gentes, aprendi, sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante de justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para paz que em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar suas vítimas. (FREIRE apud GADOTTI, 1996, p. 52).

Nesse sentido, podemos inferir que Paulo Freire destaca a Educação para a Paz como dispositivo de superação

de contextos de injustiças sociais, mas ele alerta que para alcançá-la é preciso fomentá-la por meio da luta, a qual deve estar fundamentada nos princípios da equidade, da justiça, da solidariedade e dos direitos humanos.

A Cultura de Paz na descolonização epistêmica da “invenção do outro” na escola

Para falarmos de Cultura de Paz como estratégia eficaz na descolonização epistêmica da “invenção do outro” na escola, é necessário apresentarmos, inicialmente, dois conceitos: o de colonialismo e o de descolonização da escola. O primeiro associa-se ao significado de violência, de dominação, de assimilação, de imposição; o segundo significa romper com a ordem reprodutora das violências cultural, física e simbólica, forjadas no âmago do colonialismo, reproduzidas tanto no ambiente escolar quanto no seu entorno, tendo em vista que a escola é parte da comunidade social.

Desse modo, esse movimento de transição, ou seja, de transformação da realidade, passa necessariamente pela ruptura das formas de dominação na relação professor – aluno, com fortes traços do colonizador e colonizado, do oprimido e opressor; como também objetiva a supressão da ordem da assimilação que impõe uma única forma válida de ser e de viver – reproduzida nos livros –, que por sua vez é incomunicável com a realidade, prevalecendo assim um modelo eurocêntrico de escola – único e válido.

Nessa escola, habita “o outro lado da linha” – os setores populares, em sua maioria, resistentes e insurgentes, ainda

que se articulem a partir dos princípios fundacionais presentes “deste lado da linha”, a qual inventou o outro como diferente: negros, portadores de deficiência, mulheres, jovens, pessoas homoafetivas, indígenas, moradores de ruas, entre outros – vai-se também construindo uma outra lógica de produção de conhecimento diferente e insurgente, de descolonização da escola pública, em contraposição à violência colonial presente em seu âmbito. Certamente as epistemologias dos estudos pós-coloniais apontam para essa perspectiva de descolonização necessária e urgente.

No entanto, para se alcançar essa realidade, é necessário que se superem as relações de poder entre colonizador e colonizado, oprimido e opressor. É incontestável que a maior invisibilidade produzida pelo pensamento abissal diz respeito à invisibilidade da escola produzida nos marcos da apropriação/violência – do outro lado da linha (sul do mundo)¹ e a escola como expressão de emancipação/regulação – deste lado da linha (norte do mundo), ou seja, para a existência de uma era preciso tornar invisível a outra. Essa concepção também passa a ser incorporada pela concepção de educação liberal, na dualidade escola pública e escola privada, em que para existir a última era preciso acabar ou desacreditar a primeira pela lógica do sucateamento e da privatização.

É a partir desse contexto que surgem outras formas de saber e de poder nos processos de luta por uma educação libertadora, as quais se estabeleceram a partir da comunidade – dos sujeitos em luta pelo direito do acesso à educação

¹ Esta terminologia está expressa conforme registro do autor quando este faz referência ao pensamento moderno ocidental como “pensamento abissal”, portanto o termo “do outro lado da linha” refere-se ao Sul do mundo; e o termo “deste lado da linha” diz respeito ao Norte do Mundo (SOUSA, 2010, p. 32).

pública, gratuita e de qualidade. Esse processo está inserido nas lutas anticoloniais e nos processos de independência das antigas colônias, como analisa Santos (2010, p. 40) ao afirmar: “o outro lado da linha sublevou-se contra a exclusão radical à medida que os povos que haviam sido submetidos ao paradigma da apropriação/violência se organizaram e reclamaram o direito de inclusão no paradigma de emancipação/regulação impresso deste lado da linha”. Dessa forma, no ‘outro lado da linha’ as lutas pelo direito à escola, passa a representar resistência e contestação ao pensamento eurocêntrico de colonialidade do poder e do saber como instrumento de violências que negam suas identidades e seus territórios.

Essa concepção surgiu como oposição ao modelo de educação colonial e da escola colonizadora, mas, sobretudo, aos processos de dominação e de exclusão das classes populares, a partir de seu principal espaço de participação e de sociabilidade, a escola. Esse espaço tem sido estratégico como meio de emancipação para os setores populares, pois os estudos em Cultura de Paz como concepção epistêmica de descolonização do saber e do poder constituem-se em uma dimensão pedagógica de libertação dos sujeitos presentes na escola.

Por isso, a concepção epistêmica de Cultura de Paz apresenta-se como uma das alternativas de enfrentamento às diversas formas de violências na escola. Concretizando-se em uma concepção epistemológica de descolonização do saber e do poder, uma vez que vai às raízes dos conflitos como forma de problematização das situações de violências, de exclusão e de discriminação na escola, bem como a problematização do conflito como princípio educativo para a mediação das

situações de violências vivenciadas na escola.

Com isso, a educação para Cultura de Paz visa superar a divisão abissal que impossibilita a copresença e coexistência dos dois lados da linha; “deste lado”, a escola pública como parte do processo de emancipação das classes populares e, “do outro lado”, os sujeitos como existentes, superando a lógica da apropriação e da violência, de modo que se efetiva pela democracia participativa que surge em decorrência das lutas sociais pela escola e pela articulação de novos modos de produção do conhecimento na escola. Esse caminho evita o enorme desperdício de experiências que existem na comunidade, que testemunham o enfrentamento às violências que acontecem na comunidade e que repercutem na escola.

Por outro lado, é preciso superar o imaginário social de que a escola é o único lugar educativo. Essa concepção está inserida nas representações sociais do modelo de educação impressa na colonialidade do poder. Isto é, ‘deste lado da linha’ – dentro da escola é produzindo “sujeito” ou “educando” imaginário, como resultado de um processo educativo, a partir de um padrão idealizado de educação, portanto um sujeito visível para escola, enquanto está dentro dela. Contraditoriamente, “do outro lado da linha”, isto é, na comunidade, quando sai da escola e retoma seus fazeres e saberes, esses sujeitos tornam-se invisíveis para escola, aqui se sustenta a “invenção do outro” como não existente, ou seja, o sujeito existe somente quando está na escola. Fora dos muros institucionais, esse sujeito, sua realidade, sua comunidade, seus valores, seus costumes e seus comportamentos não dizem nada para escola nos marcos da educação colonial.

Sob essa análise, no primeiro caso, “o sujeito” existe,

ainda que projetado sob uma idealização de educando para o desenvolvimento de habilidades e competências na sociedade; no segundo caso, “invenção do outro”, simplesmente não existe para escola, ficando totalmente invisível. Isso porque não importa para a escola como “esse outro” de fato exercita seus aprendizados em seu contexto social e em sua vivência. Ou seja, para o sistema educacional e para a escola, o educando faz parte de dois universos distintos: visíveis (dentro da escola) e invisíveis (fora da escola), de modo que a preocupação com a educação dos sujeitos em processo de aprendizagem só diz respeito à escola enquanto eles estiverem dentro do ambiente escolar. Essa “invenção do outro” é discutida por Castro-Gomez (2005) ao inferir:

Pois bem, esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que aqui denominamos ‘a invenção do outro’. Ao falar de ‘invenção’ não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o ‘ocultamento’ de uma identidade cultural preexistente, o problema do ‘outro’ deve ser teoricamente abordado.

Assim, é importante considerar como a escola passa a ser representada pelos alunos, como os alunos veem a escola, como a escola é representada pela família. A partir dessa leitura, podemos concluir que historicamente existiu um saber produzido na escola – deste lado da linha – mas sem aplicação prática na realidade dos educandos, porque seus conteúdos simplesmente não diziam nada sobre seus

contextos sociais – do outro lado da linha, os sujeitos são produzidos como não existentes para escola.

Nesse processo de descolonização, é preciso saber, por exemplo, como a família avalia os conteúdos que a escola tem ensinado; como as aprendizagens dos educados têm vindo contribuir para despertar uma consciência crítica e criativa, verificando seu nível de curiosidade, seu interesse aos estudos; como articula na prática o desenvolvimento dos valores, habilidades e competências adquiridos. E, a partir dessa nova realidade, supere a produção do outro como imaginário e invisível que habita a escola e a sociedade. É por meio dessa concepção que surge a invenção da escola como espaço educativo, mas também como território de produção e reprodução das práticas coloniais de violência, dominação e exclusão, marcada pela “invenção do outro” como diferente, negado e inferiorizado.

A Educação para a Paz como instrumento de fomento à ecologia dos saberes e como mecanismo para mediação de conflitos na escola

Melucci (2005) diz que uma dimensão fundamental da sociedade atual é a busca do sentido do próprio agir, que se revela na vida cotidiana e que é oportunizado pela ação, pelas relações estabelecidas e pelos vínculos constituídos. Com isso, fazendo uso da sua vocação, cujos dons remetem à natureza inquisitiva, o homem quer construir saberes, quer conhecer o que está a sua volta.

Assim, essas relações, provocativas e desafiadoras, eri-

gidas nas tecituras dos mais variados cotidianos, como é o exemplo do escolar, destacado neste estudo, o qual remete a novas perspectivas, novos caminhos, novos mundos, são, agora, realçadas pela Cultura de Paz, que por sua vez requer energia e teoria. A partir dessas considerações, questionamos o que de fato é a Cultura de Paz? E como ela pode contribuir no processo de valorização e de desenvolvimento da ecologia dos saberes e na mediação de conflitos?

Gandhi, um dos precursores da Cultura da Paz, fundamenta seus ensinamentos em dois princípios básicos, o *satygraha* e o *ahimsa*. As duas principais técnicas desenvolvidas, a partir do primeiro princípio, consistem na “não cooperação” e na “desobediência civil” aos mecanismos de opressão de seu povo. Ele pregava o domínio de si e a disposição de servir a seus semelhantes como pressupostos essenciais para alcançar a autonomia e a liberdade (JARES, 2002).

O segundo princípio, *ahimsa*, significa “não violência”. O pensamento gandhiano revela que para alcançar a *ahimsa* é preciso “desaprender” a linguagem da violência e instituir o diálogo, a colaboração, a justiça e a resolução não violenta dos conflitos.

Em *Didática da invenção*, primeira parte do *Livro das Ignoranças*, Manoel de Barros encerra o primeiro poema assim: “[...] desaprender oito horas por dia ensina os princípios.” (BARROS, 1993, p. 43). Assim, o poeta está indicando um modo de esquecer os saberes racionais que fragmentam a sensibilidade e que ignoram os seres, a subjetividade, a afetividade e, conseqüentemente, a vida.

Ao analisar a subjetividade e a constituição do sujeito,

Foucault (1997) enfatiza que uma das tarefas importantes da cultura de si é “desaprender” (*de-discerre*). Essa prática permite o surgimento de um novo modo de pensar, perceber e agir, o qual possibilita a transformação pessoal como parte das estratégias de mudança coletiva. Mas, para se “desaprender” o que está posto, é necessário deixar-se afetar pela sensibilidade, é necessário, como diz o poeta, “apalpar as intimidades do mundo” (BARROS, 1993, p. 43).

Araújo (2008) considera que a sensibilidade revela a capacidade humana de receber sensações e de reagir aos seus estímulos, além de favorecer vivências, percepções e compreensões da totalidade dinâmica das teias que constituem as relações. Para o autor, a “[...] sensibilidade é a amálgama que agrega todos os sentidos perceptivos na composição dos sentidos prementes e anímicos do existir.” (ARAÚJO, 2008, p. 38). Pode-se, com isso, inferir que a sensibilidade é o veículo que potencializa no ser humano a assimilação de valores fundamentais como o respeito, a solidariedade, a cooperação, a justiça, a tolerância e a paz.

Entretanto, a experiência legada pelo passado remete ao seguinte questionamento: se esses valores não forem adotados como princípios norteadores das relações humanas, em âmbito nacional e transnacional, como vamos sobreviver a uma sociedade pluricultural, na qual o mosaico de culturas, de modos de vida, de línguas e de costumes é cada vez mais variado e diverso?

Montessori (2004) diz que para se alcançar a paz é essencial um acordo comum, o qual requer simultaneamente dois caminhos: o primeiro – resolver conflitos sem a utilização da força, para que esta não provoque a guerra; o segun-

do – depreender o esforço que for necessário para que a paz alcançada torne-se durável.

A paz só pode resultar de um acordo comum. Para realizar essa unanimidade em favor da paz, devemos trabalhar em duas direções ao mesmo tempo: Em primeiro lugar, devemos despende imediatamente toda nossa energia para que os conflitos sejam resolvidos sem recurso à força, isto é, para impedir a guerra; a seguir, temos de empreender um esforço enorme para estabelecer uma paz durável entre os homens. (MONTESSORI, 2004, p. 45).

Ainda no século XVIII, Immanuel Kant lançou um opúsculo que levou a sociedade de sua época à reflexão. Era um prospecto que objetivava instituir uma paz perpétua entre os povos da Europa, e depois difundiu-la por todo o mundo. Tratava-se de um manifesto embasado nos ideais iluministas em favor do entendimento e da paz permanente entre os homens, com vistas à revogação definitiva das guerras entre as nações.

Kant apresenta em seu desenho filosófico de um Plano de Paz Perpétua, publicado em 1796, seis artigos preliminares e três definitivos. Nos preliminares, voltados para minimização dos perigos da guerra, ele aborda circunstâncias que devem ser preteridas na política internacional. Já nos definitivos, cuja pretensão é garantir a paz por meio de procedimentos mais sistemáticos, ele demonstra que a paz somente será alcançada quando a humanidade dispuser de mecanismos políticos tanto nacional quanto internacionalmente. Para ilustrar trago o artigo 1º e o 6º, da ordem dos preliminares:

Primeira Secção: Artigo 1º – Não deve considerar-se como válido nenhum tratado de paz que se tenha feito com a reserva secreta de elementos para uma guerra futura. Pois seria neste caso apenas um simples armistício, um adiamento das hostilidades e não a paz, que significa o fim de todas as hostilidades; [...] Artigo 6º – Nenhum Estado em guerra com outro deve permitir tais hostilidades que tornem impossível a confiança mútua na paz futura [...]. (KANT, 2009, p. 130-134).

Segundo Ferry (2006, p. 24), Kant traz nessa obra três concepções de Paz, pautadas respectivamente na exigência moral; na inteligência dos seres humanos e na compreensão da lógica dos interesses; e no pensamento ampliado. No entanto, o próprio Kant considerava infecundas as duas primeiras, em razão das especificidades contraditórias dos seres humanos, restando, apenas, uma única esperança: o pensamento ampliado, que é o pensamento estético da paz, o qual “deixa as particularidades de origem e dá acesso a algo da ordem da universalidade”. Vejamos:

A primeira consiste em imaginar que a paz possa basear-se na boa vontade dos homens. No fundo, trata-se de enraizar a paz no que Hegel designará por visão moral do mundo. A paz será baseada na bondade dos seres humanos, na boa vontade, na exigência moral, no respeito por outrem, no imperativo categórico, pouco importando as formulações... Mas é claro que essa esperança de fundamentar a paz na moralidade dos seres humanos está fadada ao fracasso – como, aliás, reconhece o próprio Kant, em um pequeno ensaio [...] ‘a madeira de que o homem é feito tem uma forma de tal modo distorcida que, daí, é impossível extrair algo de reto’ [...] **um segundo enraizamento** [...] trata-se de imaginar a paz

como um projeto enraizado na inteligência, ou seja, na compreensão dos interesses corretamente entendidos da espécie humana. [...] Mas, ainda neste caso, creio eu, subestima-se o problema do mal e evita-se reconhecer que a inteligência é insuficiente para instaurar a paz. [...] **Uma terceira hipótese** [...] enraiza-se na esperança do que Kant designava por ‘pensamento ampliado’ que ele opunha ao ‘espírito limitado’. O que é o pensamento ampliado? Trata-se de uma idéia que vem da consideração, não mais da moral, nem da lógica natural dos interesses, mas da compreensão das obras de arte; estranhamente, trata-se de um pensamento estético da paz. Pois, [...] a grande obra de arte [...] tem a capacidade de dirigir potencialmente uma mensagem a toda a humanidade. (FERRY, 2006, p. 22-24 apud KANT, [1796?], grifos meus).

Habermas (2002, p. 194), em sua obra *A inclusão do outro: estudos de teoria política*, especificamente no texto *A idéia Kantiana de Paz Perpétua à distância histórica de 200 anos*, ressalta que Kant lançou as sementes para a criação de uma organização supranacional, juridicamente operante, que pudesse promover a paz com base nos Direitos Humanos. Acrescentou que, apesar de Kant ter desenvolvido seu ideal de paz a partir dos “[...] conceitos e horizontes de experiências de sua época [...]”, seu projeto é bastante atual e fecundo, tendo em vista que a necessidade de paz no mundo ainda é uma realidade. No entanto, deixou evidente que é necessário haver reformulações em suas ideias:

A reformulação da ideia kantiana de uma pacificação cosmopolita da condição natural entre os Estados, quando adequada aos tempos de hoje, inspira por um lado

esforços enérgicos em favor da reforma das Nações Unidas e de modo geral a ampliação das forças capazes de atuar em nível supranacional, em diferentes regiões do planeta. (HABERMAS, 2002, p. 217-218).

Com isso, uma das principais iniciativas, influenciadas por essa política, refere-se à criação, em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), com a missão exclusiva de construir a paz no mundo a partir de vários campos de atuação. Desse modo, essa organização passou a desenvolver um importante trabalho, tanto na esfera normativa, como no estímulo a programas e campanhas, em âmbito internacional, voltados para uma Cultura de Paz. O artigo 1º do seu Ato Constitutivo estabelece:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo.²

Apesar do movimento internacional em favor da Cultura de Paz ter sido intensificado logo após a Segunda Guerra Mundial, foi somente a partir de 1989, no Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamasoukro, Costa do Marfim, que o termo “Cultura de Paz” foi expresso e difundido conceitualmente, como pode ser ob-

² Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

servado no relatório do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz: 2001 a 2010³:

Foi em 1989, alguns meses antes da queda do muro de Berlim, durante o Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamassoukro (Costa do Marfim), que pela primeira vez, a noção de uma 'Cultura de Paz' foi expressa. Desde então, essa idéia tornou-se um movimento mundial.

Na ocasião, o conceito⁴ divulgado buscou relacionar a Cultura de Paz à resolução não violenta dos conflitos, pautando-se em valores positivos como tolerância e solidariedade:

A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais – o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião – e que se empenha em prevenir conflitos resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não-militares para a paz e para a segurança como exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. A Cultura de Paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.

Desde então, uma grande corrente composta por organizações, entidades, fóruns, comissões e pessoas de todos os lugares do planeta tem se unido para discutir, debater e encontrar caminhos que levem à Paz Mundial. Seguem, abaixo,

³ Ibid.

⁴ Ibid.

algumas iniciativas que merecem destaque:

Em fevereiro de 1994, durante o primeiro Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, realizado em San Salvador (El Salvador), Federico Mayor lançou o debate internacional sobre o estabelecimento de um direito da paz, esboçado na Declaração de Viena (1993), na qual foi afirmado que direitos humanos, democracia e desenvolvimento são interdependentes e reforçam-se mutuamente. Em 1995, os Estados-Membros da UNESCO decidiram que a Organização deveria canalizar todos os seus esforços e energia em direção à Cultura de Paz. Na estrutura da Estratégia de Médio Prazo (1996-2001), um projeto transdisciplinar chamado 'Rumo à Cultura de Paz' foi estabelecido. No contexto desse projeto, ONGs, associações, coletividades, jovens e adultos, redes de jornalistas, rádios comunitárias e líderes religiosos de todo o mundo trabalhando em favor da paz, da não-violência e da tolerância estão ativamente empenhados em promover a disseminação da Cultura de Paz. Além disso, em 20 de novembro de 1997, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura de Paz, sob a coordenação geral da UNESCO.⁵

Um acontecimento de grande relevância histórica e mundial foi a proclamação do ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, e, a partir dele, a Década Internacional da Cultura de Paz, oportunidade de soma de esforços coletivos para visibilizar a urgência planetária de se alcançar a paz, pois sem ela o próprio planeta tende a sucumbir. Eis os passos:

Ao proclamar o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura

⁵ Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

ra de Paz, e o período de 2001 a 2010 a ‘Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo’, a Assembléia Geral das Nações Unidas demonstrou total conformidade com essa prioridade da UNESCO. Na preparação do Ano Internacional da Cultura de Paz, foi lançado em 04 de março de 1999, em Paris, o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, elaborado por personalidades laureadas com o Prêmio Nobel da Paz conjuntamente com as Nações Unidas e a UNESCO.

Apesar de todas essas iniciativas, muitos desafios ainda precisam ser vencidos e com eles alguns questionamentos: Como promover de forma efetiva a transição de uma cultura de violência para uma Cultura de Paz? Como encontrar os caminhos e meios para construir valores, atitudes, comportamentos do tempo presente em favor da paz?

Não há como falar em construção de valores, de atitudes e de mudança de comportamento, de ecologias de saberes sem envolver a Educação. A própria Unesco reconhece a educação como mecanismo crucial na construção da Cultura de Paz, quando pautada na democracia e nos Direitos Humanos, a qual deve contemplar todos os atores que fazem parte de seu universo tanto interno quanto externamente.

Com isso, há também posicionamentos que defendem que a escola não é apenas um sistema de reprodução de estruturas e de ideologias, mas um espaço no qual se produzem igualmente conflitos e lutas que podem ir de encontro aos valores dominantes. Mesmo nos cenários mais adversos, subsiste a possibilidade de atuação nos microssistemas, contra as situações impostas (JARES 2002). É, portanto, a partir des-

sas considerações que a mediação de conflitos surge como uma das principais instâncias de mudança da realidade impactada pelas convivências conflituosas no âmbito da escola e como mecanismo eficaz em favor de uma Cultura de Paz.

Jares (2008) traz à baila o conceito de mediação, ressaltando-o como um dos procedimentos mais eficazes na solução dos conflitos existentes na escola, destacando, sobretudo, o papel do mediador como peça fundamental para o êxito do processo de mediação e o diálogo como seu principal dispositivo:

A mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira pessoa, alheia ao conflito e imparcial, aceita pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles, com o objetivo de facilitar que as partes cheguem por si mesmas a um acordo por meio do diálogo. É importante ressaltar que no processo de mediação a relação passa de binária, entre as duas partes, à ternária, com a presença do mediador/a. Diferentemente da arbitragem, o mediador/a não tem poder para impor uma solução, pois são os litigantes que preservam o controle tanto do processo quanto do resultado. Esta característica é a que confere precisamente o caráter educativo, já que as partes mantêm sua capacidade de atuação e aprendizagem para chegar a um acordo. Por isto, também dizemos que é um processo ativo, não só para o mediador/a, mas também para os protagonistas do conflito. (JARES, 2008, p. 155).

Como pode ser observado, Jares (2008) demonstra que a mediação de conflitos constitui-se em um processo educativo enriquecedor e construtivo para as partes envolvidas, na medida em que possibilita uma efetiva atuação destas na re-

solução de seus problemas.

Segundo Chrispino (2002, p. 43), a mediação pode ajudar muito “[...] para modificar hábitos litigiosos que foram incorporados na nossa cultura social como consequência de anos de cultura autoritária e de poder hegemônico. A escola, por tal, encaixa-se perfeitamente nesse quadro”. Como pode ser notado, esse autor realça alguns fatores que permeiam a realidade da escola, como, por exemplo, o autoritarismo, o poder e os conflitos.

Chrispino (2002, p. 44) ressalta também que é necessário ter cautela quanto às expectativas criadas em torno da mediação:

Não se deve esperar que a mediação ponha fim ao conflito. Essa expressão não deve ser entendida no seu sentido literal. São raras as vezes em que a controvérsia pode encontrar uma solução última e definitiva. A proposta é a superação das manifestações mais agudas e violentas, reorientando o antagonismo a formas estáveis e pacíficas de relação. Espera-se que a mediação induza a essa reorientação das relações sociais para formas de cooperação, de confiança e de solidariedade. Formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver diferenças. Se alcançado esse objetivo, a mediação induzirá a atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que formam uma nova ordem social. A grande vantagem da mediação de conflito em que pese o tempo necessário para conduzir o processo, é que os envolvidos no conflito, após ajustarem o acordo de mútua concordância, são capazes de habitar no mesmo espaço, sem que as relações tenham sofrido um esgarçamento que impeça o convívio posterior.

Assim, o referido autor pontua elementos importantes que precisam ser considerados na prática da mediação, como, por exemplo, a impossibilidade da mediação extinguir os conflitos existentes no espaço escolar. No entanto, ele discorre também sobre os aspectos positivos, tendo em vista as perspectivas de resolução das manifestações mais severas de violência; o estímulo ao cultivo de valores voltados para uma convivência saudável, pautadas principalmente na tolerância e no respeito mútuo.

Chrispino (2002, p. 56-57), com base em suas pesquisas, relaciona as “vantagens identificadas” no espaço escolar referentes à mediação de conflitos, destacando aspectos como: a percepção de que o conflito faz parte tanto da vida pessoal quanto institucional; a visão positiva do conflito; o desenvolvimento da cooperação na escola; a criação de sistemas mais organizados de enfrentamento do problema; a utilização de técnicas de mediação; a relação entre mediação e diminuição das violências; a melhora das convivências no âmbito educacional; o desenvolvimento do pensamento crítico a partir do autoconhecimento; a consolidação da boa convivência e da tolerância.

Diante dessas considerações acerca da mediação de conflitos, fica nítido que alguns dispositivos são imprescindíveis para o sucesso da mediação no âmbito educacional, dentre eles merece destaque o diálogo, que no dizer de Jares (2008, p. 32) “[...] é um dos conteúdos essenciais da pedagogia da convivência. Não há convivência sem diálogo”. Esse autor ainda acrescenta que “[...] não há possibilidade de resolver os conflitos senão por meio do diálogo, seja diretamente entre as partes que se enfrentam ou através de

terceiros que se coloquem como mediadores ou, ao menos, intermediários” (JARES, 2008, p. 33). Assim, é evidente que para haver convivência entre as pessoas, necessariamente, as relações que se estabelecem entre elas devem estar pautadas no exercício contínuo do diálogo, o qual necessita por sua vez de outros aspectos não menos importantes como a tolerância e a solidariedade (FREIRE, 2005).

Algumas reflexões...

Retomando os elementos centrais do estudo, passamos a afirmar que a colonialidade do poder – como superioridade de raça e classificação social – imprime outros núcleos principais de colonialidade/modernidade marcado pela dualidade entre superiores e inferiores, conhecimento científico e popular, educação escolar e não escolar, objetividade e subjetividade, racionais e irracionais, colonizador e colonizado, opressor e oprimido, primitivos e civilizados, entre outros. São essas relações que predominam na sociedade, com profundas repercussões nas formas de violências na escola, uma vez que a escola é um instrumento de colonialidade do poder e do saber como um aparelho de coerção do Estado de Contrato Social.

A escola colonial brasileira se assenta nas relações entre apropriação e violência, como parte das experiências coloniais *modernas* de poder, predominando em seu contexto escolar a ideia de superioridade pela hierarquização dos modos de poder e de saber justificado na colonialidade do poder. No Brasil, existem várias pesquisas acadêmicas que

apontam a concepção epistemológica de educação para paz como princípio fundacional para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz. A paz que nasce do conflito, que se efetiva pela participação dos sujeitos envolvidos em situações de violências, problematizando-o, ou seja, indo às raízes das questões que culminam em práticas de violências na escola.

Apontamos que as pesquisas acadêmicas em educação e Cultura de Paz vêm constituindo-se em uma concepção epistêmica de descolonização do poder e do saber impresso no processo de colonialidade/modernidade como paradigma fundacional da escola brasileira, na qual ainda predomina o padrão de apropriação/violências, ao invés de emancipação. Portanto, apresenta-se como possibilidade de reinvenção da teoria crítica no marco dos paradigmas emergentes de educação e de ciência.

Dessa forma, afirmamos a Educação para a Paz como um novo fazer educativo que promove o surgimento de novos sentidos para a educação e para escola como territórios coloniais, mas também como espaços de resistência, de denúncia e de proposição de um novo modo de produção de conhecimentos para a construção de valores, de solidariedade, de respeito, de participação para cidadania e para virtude, de respeito ao próximo, de convivência grupal, de estímulo ao protagonismo juvenil, despertando valores para o fazer da vida.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia.

Caleidoscópio das violências nas escolas. Brasília: Missão Criança, 2006.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os Sentidos da Sensibilidade:** sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15- 47, jul./set. 2015.

BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças.** Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais.** Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p.169-186. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____; GUARDIOLA-RIVERA, Oscar. El Plan Colombia, o de cómo una historia local se convierte en diseño global. **Nueva Sociedad**, Caracas, n. 175, p. 111-120, 2001.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002. (Coleção Política Educacional).

CUBAS, Viviane de Oliveira; ALVES, Renato; RUOTTI, Caren. **Violência na escola : um guia para pais e professores**. São Paulo : Andhep : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 264p

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GOERGEN, Pedro. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 589-606, set./dez. 2006.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educus, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de

teoria política. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Pedagogia da convivência**. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Trad. A. Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

MAMA, Amina. Seria ético estudar a África? Considerações preliminares sobre a pesquisa acadêmica e liberdade.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula.

Epistemologias do Sul. (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, Vozes, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**.

Tradução de Isa Taveres. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução de L. Garcia.

São Paulo: Editora Ática, 2001.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas: Papyrus, 2004.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes Latino Americanas (2002- 2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício de Poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p.227-278.

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

SIRGADO, Angel Pino. Prefácio. In: SANTOS. Sheila Daniela Medeiros. **Sinais dos Tempos: marcas da violência na escola**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea). p. 11-20.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rayanderson Carvalho de Oliveira

Celene Vieira Gomes

Introdução

A avaliação é um processo constante em nossas vidas e a utilizamos tanto de forma consciente quanto inconsciente. Nas instituições de ensino, ela deve ser vista como um processo ou uma ferramenta de auxílio para educadores que desejam alcançar seus objetivos propostos, pois a avaliação ajuda a identificar possíveis problemas, fazendo refletir sobre os erros e acertos para a elaboração de metodologias que sejam capazes de favorecer o ensino e a aprendizagem que se deseja. Mas a avaliação é um desafio constante, e se for utilizada de forma errada traz malefícios para os sujeitos envolvidos, pois o educador se sente frustrado com os conflitos causados pela avaliação no decorrer do processo, compro-

metendo assim o ensino e a aprendizagem do educando, e o transformando-o em mero memorizador de conteúdo.

Desse modo, este estudo, desenvolvido a partir de uma pesquisa de conclusão de curso¹, tem como problema norteador: como analisar as articulações feitas pelos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, entre a avaliação da aprendizagem e o planejamento de ensino? Para tanto, o presente trabalho se justifica pela necessidade de identificar as contribuições da avaliação da aprendizagem como instrumento que auxilia na análise dos níveis de conhecimentos dos educandos, e como dispositivo que subsidia possíveis alterações estratégicas junto ao planejamento de ensino.

Nesse sentido, tivemos como objetivo geral analisar as articulações feitas pelos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, entre a avaliação da aprendizagem e o planejamento de ensino e como objetivos específicos: identificar o conceito dos educadores sobre avaliação da aprendizagem; especificar o conceito dos educadores sobre planejamento de ensino; verificar como os educadores relacionam a avaliação da aprendizagem ao planejamento de ensino; detectar as dificuldades na condução do processo de avaliação da aprendizagem.

Portanto, o interesse inicial para a realização desta pesquisa surgiu a partir de disciplinas, ministradas durante a graduação em Pedagogia, que abordavam o tema avaliação, como também por meio das leituras que abordavam os me-

¹ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Rayanderson Carvalho de Oliveira, sob orientação da Prof.^a Celene Vieira Gomes, do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI, realizado no segundo semestre de 2015.

canismos de avaliação, diagnóstico e análise realizada pelo professor no decorrer de sua prática educativa.

Para o enriquecimento dessa pesquisa, foi de suma importância a colaboração de autores como: Dalmás (1994), o qual discorre sobre planejamento de ensino participativo na escola; Gil (2006), que relata sobre a avaliação diagnóstica e a formativa; Haydt (1995), que disserta sobre a avaliação do processo de ensino; Libâneo (1994), que nos apresenta o conceito de avaliação; Luckesi (2011), que analisa a avaliação diagnóstica e formativa e seus respectivos instrumentos; Ludke e André (1986), que falam sobre pesquisa e educação; Sant’Anna (2014), que defende posicionamentos de como e por que avaliar; Turra (1995), que trata do planejamento de ensino.

A pesquisa se estrutura metodologicamente numa abordagem de natureza qualitativa, na qual buscamos a ampliação da pesquisa bibliográfica, e, logo após, a abordagem dos sujeitos em campo, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário semiestruturado. A pesquisa foi constituída por seis professores, sendo três da Escola Municipal Mário Covas e três da Escola Murilo Braga.

Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental

Conceitos de avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem escolar tem sido alvo de constantes estudos e pesquisas. Quanto aos aspectos da prática avaliativa, buscamos uma maior compreensão na abor-

dagem técnica, sociológica, política, filosófica e pedagógica. Mas, tendo em vista a complexidade de situações reais que a cercam, é exigido dos educadores um claro domínio sobre o conceito, e um elevado grau de reflexão sobre a temática. Pois constatamos contradição entre intenções sobre avaliação e o processo efetivamente aplicado. Certamente, causadas pela realidade das escolas estruturadas tradicionalmente no sistema de promoção, associadas às desfavoráveis condições de trabalho.

Em contrapartida, numa perspectiva contrária à educação bancária, ou seja, a educação em que o professor deposita o conhecimento nos alunos, o educador e o educando trocam informação e passam a ser sujeitos nesse processo de construção do conhecimento. É preciso entender o verdadeiro sentido da avaliação de forma reflexiva, redefinindo o conceito tradicional de que avaliar significa atribuir nota, ou seja, de classificar os alunos.

Avaliar não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamento de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido sobre a maneira como as expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo desejado. A avaliação é uma operação da leitura orientada da realidade. (HADJI, 2001, p. 130).

Portanto, são várias as discussões em torno da definição do significado na ação de avaliar. De fato, a avaliação é

um indispensável processo dentro do sistema escolar, pois serve como forma de medir os conhecimentos absorvidos pelos alunos. O professor tem uma grande responsabilidade ao avaliar seus alunos, pois isso envolve diversos fatores, tanto intelectuais quanto emocionais. Além de avaliar os educandos, o educador também é passível de ser avaliado.

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios. (HAYDT, 1995, p. 10).

Essa definição reflete uma postura classificatória da autora, pois se volta para as técnicas de construção de provas e testes. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem serve para que sejam comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho do educador junto aos seus alunos. Os objetivos de avaliar vão além de medir apenas a capacidade do aluno, ou seja, buscam identificar progressos, dificuldades que possam ser corrigidos.

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (DEMO, 1999, p. 11).

No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é um importante elemento, pois é por meio dela que se con-

segue fazer análises dos conteúdos trabalhados. O educador deve usar a avaliação, não apenas como um atribuidor de notas, mas utilizá-la como um instrumento de coleta de dados sobre o rendimento dos alunos.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A avaliação não pode ser só uma forma de atribuição de notas, pois isso fragmenta o processo de aprendizagem, perdendo todo o seu sentido. Assim, a avaliação passa a ser pensada como uma forma somente de aprovação ou reprovação. A avaliação deve ser uma forma de reorientação para uma melhor aprendizagem no sistema de ensino. Ela não deve ser um evento realizado no final de um período escolar, deve ser um acompanhamento ao longo do processo de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar, identificando os progressos ou dificuldades. Os resultados não podem ter caráter somente classificatório, pois acaba desvalorizando as observações diárias do professor.

A avaliação na concepção de Both (2007, p. 45) vem atrelada ao processo, em que se direciona a qualidade do desempenho sobre a quantidade de atividades propostas, tanto para o aluno quanto para o professor, ficando em um processo comparativo. Porém, na visão do autor, o foco principal é

a qualidade do ensino, ultrapassando os limites da verificação.

A avaliação do rendimento do aluno ajuda o professor a melhorar a sua metodologia de trabalho, pois é uma tarefa docente que envolve sentimentos e experiências, levando o professor a refletir sobre suas ações, como uma forma de autoavaliação, ou seja, de formação da identidade do professor.

O que significa, então, “aprender a avaliar”? Significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática. (LUCKESI, 2011, p. 30).

Os conceitos são importantes para que o educador tenha uma bagagem científica de como agir diante da avaliação, mas só isso não o ajudará a entender realmente o verdadeiro processo de avaliar. A teoria é bastante diferente da prática. A compreensão de tais conceitos ajuda o educador a ter uma noção de como lidar com tais processos, mas a prática o faz ver que avaliar não é somente uma forma de coletar dados/números, aprovar ou reprovar ou ser um ato de punição ou castigo, mas um ato que torne a aprendizagem significativa.

Tipos de avaliação da aprendizagem

A avaliação é uma das mais importantes ferramentas do processo educativo, tendo como principais sujeitos desse processo o professor e o aluno. Nesse sentido, é essencial que haja um acompanhamento do desenvolvimento do edu-

cando pelo educador e pela escola durante todo o processo de construção do seu conhecimento. Podemos considerar que a avaliação da aprendizagem se dividi em quatro funções básicas:

1. Identificar as dificuldades de aprendizagem [...] função diagnóstica; 2. Determinar se os objetivos propostos foram ou não atingidos [...] função formativa; 3. Aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem [...] função de retroalimentação; 4. Promover os alunos [...] função somativa. (HAYDT, 1995, p. 159).

Contudo, esses tipos de avaliações são realizados nas instituições de ensino em diferentes etapas durante o ano letivo.

Quanto à função da avaliação diagnóstica, geralmente acontece no início do ano letivo, em que o professor, antes do planejamento, verifica os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo um diagnóstico do que eles já conhecem e dominam sem atribuir nota.

Essa avaliação serve como base para que o educador absorva as informações obtidas sobre seus educandos no início de cada unidade, permitindo desenvolver conteúdos ao longo do processo. Para Kraemer (2014, p. 31), ela é baseada em averiguar a aprendizagem dos conteúdos propostos e os conteúdos anteriores, servindo como base para criar um diagnóstico das dificuldades futuras, permitindo então resolver situações presentes.

Portanto, é por meio dessa avaliação “[...] que o educador vai determinar quais os conhecimentos e habilidades

que devem ser retomados, antes de introduzir os conteúdos programáticos específicos.” (HAYDT, 1995, p. 20).

Além de uma verificação dos conhecimentos prévios, este tipo de avaliação identifica peculiaridades das diferentes personalidades dos alunos de uma sala. Pois muitos alunos são rotulados como tímidos, retraídos ou inseguros. Já outros são mais espontâneos, abertos ou despreziosos. Isso ajuda o professor a trabalhar a confiança e a motivação, colocando em prática assuntos que não sejam mera transmissão e memorização de informações prontas, mas que leve esses alunos a serem participativos.

Portanto, para que o professor possa avaliar, ele primeiro deve: conhecer seus alunos, ter um diagnóstico individual e coletivo da sala de aula, utilizar-se de objetivos e determinar os conteúdos para que em seguida ele possa identificar possíveis dificuldades, fragilidades, e, assim, tentar superá-las, chegando ao êxito, que é a aprendizagem.

A outra função da avaliação se refere à formativa, que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem do educando, com o intuito de prover sobre o desenvolvimento destes, tanto em seus aspectos cognitivo, afetivo-emocional e psicomotor.

Este tipo de avaliação costuma compreender se os objetivos foram ou não atingidos, informando sobre progressos e dificuldades que irão surgindo nesse processo, e, por fim, recomendar o melhor procedimento, superando os problemas. Do mesmo modo, “[...] a avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações sobre o aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao profes-

sor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos” (HAYDT, 1995, p. 11).

Como já exposto anteriormente, a avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem, e sua principal função, com base nas dificuldades ou na aprendizagem dos alunos, é repensar o ensino, pensar em outra proposta ou outra metodologia que facilite o aprendizado desses educandos. Este tipo de avaliação “[...] proporciona informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com fim de que o professor possa ajustá-lo às características das pessoas a que se dirige.” (RABELO, 1998, p. 73). Nessa perspectiva:

A avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. [...] é principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. (HAYDT, 1995, p. 17-18).

A autora deixa clara sua definição sobre este tipo de avaliação, como sendo uma constante “retroalimentação”, cujo objetivo é um aperfeiçoamento no decorrer do processo, em que ocorrem condições de êxito para o ensino e aprendizagem. Corroborando esse pensamento, Hadji (2001, p. 20) assegura que:

[...] uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos

efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Nessa perspectiva, constitui-se como uma constante tomada de decisões em torno do trabalho do professor e da aprendizagem dos alunos. Sendo estes atores de um contexto em que o educador proporciona uma localização dos conteúdos por meio da avaliação formativa, bem como a compreensão daqueles. Ele organiza o seu melhor método de ensino, identificando se houve modificações de comportamento de seus educandos, sendo favorável ou não ao que foi proposto.

A avaliação formativa tem como função a prática do *feedback* por inúmeras situações como: erros de interpretação por parte do aluno; falta de atenção ou mesmo desinteresse por determinado assunto (desmotivação); carência de informações, entre outros. Esse retorno às informações favorece tanto a condição de aprendizagem do aluno, como o cumprimento dos objetivos propostos.

Apesar deste tipo de avaliação não se fundamentar em notas, ela se encaixa a uma forma de estímulo para o crescimento e capacidade de se autoavaliar tanto para o educando quanto para o educador. Pois a “[...] avaliação formativa começa no momento em que se põe o aluno a refletir sobre os objetivos que lhe são propostos” (ABRECHT, 1994, p. 69). Isso implica nas tomadas de decisões que são pontos fortes para a recuperação de conteúdos fragmentados. A avaliação

formativa acaba “[...] desafiando o educando a refletir sobre as articulações vívidas, a formular e reformular hipóteses encaminhando-se a um saber enriquecido” (HOFFMANN, 1995, p. 153). É nesse sentido que a avaliação formativa auxilia o aluno a uma autoavaliação de si, pois ele rever os erros e tenta melhorar.

Desse modo, a avaliação formativa tem como função avaliar o aluno como um todo, não apenas em um aspecto, ou por uma nota, mas por completo. O educador tem como dever fazer uma autorreflexão sobre os conteúdos que foram aplicados com este aluno para que possam juntos avaliar que pontos foram favoráveis ou desfavoráveis no processo, que tipos de conteúdos poderão ser utilizados da melhor forma para que o sucesso seja atingido.

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir. (GIL, 2006, p. 247- 248).

Ao se utilizar a avaliação formativa, o educador quer analisar e identificar o método de ensino mais adequado à realidade de seus alunos. Esse tipo de avaliação facilita ao professor a orientação quanto aos tipos de conteúdos, que práticas educativas poderão favorecer e que meios seguir, fornecendo, assim, subsídios para corrigir possíveis falhas de aprendizagem.

Por fim, veremos a avaliação somativa que, para Krae-

mer (2014), detecta o nível de rendimento dos alunos, realizando um balanço geral, no final de um período de aprendizagem, podendo classificar de acordo com o nível de aprendizagem.

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. (HAYDT, 1995, p. 18).

Dessa forma, a avaliação passa a ser sinônimo de seleção e classificação. E ocorre sempre no fim de cada semestre ou trimestre. É quando o professor avalia seu aluno basicamente por notas que serão divulgadas posteriormente, e determina se o aluno está apto a passar para os próximos anos ou não.

Nesse contexto, essa avaliação se preocupa com os resultados da aprendizagem dos alunos, é o momento em que são utilizados testes e provas, fazendo um somatório de notas e trabalhos; é onde acontece o registro das notas, ou seja, possui um caráter predominantemente técnico. Esse tipo de avaliação predomina em nossas instituições de ensino e preocupa-se excessivamente com os resultados finais.

Nas várias instituições de ensino são determinadas médias para serem atingidas a cada fim de período letivo, e o educando se sente na obrigação, não só de aprender os conteúdos, mas de atingir as notas esperadas. Os conteúdos passam a ter, nesse momento, menos importância, pois se o

aluno não atingir as médias correrá o risco de ser reprovado.

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivesse a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 36).

Ao entrar na escola, o aluno passa por diversas formas de exames/provas. Com isso, é feita uma classificação/seleção do desempenho dos alunos de acordo com as notas que obtiveram. É dada às notas grande importância, pois, o aluno tem como obrigação atingir as médias impostas pela instituição, caso contrário, não se é feito a promoção de um ano para outro. Logo após os exames, as notas são avaliadas pelo professor e registradas, tendo como resultado final as médias.

Os profissionais da escola não podem utilizar a avaliação apenas como instrumento de classificação. Nesse sentido, podemos notar que o conhecimento do aluno só tem importância se ele responder a prova e conseguir atingir uma média ou a nota máxima.

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem!” “Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. (LUCKESI, 2011, p. 36).

Portanto, os instrumentos de coleta utilizados pelos professores, principalmente as provas, passaram a ser utilizados como forma de tortura dentro de sala. Era uma forma de disciplinar o aluno a estudar, fazendo da ameaça um fator motivador, pois, dessa maneira, o professor acreditava que seus alunos iriam estudar, ou seja, o medo conduziria ao estudo.

Desse modo, compreendemos que a avaliação não deve ser utilizada apenas como instrumento de classificação, mas como uma maneira de orientar a tomada de decisão para atingir o objetivo principal do processo de ensino e aprendizagem que corresponde ao crescimento e à aprendizagem do aluno. A avaliação exercida apenas com a função de classificar alunos, não desenvolve nem auxilia o crescimento deles na aprendizagem.

O Planejamento de ensino e sua relação com a avaliação da aprendizagem

O ser humano já executa o ato de planejar há muito tempo, pois busca nos seus objetivos a transformação e obtenção de resultados esperados. “O planejar é uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida.” (MENGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p.15).

No entanto, o planejamento tem sido um ato neutro nas escolas. Ele tem perdido seu sentido quanto ao ato de apenas preencher formulários com os conteúdos transcritos de livro.

Para Luckesi (2011, p. 134), as “[...] decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva”, pois a atividade de planejar deve ter o envolvimento de todos os profissionais da escola. É necessário que todos estejam envolvidos e saibam decidir em conjunto o que fazer e como fazer. “[...] As atividades individuais e isoladas não são inócuas, mas são insuficientes para produzir resultados significativos no coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo.” Nesse sentido, o educador deve planejar individualmente e em coletivo para que os resultados sejam significativos.

Mas no campo educacional o planejamento reflete a uma determinada realidade. Para se planejar, é preciso de estudo e conhecimentos que sejam capazes de impor atitudes diante de objetivos a serem alcançados. Planejar requer pensar e refletir no que se quer atingir, pois as escolhas nem sempre são favoráveis e possíveis de se executar.

Muitos educadores nem sempre conseguem planejar de acordo com a realidade, muitos planejam pelo simples fato de ser um mecanismo burocrático da escola. Em parte, alguns professores tem um sentimento de “[...] descrença em relação ao planejamento”. Sua origem situa-se “[...] em uma fase marcada pelo excesso do ‘possível’, ou seja, onde tudo parecia muito fácil de realizar” (VASCONCELLOS, 2000, p. 34). Pois planejar não é um simples ato de preencher fichas e relatórios, planejar é saber se utilizar da realidade do aluno, da sala de aula, da escola, para que possa se fazer uma análise ou reflexão para a criação de objetivos que sustentem as dificuldades.

O ato de planejar é uma busca pelo que desejamos,

ou queremos atingir. Do planejamento sempre esperando os melhores resultados. Por meio do planejamento, conseguimos traçar metas e decidimos qual o melhor caminho a percorrer para alcançá-las.

Na escola, o planejamento de ensino é uma das práticas mais importantes, pois, além de evitar imprevistos, ele estabelece rumos que norteiam os sujeitos a atingirem seus objetivos. Sem ter em mente os objetivos claros do que se pretende alcançar, torna-se muito difícil a plenitude do processo de avaliação.

A obtenção da satisfação da necessidade, que está na origem de nossas ações, exige um planejamento; ou seja, o estabelecimento do que de fato desejamos, assim como a definição dos meios de atingi-los. Contudo, somente o planejamento é insuficiente; ele necessita de execução. A ação é o meio pelo qual construímos os resultados, que podem nos satisfazer. Contudo, não uma ação qualquer, mas a ação planejada. (LUCKESI, 2011, p. 181).

Avaliação e planejamento andam juntos, pois sem planejamento não há avaliação e sem avaliação não se pode planejar. As ações planejadas auxiliam o educador a encontrar uma boa forma de avaliar seus educandos, pois o planejamento deve acontecer antes e depois da avaliação, possibilitando ao educador rever os erros cometidos e procurar corrigi-los.

Dificuldades na condução do processo de avaliação da aprendizagem

São muitas as dificuldades encontradas quando se fala em avaliação no campo educacional. A avaliação da aprendizagem é vista como complexa, pois não pode ser descontextualizada da prática social e pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo educativo, e pelas tradicionais concepções em torno do referido tema. Quando se há uma falta de entendimento da função da avaliação, o processo acontece com fins classificatórios, privilegiando a memorização.

Muitos educadores ainda não compreendem a função da avaliação da aprendizagem, pois, ao julgarem seus alunos, conseqüentemente acabam classificando e tomando como principal função.

É importante estar atento à sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico e, por isso mesmo, a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de busca de maior satisfatoriedade nos resultados. (LUCKESI, 2011, p. 208).

Portanto, muitos professores sentem dificuldades em avaliar pelo simples fato de não terem se apropriado da verdadeira função da avaliação, pois a avaliação como função diagnóstica facilita na tomada de decisão, no ensino e na aprendizagem do educando, buscando sempre satisfazer as expectativas de aprendizagem.

A avaliação pode causar nos sujeitos envolvidos expec-

tativas, tensão emocional e angústia, pois, na concepção de muitos, ela tem função de sentença que pode resultar em sucesso ou fracasso dos sujeitos.

A forma como a avaliação vem sendo operacionalizada denomina que ainda há uma falta de entendimento de sua real função, uma vez que o processo é usado, acen-tuadamente, para fins classificatórios e realizado através de instrumentos que privilegiam a memorização, não considerando o todo do aluno bem como sua individualidade. (FERREIRA, 2002, p. 10).

Para que a avaliação seja dissociada da função com fim classificatório, e como instrumento de memorização, o educador deve ter uma nova concepção de avaliação em mente, em que esta favoreça a aprendizagem.

Quando a avaliação é efetuada por meio de provas como principal instrumento avaliativo, as notas passam a ser consideradas pelos alunos como uma forma de ameaça ou punição, caso não atinjam as médias impostas.

Os exames têm por objetivo saber se o educando atingiu, aqui e agora, o esperado dele. Se não atingiu, será reprovado, o que implica em sua exclusão do grupo dos que “sabem” esta ou aquela coisa. Deste modo, os exames não têm por objetivo subsidiar decisões no sentido de superar dificuldades, na medida em que eles não são atos avaliativos verdadeiramente. (LUCKESI, 2011, p. 5).

Hoffmann (1995) acredita que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria, en-

contra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história como aluno e professor. Existe a vontade de fazer diferente, porém não se sabe como fazer. Assim, o primeiro passo seria tomar consciência destas influências para que não se venha a reproduzir o que se contesta no discurso: o autoritarismo e a arbitrariedade.

Com a existência dessa contradição entre discurso e a prática em torno da avaliação, deve ser superada pelo educador durante suas experiências avaliativas. Havendo assim a necessidade de mudar os conceitos e procedimentos. O professor aplica o que aprende nas suas experiências, orientando para os seus alunos o que um dia já foi orientado para eles.

Vale ressaltar também que muitos educandos dedicam seu tempo a estudar os conteúdos que foram repassados a eles, porém, no teste, o professor não aproveita boa parte desse conteúdo para a elaboração da prova, fazendo com que o aluno perca seu ânimo e se desestimele em usar seu tempo estudando “tudo” para novamente fazer um teste, pois não tem como o aluno ter certeza de que conteúdos são importantes para o educador.

Portanto, o educador deve ter claro em sua mente o que deseja com suas atividades e seus objetivos de ensino. É necessário que ele invista para que os alunos aprendam o que necessitam aprender.

Quando falamos das dificuldades dos professores em avaliar seus alunos, podemos perceber diversos aspectos que favorecem um entendimento errôneo de como se utilizar a avaliação. “Usualmente, estamos preocupados com a apro-

vação ou reprovação do educando, e isto depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consciente.” (LUCKESI, 2011, p. 51).

Portanto, a função classificatória da avaliação desse aluno fica evidente, ele passa a ser avaliado somente pela nota, pois a preocupação central do processo se firma em aprovar ou reprovar este aluno. Em ocasiões de revisão dos conteúdos, o procedimento é realizado para melhorar a nota do discente, e não para aperfeiçoar a aprendizagem.

Dessa forma, fica evidente a importância de o educador ter uma formação continuada, para que se aproprie de informações atualizadas sempre, favorecendo sua prática em sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação da aprendizagem no contexto da pesquisa

Os educadores e a avaliação da aprendizagem

Nesta seção, apresentamos as análises dos resultados obtidos, os quais foram constituídos a partir de um questionário sobre a avaliação da aprendizagem aplicado a seis professoras de duas escolas de ensino fundamental. Utilizamos, para tanto, o método qualitativo que pode ser definido como sendo:

O que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes di-

mensões [...], as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (IBGE, 1976; PARGA NINA et. al 1985 apud MINAYO, 2010, p. 57).

No modelo de pesquisa qualitativa, podemos perceber o ambiente como fonte direta de dados, o caráter descritivo que ela possui, a forma, o método e o objetivo que fazem do pesquisador instrumento fundamental para que o processo ocorra.

Desse modo, buscamos verificar o entendimento sobre o conceito de avaliação da aprendizagem desenvolvido pelas professoras das escolas investigadas: qual o seu conceito sobre avaliação da aprendizagem? Obtivemos como resposta:

É um mecanismo que o professor dispõe para detectar o que o aluno aprendeu e quais as dificuldades que ele ainda tem. (Professora A).

Avaliação da aprendizagem é a evolução que os alunos fazem durante o ano letivo. (Professora B).

Avaliação da aprendizagem é um processo contínuo, onde não pode ser avaliado só de forma quantitativa, mas sim qualitativa, tendo um olhar sensível à realidade de cada aluno. (Professora C).

A avaliação da aprendizagem é aquela que acontece de modo gradual e contínuo e leva sempre em consideração o desenvolvimento do educando durante o processo de ensino e aprendizagem. (Professora D).

É a organização das nossas ações. Para termos uma visão ampla do aprendizado que será desenvolvido durante o ano letivo. (Professora E).

É o ato ou efeito de avaliar. É um instrumento que permite qualificar os conhecimentos e rendimentos dos alunos. (Professora F).

Com base nas respostas, observamos que os sujeitos possuem concepções de avaliação voltadas para o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem e não somente voltada à classificação. As concepções avaliativas dos sujeitos apresentam-se como inovadoras e, de acordo com a atual função da avaliação, como instrumento de auxílio pedagógico-didático.

Assim, apesar das contradições entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado, avaliação tem caráter identificador, analítico e investigativo. Mas o conceito inovador de avaliação não determina que a prática seja.

A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (= máxima produção com um mínimo de esforço). (SANT'ANNA, 2014, p. 23-24).

Portanto, no cotidiano escolar são usados diversos instrumentos avaliativos, e o uso desses instrumentos é de suma importância para a obtenção do aproveitamento da aprendizagem do educando.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensu-

ração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 194).

Nesse sentido, ao usar somente a prova como instrumento de avaliação, restringem-se os conhecimentos e as habilidades dos alunos, perdendo parte dos elementos do desenvolvimento daqueles, prejudicando o processo com uma avaliação incompleta.

Conforme a visão dos professores, metade deles disseram que avaliação é um processo contínuo, pois se deve considerar o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, não de forma quantitativa, mas de forma qualitativa, pois é um instrumento que permite qualificar os conhecimentos e rendimentos dos alunos.

O segundo questionamento feito aos sujeitos foi: quais os tipos de avaliação da aprendizagem que você realiza em sala de aula? Obtivemos as seguintes respostas:

São dois tipos de avaliação: “processual” que é a observação das atividades realizadas pelos alunos durante o processo de ensino, e “bimestral” escrita, que é avaliado todo conteúdo ensinado para o aluno durante dois meses. (Professora A).

Atualmente, aplicam-se os testes que a SEMEC-PI manda, pois no 4º ano trabalha-se o programa do IAB (Matemática e português). As demais disciplinas, avalio a participação, tarefas feitas, seminários e desempenho dos alunos (as). Provas escritas são usadas também na

avaliação. (Professora B).

Através de atividades de leitura e escrita, oralidade, participação em sala de aula, apresentação de trabalhos propostos, verificação de aprendizagem (conteúdos). (Professora C).

Utilizo nas minhas aulas a avaliação qualitativa, como a participação dos alunos na realização das atividades propostas, o desenvolvimento da leitura e o progresso nas quatro operações. (Professora D).

Observação, participação, desenvolvimento e o mais importante, a capacidade que cada um desenvolve ao longo do ano letivo. (Professora E).

Diagnóstica, formativa e somativa. (Professora F).

Verificamos com as respostas das professoras que, dentre os tipos de avaliação que existem, boa parte faz o uso das três formas de avaliação, como cita a professora F, que são: diagnóstica, formativa e somativa. Alguns pontos foram destacados como métodos mais utilizados para a avaliação dos alunos, como: a participação; as tarefas feitas; a apresentação de trabalhos; a leitura e a escrita.

A minoria relatou a utilização da prova escrita, mas fica evidente que seu uso ainda é exclusivo para que se avaliem os alunos. Como podemos notar, a avaliação é utilizada de diferentes formas, mesmo que para muitos a avaliação ainda tenha caráter tradicional e classificatório.

Contudo, o desempenho e a participação dos alunos foram pontos fortes e evidentes de como estão sendo utilizados os métodos de avaliação pelas professoras pesquisadas, pois as concepções de avaliação estão voltadas para o desenvolvimento do aluno no seu processo de ensino e aprendiza-

gem. As funções da avaliação evidenciam que os professores necessitam:

1. Identificar as dificuldades de aprendizagem [...] função diagnóstica; 2. Determinar se os objetivos propostos foram ou não atingidos [...] função formativa; 3. Aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem [...] função de retroalimentação; 4. Promover os alunos [...] função somativa. (HAYDT, 1995, p. 159).

Em suma, as funções da avaliação podem ser usadas de forma que os alunos sejam avaliados por diferentes aspectos, tanto quantitativos quanto qualitativos, e dentro de uma realidade onde o educador possa estabelecer que tipos de métodos utilizar para que a avaliação aconteça de forma que os aspectos possam ser avaliados adequadamente.

O terceiro questionamento feito aos sujeitos foi: qual sua visão sobre planejamento de ensino? Obtivemos as seguintes respostas:

Que o professor precisa planejar para que o ensino não seja improvisado e os alunos tenham sucesso na aprendizagem. (Professora A).

São estratégias que prepara, organiza e orienta a ação do professor em sala de aula. (Professora B).

Essencial, pois faz com que o professor busque metodologias de acordo com a realidade dos alunos, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem. (Professora C).

O planejamento de ensino é importante, pois permite ao educador otimizar a ação docente. O planejamento é a estratégia utilizada pelo professor para alcançar os

objetivos e organizar a ação docente em sala de aula, sendo flexível. (Professora D).

Ampla, pois nada sem planejamento pode funcionar. (Professora E).

É a forma, instrumento ou meio que o professor utiliza para desenvolver suas atividades dentro de sala de aula, adequando à realidade dos alunos. (Professora F).

Observamos pelas respostas dos sujeitos que o ato de planejar é indissociável na organização de suas ações docentes, pois evita imprevisto, como cita a professora A. Sem o planejamento, a ação do professor seria aleatória e sem sentido, os conteúdos não teriam uma programação ou sequência. A professora B define o planejamento de ensino como sendo estratégia que prepara, organiza e orienta a ação docente.

O quarto questionamento feito aos sujeitos foi: como você relaciona avaliação da aprendizagem com o planejamento de ensino? Obtivemos as seguintes respostas:

A avaliação precisa ser relacionada com o planejamento para que seja avaliado aquilo que foi planejado e transmitido para o aluno. Porque não haverá aprendizagem se não houver ensino. (Professora A).

A escola pública visa muito à formação de um cidadão, principalmente nas séries iniciais, o lado humanístico e mais atuante. A avaliação de uma prova escrita não se faz com tanto rigor, como em algumas instituições privadas. (Professora B).

A avaliação deve estar coerente com o planejamento, avaliando assim a aprendizagem de forma correta. (Professora C).

No planejamento de ensino a avaliação da aprendizagem está inserida de modo que o professor seja o medidor do conhecimento, levando o aluno a resolver problemas, desafiar os alunos a expandir os conhecimentos adquiridos e incorporar novos conhecimentos para a vida. (Professora D).

A partir do momento em que se percebe que a concepção de avaliar deve ser um processo contínuo, notamos, sobretudo, outros aspectos educacionais importantes como: capacidade de pensar, o interesse em aprender, prazer em aprender, capacidade de relacionamento com os outros e a sociabilidade. Só assim conseguimos ser bem sucedidos. (Professor E).

A relação refere-se às competências e habilidades que devem ser alcançadas com base no planejamento e medidas pela avaliação. (Professora F).

De acordo com as respostas que obtivemos dos sujeitos, a maioria das professoras fazem essa relação entre planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem como sendo o mediador para que os objetivos sejam alcançados com base no planejamento.

Somente os professores B e E não fizeram relação entre o planejamento e a avaliação, fugindo completamente do foco da pergunta. Segundo Luckesi (2011, p. 180), “[...] planejamento implica o estabelecimento de metas, ações e recursos necessários à produção de resultados que sejam satisfatórios à vida pessoal e social”. Então, não tem como fazer o planejamento sem avaliação, ou fazer avaliação sem planejamento.

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento. (TURRA et al, 1995, p.18-9).

O planejamento de ensino do professor deve ser elaborado com conhecimentos práticos e teóricos para usar de sua realidade onde trabalha nos objetivos que se pretende alcançar. Pois é nesse planejamento que o professor expõe e justifica suas práticas, podendo ser feito de modo formal (com anotações) ou de maneira esquemática.

Assumindo conscientemente a avaliação, vive-se um processo de ação-reflexão-ação. Em outras palavras, parte-se do planejamento para agir na realidade sobre a qual se planejou, analisam-se os resultados, corrige-se o planejado e retorna-se à ação para posteriormente ser esta novamente avaliada. (DALMÁS, 1994, p. 105-106).

Como a própria autora relata sobre avaliação ser um processo de ação-reflexão-ação, esse processo acontece de forma a promover um diagnóstico em que o educador observa os pontos negativos e positivos que foram ou não atingi-

dos, assim, podendo rever esses pontos negativos e reorganizá-los de forma que chega ao seu determinado objetivo.

O quinto e último questionamento feito aos sujeitos foi: quais as dificuldades encontradas no ato de avaliar? Obtivemos as seguintes respostas:

Avaliação é um processo fundamental no que se refere à educação. Uma das dificuldades encontradas no ato de avaliar é o “apego” às provas tradicionais que geralmente não são suficientes para suprir o real objetivo da avaliação que é conhecer dificuldades, limitações e o desenvolvimento do alunado de forma integral. A quantidade de alunos para cada professor é outro fator que dificulta uma avaliação mais aprofundada. (Professora A).

As dificuldades que encontro correspondem à elaboração da prova. Pois é difícil avaliar os alunos, muitos não conseguem responder, ficam nervosos e até choram. (Professora B).

Minha maior dificuldade é os alunos aplicarem o que foi ensinado na prova escrita. Mas, geralmente, meu modo de avaliar é: trabalhos em sala de aula, participação nas atividades desenvolvidas na aula, indagações feitas pelos alunos. (Professora C).

Sinto dificuldade em avaliar meus alunos, pois cada aluno tem seu nível de desenvolvimento. Trabalho com os níveis de escrita e leitura e isso é complicado porque é preciso ter muita atenção para não cometer equívocos. Também sinto dificuldade em aplicar um conteúdo, pois pode acontecer de se aplicar um conteúdo fácil, sendo que poderia ter colocado mais dificuldade. (Professora D).

A principal dificuldade é identificar o que exatamente as crianças entendem do assunto, pois nem sempre elas expõem seus reais conhecimentos, apesar das diferentes formas de avaliação que uso. (Professora E).

A maior dificuldade no ato de avaliar são as formas adotadas pelas secretarias, pois, no meu ver, prova não avalia ninguém. O cotidiano, a participação em sala é muito mais viável como avaliação do que prova. Portanto, essa dificuldade sempre vai existir. (Professora F).

De acordo com as respostas da quinta pergunta, tivemos como conclusão que muitos professores sentem dificuldades no ato de avaliar, pois o modelo tradicional ainda está presente no cotidiano escolar, onde o instrumento “prova” é o principal método para se avaliar os alunos.

As dificuldades encontradas demonstram que as professoras se sentem presas a um modelo ultrapassado e que vem sendo repassado de geração a geração, pois a professora A usa o termo “apego” ao responder a pergunta, relatando que ainda é difícil avaliar o aluno sem o uso da prova. Ou seja, as dificuldades encontradas são o reflexo do modelo de avaliação que vem sendo utilizado por muitos e muitos anos, no qual o aluno é apenas avaliado por notas, ou seja, classificado ou reprovado. Desse modo, fica evidente que ainda há um longo caminho a percorrer, para que o modelo que insiste em prevalecer nas escolas e na cabeça de cada professor seja modificado.

Considerações finais

O estudo realizado sobre a avaliação da aprendizagem teve como objetivo analisar as articulações feitas por educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, entre a avaliação da aprendizagem e o planejamento de ensino.

Percebemos, ao longo da pesquisa, o quanto é importante discutir sobre avaliação e planejamento de ensino dentro do sistema de ensino, para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Nesse contexto, identificamos que os sujeitos da pesquisa possuem um bom entendimento sobre o que vem a ser avaliação da aprendizagem, e que suas concepções são voltadas para o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem. As concepções avaliativas apresentam-se como inovadoras e de acordo com a atual função da avaliação, ou seja, como instrumento de caráter identificador, analítico e investigativo.

Do mesmo modo, durante a pesquisa, analisamos as concepções dos sujeitos e verificamos que o planejamento de ensino é algo indissociável na organização docente das atividades do professor. Assim, esse dispositivo se faz presente como estratégia que prepara, organiza e orienta, evitando improvisos e estabelecendo os objetivos a serem alcançados.

Contudo, verificamos que a relação entre planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem é de suma importância para o trabalho docente. Pois a avaliação é indispensável para saber se os objetivos foram alcançados. O professor é o orientador para que os objetivos sejam elaborados de acordo com o que se quer atingir, utilizando-se de uma ferramenta que orienta todo o processo.

Para tanto, as principais dificuldades apresentadas pelos professores revelaram que estes ainda são reféns do “apego” às provas como principal instrumento de avaliação. Além disso, a elaboração e a análise dos instrumentos tam-

bém fazem com que os educadores sintam dificuldades na hora de avaliar.

Referências

ABRECHT, R. **Avaliação formativa**. Rio Tinto. Portugal: Edições Asa, 1994.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: a filosofia do conhecimento. 1. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**. Elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. **Avaliação quantitativa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, Lucinete Maria Souza. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**: o ensino

para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino**: Aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96974>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do**

conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 2010.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação:** novos tempos e novas práticas. Petrópolis Vozes, 1998.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

O BILINGUISMO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: práticas e letramento

*Glória Maria de Sousa
Maria Gessi-Leila Medeiros
Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento*

A educação é a ferramenta básica para a integração de qualquer pessoa na sociedade, por meio dela se transmite costumes e valores de uma comunidade, e as pessoas com deficiência, justamente por não terem acesso à educação, foram excluídas por muito tempo do convívio social, eram criadas isoladamente, sem participação nos espaços de vivência da coletividade.

O processo educacional de pessoas com deficiência auditiva no ensino regular é ainda um desafio, uma vez que o discurso não retrata a realidade educacional do Brasil, classes lotadas, quadro docente pouco qualificado, são alguns problemas enfrentados pelo surdo que deseja se profissionalizar

no país.

A língua de sinais é muito importante no processo de educação para os surdos, apesar daquela ainda ser vista como uma oposição entre a oralidade e a gestualidade, mas para a proposta da educação bilíngue a língua de sinais é primordial na educação do aluno surdo.

Nesse sentido, o presente trabalho, desenvolvido a partir de uma pesquisa de conclusão de curso¹, tem como objetivo geral é analisar se nas escolas onde possuem surdos matriculados são desenvolvidas práticas de ensino bilíngue para facilitar o processo de letramento e de inclusão deste indivíduo no ensino regular. E como objetivos específicos: conhecer o conceito dos professores sobre o ensino bilíngue na educação de surdos; compreender como são realizadas as práticas de ensino com os alunos surdos em salas de aula do ensino regular; e verificar se nas escolas pesquisadas possuem profissionais intérpretes/instrutores para auxiliar no processo de inclusão do aluno surdo, e como estes desenvolvem seu trabalho visando um ensino bilíngue.

Com relação à metodologia utilizada para a realização do trabalho em pauta, destacou-se a pesquisa bibliográfica, a partir da consulta de livros, artigos científicos e revistas; e a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, foram utilizados questionários com os partícipes para posterior análise, buscando compreender o fenômeno ora estudado.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O bilinguismo no processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular: práticas e letramento”, de Glória Maria de Sousa, sob orientação da Prof.^a Mestra Maria Gessi-Leila Medeiros, do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI, realizado no primeiro semestre de 2016..

A pesquisa teve como base teórica os seguintes autores: Karnopp (2012), Kelman (2012), Quadros (1997), Fernandes (2006), Mittler (2003), Fernandes (2012), Lacerda e Lodi (2009), Santos e Gurgel (2009), bem como legislações pertinentes ao tema, como o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e a Lei nº 1.2319, de 1º de setembro de 2010.

A princípio, os sujeitos dessa pesquisa foram quatro professores, um intérprete e um instrutor, com relação aos professores foram anotadas questões sobre o bilinguismo na educação de surdos, como também as práticas bilíngues, as estratégias utilizadas, as dificuldades que encontram no processo de inclusão e a importância do intérprete e do instrutor na inclusão do aluno surdo. Os referidos sujeitos fazem parte das duas escolas selecionadas: Escola Municipal Mário Covas e a Escola Municipal Professor Benjamim Soares de Carvalho, ambas do ensino fundamental da rede municipal de Teresina.

O bilinguismo no processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular: práticas e letramento

A educação dos surdos foi marcada por diversas propostas de ensino que deixaram cicatrizes profundas em suas vidas, essas modalidades de ensino sempre eram voltadas para aquisição da língua majoritária dos ouvintes, no Brasil, a língua portuguesa.

A primeira proposta é o oralismo que é uma modalidade de ensino que não permite a língua brasileira de sinais, e

essa língua não poderia ser usada na escola, e nem no ambiente familiar, mesmo que esse espaço fosse formado por pessoas surdas que se utilizam da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O oralismo discrimina a cultura surda e nega a diferença entre os surdos e os ouvintes.

Segundo Quadros (1997, p. 22):

Tomando como base o ensino desenvolvido em muitas cidades brasileiras, o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos.

O oralismo foi uma proposta de ensino que não mostrou resultados significativos para a educação dos surdos, e foi uma modalidade de ensino que sofreu muitas críticas, tanto por parte dos pesquisadores como também da comunidade surda, e esse ensino foi marcado por muita violência e exaustivas seções de fala.

A segunda proposta é o Bimodalismo ou Comunicação total. Essa modalidade de ensino permite o uso de Libras, e também utiliza todo e qualquer recurso para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, e considera as áreas cognitivas e linguísticas dos alunos surdos. Mas a língua de sinais só é usada como um recurso para aquisição da língua portuguesa, e o uso das línguas aconteceria de forma simultânea.

Para Lopes (2011, p. 63): “O bimodalismo não favorecia o aprendizado da língua de sinais, mas fortaleceria o uso de alguns sinais para que o português fosse ensinado.

A questão em jogo era o ensino da língua majoritária”. O bimodalismo não foi bem visto, por que não viam a língua de sinais como a língua majoritária da criança surda, só era vista como um mero suporte para a aquisição do português.

Podemos dizer que as duas propostas, Oralismo, Bimodalismo ou a Comunicação Total, negam a língua natural dos surdos que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e provocam perdas nos aspectos cognitivos, socioafetivos, político e na educação desses alunos com surdez.

E só depois de muita insatisfação, por parte dos especialistas e da comunidade surda do século XX sobre a educação dos surdos, surgiu uma nova filosofia de ensino o Bilinguismo que se opõe as demais filosofias criadas na educação dos surdos. A corrente do Bilinguismo entende que a língua brasileira de sinais é a primeira língua dos surdos, e o português deve ser a segunda língua aprendida pelos surdos na sua modalidade escrita.

Inclusão de alunos surdos no ensino regular

A inclusão veio para transformar a educação do nosso país em um lugar onde as escolas devem ser para todos, recebendo alunos “ditos normais” ou com alguma necessidade especial, por que todos nós temos direito à educação. No Brasil, o movimento de inclusão surgiu a partir do final da década de 80 e início da década de 90, cujo objetivo inicial era difundir o ensino especial com o regular, o qual recebeu influência de dois eventos que se propuseram a refletir sobre a problemática do ensino especial até então fracassado no país.

O primeiro evento foi a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada na Tailândia em 1990; o segundo foi a Conferência de Salamanca, que ocorreu em 1994 na Espanha, e nessa conferência foi elaborado um documento chamado “Declaração de Salamanca”, versando sobre a Educação Especial, com o objetivo principal de fornecer diretrizes básicas para uma formulação no sistema educacional de acordo com o movimento de inclusão.

A mesma ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais a todas as crianças que estejam com alguma dificuldade temporária ou permanente na escola regular.

De acordo com a Declaração de Salamanca:

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. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A escola inclusiva deve garantir qualidade de ensino a cada um de seus alunos, independente da sua diversidade. De acordo com o referido documento, a escola tem que respeitar e responder às necessidades de cada aluno, independente da sua deficiência física, auditiva, visual ou mental. A constru-

ção de uma educação inclusiva nas escolas comuns começa a partir do conhecimento das diferenças no convívio e no enfrentamento desses desafios.

Segundo Mittler (2003, p. 25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, as avaliações, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões estão sendo tomadas sobre agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Sendo assim, as escolas têm que estar organizadas para receber os alunos com deficiências com auxílios e serviços educacionais voltados para cada tipo de necessidades especiais, procurando sempre se adaptar aos alunos com deficiência, criando metodologias com objetivo de que os mesmos sejam incluídos nas atividades da escola.

A inclusão do aluno surdo necessita de profissionais conhecedores da língua de sinais, de intérpretes que acompanhem o aluno em sala de aula, e de um instrutor de Libras que auxilie o surdo também fora da sala de aula, em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual esses grupos de profissionais estarão criando práticas pedagógicas que irão estimular o seu desenvolvimento escolar.

De acordo com as autoras Lacerda e Lodi (2009, p.15):

A inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política nacional de educação. Vista como um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos, acredita-se que a inclusão escolar possibilite a construção de uso social da leitura e da escrita.

A inclusão do surdo no ensino regular tem sido tema de várias discussões, dentre elas, a proibição da língua de sinais em 1880 no Congresso de Milão, no qual o uso da língua de sinais foi proibido, causando grandes transtornos para a comunidade surda, retrocedendo assim, os avanços já conquistados até então.

Com a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, foi oficializada a Libras como a língua oficial dos surdos, esta foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de dezembro de 2005, que, dentre outras disposições, determina a inclusão da língua de sinais como disciplina curricular em alguns cursos de formação superior.

Um dos aspectos importantes desta pesquisa baseia-se na discussão em torno da educação bilíngue, em que o sujeito surdo convive numa condição bicultural, ou seja, no seu dia a dia convive com duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) que é a sua língua materna e a segunda língua, que é a língua portuguesa, idioma oficial do Brasil.

O bilinguismo na educação de surdos

O bilinguismo é uma nova proposta sugerida para o ensino de surdos, que atualmente tem sido tema de várias

discussões, iniciadas ainda na década de 80. A educação bilíngue envolve o estudo de duas línguas.

Para Quadros (1997, p. 27):

O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível á criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

O bilinguismo ganhou um grande reconhecimento porque proporciona uma mudança no ensino do surdo, o aluno estuda Libras como a sua primeira língua ou língua materna (L1), e a língua portuguesa como a sua segunda língua (L2) na modalidade escrita.

A educação bilíngue no Brasil ganhou uma nova abordagem após o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que tem sido recomendado pelo Ministério Nacional da Educação (MEC) como proposta eficaz para o ensino bilíngue para os surdos do país. O referido decreto regulamenta a Lei nº 10.436/2002, a qual, em seu capítulo VI, artigo 22, estabelece:

- I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou edu-

cação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS – língua portuguesa.

De acordo com o referido decreto, é obrigação das escolas se organizarem para receber os alunos surdos, as quais devem oferecer uma educação bilíngue com estrutura adaptada, além de profissionais capacitados e usuários de Libras, bem como práticas de ensino voltadas para o uso das duas línguas.

Segundo Lacerda e Lodi (2009, p. 14):

Atenta à questão fundamental da necessidade de um desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição dos sujeitos é que surge a proposta bilíngue, que enfatiza a necessidade de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, a língua de sinais, considerada como primeira língua, e como segunda, aquela utilizada por seu país.

Para as autoras, Libras (L1), que é a língua materna do surdo, deve ser ensinada mais cedo possível para as crianças surdas, para que elas consigam aprender a segunda língua que é a língua portuguesa (L2) na sua forma escrita.

Para garantir o sucesso da inclusão dos alunos surdos, toda a equipe da escola deverá saber a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para possibilitar a comunicação com a criança surda e também para alcançar avanços em relação aos aspectos cognitivos e relacionais desta.

O ensino da língua portuguesa (L2) para os surdos acontece de forma simultânea, junto com a língua brasileira de sinais, para que eles adquiram habilidades linguísticas. A proposta da educação bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para ampliação do vocabulário do surdo, porque com o estudo da língua portuguesa escrita os surdos terão mais suporte para relacionar-se com a sociedade ouvinte, pois inúmeras informações são transmitidas por meio da escrita.

No Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras se dá pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, da seguinte forma: “[...] Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. A partir dessa lei, a Libras se torna a língua materna da comunidade surda (L1)”.

A referida língua deve sempre ser usada para escolarizar o aluno surdo, desde o ensino infantil, o maternal até o ensino fundamental maior, por que o aluno surdo que sabe Libras aprende com mais facilidade o português.

O Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, prevê a oferta obrigatória do ensino da Língua Brasileira de Sinais, desde a educação infantil, e o ensino da língua portuguesa como a sua segunda língua.

De acordo com Gesser (2009, p. 27), “[...] Linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta característica presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, porque é humana”. Nesse sentido, libras é uma língua visual-espacial, diferente do português, mas

como toda língua apresenta questões lexicais, fonológicas, semânticas, morfológicas e sintáticas.

Práticas e letramento dentro de uma proposta bilíngue

A Lei 10.436 de 2002 reconhece a língua de sinais, como a língua oficial dos surdos, e, ao mesmo tempo, fala que esta língua não pode substituir o português, a língua portuguesa é a língua oficial do Brasil, portanto é também a língua de comunicação entre as pessoas.

O aluno surdo adquirindo a língua brasileira de sinais terá avanço na aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa, pois vai possibilitar a construção de conhecimento de mundo que irá permitir visualmente suas habilidades linguísticas.

Para Kelman (2012, p. 63), “[...] um bom programa bilíngue tem duas características básicas: a combinação do ensino de conteúdos na língua materna e o desenvolvimento no letramento”. Na medida em que a criança surda vai se tornando competente no estudo das duas línguas, ela conseguirá entender inúmeras informações transmitidas por meio da escrita.

Há estados brasileiros que existe escola bilíngue em que a libras é a língua de instrução e o português é a segunda língua; em outros estados, nos anos do ensino fundamental maior, a língua de instrução é a língua portuguesa, mas com o acompanhamento do intérprete educacional, e o ensino do português realiza-se em outro turno em sala de apoio. E em outros estados o intérprete acompanha a criança surda

desde a educação infantil, sendo que este profissional acaba realizando a função de professor. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 19):

Independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngüe depende da presença de professores bilíngües. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais.

Com o estudo da língua portuguesa na sua modalidade escrita, o aluno surdo terá um novo conhecimento de mundo, esse letramento tem que ser vivenciado desde a educação infantil, porque é nas salas de aula que a criança surda terá contato com essa nova língua.

O estudo da língua portuguesa na sua modalidade escrita acontece da seguinte forma: a criança surda terá como base linguística a língua de sinais (L1) e depois os aspectos lexical, gramatical e funcional da língua portuguesa.

O ensino do português para os alunos surdos se dá por bases teóricas e pelas práticas dos professores. Os educadores têm um papel fundamental na mediação da leitura de textos pelos alunos surdos, de modo que o docente tem que estar ciente que o conhecimento do português que o surdo irá adquirir dependerá de como ele está trabalhando aquela disciplina com os alunos.

De acordo com Karnopp (2012, p. 155), “[...] práticas de leitura e escrita são relatadas como sendo atividades realizadas minimamente, já que os professores julgam que seus

alunos têm extrema dificuldade de ler e escrever”. O papel do professor é fundamental na mediação das práticas de leitura de textos, porque se o aluno surdo não constituir práticas de leituras desde criança, ele terá dificuldades no futuro, porque a leitura é muito importante para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos.

Desse modo, o aluno surdo precisa de práticas de ensino próprias, com salas de aula adequadas, em que predomine os aspectos visuais, a leitura para o surdo deve ser realizada pelo professor de forma contínua, com leituras diárias e interpretação na língua brasileira de sinais, a partir das rodas de leitura para compartilhar os textos lidos, leitura de diferentes gêneros textuais, promovendo situações em que os alunos surdos consultem jornais, revistas, etc., e apresentem o que entendeu do texto lido por meio de libras.

O intérprete e o instrutor de libras: agentes facilitadores para uma educação bilíngue

No dia 24 de Abril de 2002, foi homologada a Lei Federal nº 10.436, que determina a libras como língua oficial da comunidade surda. Esta lei foi o primeiro passo para o reconhecimento da formação do intérprete como profissional, abrindo assim novas oportunidades de trabalho. A referida lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005.

Cinco anos depois, por meio da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, a profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais foi finalmente regulamentada:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010, p.1).

Com a Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, o intérprete da Língua Brasileira de Sinais passou a ter reconhecimento dentro da sociedade como agente muito importante na comunicação dos surdos com os ouvintes.

O intérprete de libras é um profissional que domina a língua de sinais e a língua falada, ele acompanha o aluno surdo em sala de aula, interpretando os assuntos da língua portuguesa. Esse profissional tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, os colegas e a equipe escolar.

Portanto, ele é imprescindível dentro da escola, tendo em vista que assume a função de intermediar a comunicação entre o surdo e o ouvinte, devendo também o intérprete ter uma boa relação com o professor da turma, pois os mesmos irão trabalhar em equipe para saber qual a melhor metodologia a ser aplicada.

Assim, o intérprete tem que ser um profissional qualificado, pois junto com o professor planejarão aulas e avaliações. A ausência desse profissional na escola é prejudicial para a educação do aluno surdo e para sua inclusão, pois ele tem a função de intermediar a comunicação entre os ouvintes e os surdos.

O instrutor deve ser um profissional com um bom nível cultural e com o domínio em Libras, podendo ser surdo ou ouvinte. A função desse profissional é ensinar Libras para os alunos surdos fora da sala de aula. O instrutor deve ser capacitado para exercer a função, diferentemente dos professores de Libras, que devem ter formação superior ou habilitação em nível superior.

Como afirmam Santos e Gurgel (2009, p. 53):

Acredita-se que uma de suas funções mais importantes no espaço escolar seja promover o desenvolvimento de processos cognitivos do aluno surdo, facilitando a comunicação destes junto a seus outros colegas e permitindo que ele divida também suas alegrias, preocupações e dúvidas dentro da sala de aula, pois este é um momento de trocas e de valor entre eles.

Desse modo, esse profissional exerce um papel primordial na educação bilíngue dos alunos surdos, pois este ensinará a língua materna (L1) que é a Libras, tendo em vista que crianças surdas que são filhos de pais ouvintes não têm contato com Libras. O instrutor de Libras também tem a função de incentivar o grupo escolar à aquisição e à aprendizagem de Libras.

Educação bilíngue, práticas e letramento

Foram analisados, neste estudo, os dados coletados nas escolas municipais Professor Benjamim Soares de Carvalho e a Escola Mário Covas, a partir da contribuição de quatro

professores, um intérprete e um instrutor, os quais responderam às perguntas sobre o assunto em pauta.

Os dados revelaram a metodologia utilizada pelos professores na prática bilíngue desses alunos surdos, possibilitando se conhecer sobre o processo de letramento e de inclusão realizado nessas escolas, apontando também ideias diante dos relatos dos sujeitos.

O bilinguismo é uma nova modalidade de ensino para a educação de surdos, que surgiu na década de 80. Essa modalidade de ensino defende que o aprendizado da língua sinalizada deve acontecer antes da língua utilizada pelos ouvintes na forma escrita. Perguntamos aos seis sujeitos dessa pesquisa o que eles entendem sobre essa nova modalidade de ensino na educação de surdos.

PROF A: É o uso de duas línguas, sendo que a língua de sinais deve ser ensinada antes do português.

PROF B: É a oportunidade de crianças surdas serem inseridas na base escolar, tendo como foco a língua de sinais que para elas é o meio de comunicação mais viável.

PROF C: Ainda não tenho nenhum conhecimento sobre o mesmo.

PROF D: Nada.

INTÉRPRETE: Abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte.

INSTRUTOR: é o uso de duas línguas sendo Libras como L1 e a língua portuguesa como L2 (modalidade escrita)

A professora A, a Intérprete e a Instrutora compreendem que o bilinguismo é o estudo de duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa; a professora B descreve que é uma “oportunidade” do surdo se inserir no ensino regular, e que a língua de sinais é a sua língua materna. Consideramos que o bilinguismo é o ensino que dá preferência ao estudo da língua de sinais brasileira, que a língua utilizada na comunidade surda. Que após a sua aquisição a criança surda terá mais facilidade para aprender o português na forma escrita.

De acordo com Lopes (2011, p. 65):

A corrente do bilinguismo entende que a língua de sinais, por ser a primeira língua dos surdos, deve ser aprendida o mais cedo possível. O português, como língua majoritária – ensinada, de preferência, em sua modalidade escrita, deve ser a segunda língua aprendida pelo surdo.

As professoras C e D, deixam nítido que não têm conhecimento sobre essa nova modalidade de ensino, o bilinguismo, para inclusão dos alunos surdos, revelando assim a dificuldade em trabalhar com essa perspectiva de ensino, cuja proposta busca alcançar resultados satisfatórios para a educação das crianças surdas no Brasil.

Essa educação tem como preferência a convivência da criança surda com a língua de sinais desde cedo, pois a mesma terá mais progresso na aquisição da segunda língua que é o português na sua forma escrita. Indagamos aos sujeitos da pesquisa de que modo as prática bilíngues podem influenciar na educação dos surdos.

PROF A: As práticas bilíngues favorecem o aprendizado do aluno surdo, uma vez que aprendendo a língua de sinais se torna mais fácil a aquisição do português.

PROF B: Atendendo as especificidades desses alunos, facilitando o processo de ensino aprendizagem.

PROF C: Ainda não trabalhei com o bilíngue.

PROF D: Em diversas maneiras. Desde uma educação em sala de aula quanto fora de sala.

INTÉRPRETE: Sim, porque as propostas educacionais, baseadas no oralismo não conseguiram atingir resultados satisfatórios, porque normalizaram as diferenças, não aceitando a língua de sinais dessas pessoas, centrando os processos educacionais na visão da realidade e naturalização biológica.

INSTRUTOR: Com a abordagem bilíngue, tem como primeira língua a língua de sinais. Ele estando alfabetizado em Libras é mais fácil a compreensão da escrita da língua portuguesa.

Como podemos observar, as professoras A, B, D, Instrutora de Libras e a Intérprete citaram que a prática bilíngue tem como principal objetivo a aquisição da língua brasileira de sinais (Libras) pelos os alunos surdos, sendo assim, o mesmo conseguirá aprender o português na forma escrita, e a língua de sinais é um direito da criança surda.

Segundo Quadros (1997, p. 27):

Então a criança surda brasileira deve ter acesso à LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido, a falta de audição da criança. Essa criança ate poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espon-

tânea, como ocorre com a LIBRAS.

A professora C apresentou dificuldade em responder a pergunta, demonstrando que não tem conhecimento de como acontece a inclusão escolar do aluno surdo. Essa realidade acontece porque vários professores trabalham com os surdos sem terem a formação adequada.

Para Lacerda e Lodi (2009, p. 14):

Atenta a questão fundamental da necessidade de um desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição dos sujeitos, é que surge a proposta bilíngue, que enfatiza a necessidade de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, a língua de sinais, considerada como primeira língua, e como segunda, aquela utilizada por seu país.

A prática bilíngue tem como objetivo o ensino da língua de sinais, o mais cedo possível para a criança surda, pois esta aprenderá a sua língua materna de forma coerente, devendo isso acontecer a partir de profissionais qualificados. É importante ressaltar que as crianças de pais ouvintes têm maior dificuldade em aprender Libras porque estas crianças não têm acesso à língua de sinais em casa, diferentemente das crianças surdas filhas de pais surdos, as quais aprendem mais rápido a língua de sinais.

Na escola de educação inclusiva, principalmente em salas de aulas com alunos surdos, o professor precisa utilizar várias estratégias acessíveis para os alunos surdos e também para os seus alunos ouvintes. Sobre esta pauta, lançamos a seguinte pergunta aos sujeitos: Que estratégias você utiliza

para desenvolver práticas bilíngues em sala de aula?

PROF A: Em sala de aula, até o momento, não foi possível desenvolver atividades que compreende as práticas de ensino com o aluno surdo, porém, o pouco que conheço da linguagem de sinais eu utilizo para interagir com o aluno, mas nada referente a conteúdo.

PROF B: Infelizmente, não tenho estratégias diferenciadas para lidar com prática bilíngue.

PROF C: Não os utilizo, pois não conheço essas práticas.

PROF D: Nenhuma.

As professoras A, B, C e D responderam que não utilizam nenhuma estratégia para o ensino do aluno surdo. Essas dificuldades acontecem porque esses professores que estão trabalhando com os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente com os alunos surdos, não estão recebendo formação adequada para desempenharem bem a sua função.

Para Kelman (2012, p. 63), "[...] um bom programa bilíngue tem duas características básicas: a combinação do ensino de conteúdos na língua materna e o desenvolvimento no letramento". Para acontecer uma educação bilíngue, é de suma importância que o aluno conheça a língua de sinais e também os educadores que irão trabalhar com esses alunos surdos, porque se os professores não tiverem conhecimento sobre essa nova modalidade de ensino na inclusão do aluno surdo, o processo de ensino e aprendizagem ficará prejudicado.

De acordo com Quadros (2012, p. 34):

A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se as crianças sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso irá potencializar a aquisição da leitura e da escrita do português.

No que se refere aos desafios de se efetivar o processo de inclusão, foi perguntado aos partícipes: Diante do processo de inclusão, você tem dificuldade em desenvolver suas atividades em sala de aula? Por quê?

PROF A: Sim, pois não tenho habilidade para desenvolver de forma significativa meu trabalho com os alunos surdos. Não tenho a ajuda de intérprete em sala.

PROF B: Sim, falta-me capacitação e proficiência, não tenho a ajuda de intérprete em sala.

PROF C: Sim, porque nem sempre estamos qualificados suficientemente para receber essas crianças em sala de aula.

PROF D: Não. Não tenho intérprete em sala.

As professoras A, B e C disseram que têm dificuldades em realizar as atividades em sala de aula com os alunos surdos, por falta de formação adequada, referindo-se à proficiência em Libras, e outro agravante é que as respectivas professoras não têm intérprete em sala de aula; já a professora D disse que não tem dificuldades com esse processo de inclusão.

De acordo com Karnopp (2012, p. 155), “[...] práticas de leitura e escrita são relatadas como sendo atividades realizadas minimamente, já que os professores julgam que seus alunos têm extrema dificuldade de ler e escrever”. Como a maioria dos professores não tem uma formação adequada, eles não conseguem utilizar nenhuma metodologia para o ensino do aluno surdo, prejudicando a aprendizagem destas crianças.

Para acontecer a inclusão do aluno surdo, o Decreto n. 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, em seu capítulo VI, artigo 22, inciso II, impõe “[...] a presença de tradutores e de intérpretes de libras”; e no artigo 14, inciso III, “[...] a presença do instrutor de Libras”. Diante desta afirmação, vejamos os relatos dos professores sobre o papel do intérprete e do instrutor de libras no processo de inclusão do surdo:

Quando as professoras foram questionadas a respeito do papel do intérprete e do instrutor no processo de inclusão do surdo, responderam o seguinte:

PROF A: Acredito que o instrutor e intérprete possam auxiliar o aluno surdo no processo de interação com os alunos não surdos e também com o professor, além disso, o acompanhamento com esses profissionais é indispensável para o desenvolvimento cognitivo desse aluno.

PROF B: Muito importante para a construção do saber.

PROF C: Ele tem o papel de educador!

PROF D: Ambos precisam ter treinamentos para melhor inclusão, pois o surdo precisa participar de todas as atividades elaboradas. Pois tanto o intérprete quanto o instrutor tem um papel importante para o desenvolvimento do surdo dentro e fora da sala de aula.

As professoras foram bem claras nas respostas, ao defender que o intérprete e o instrutor de libras têm um papel de suma importância no processo de inclusão do aluno surdo, no ensino regular, para que a criança surda tenha uma aprendizagem significativa. A professora D descreve que o intérprete e o instrutor de Libras têm que ser profissionais qualificados para que o surdo possa ter um bom rendimento.

Como afirmam Santos e Gurgel (2009, p. 51):

A criança surda, inserida na sala de aula comum, precisa ter seus direitos lingüísticos respeitados e isso implica a presença na escola de outros profissionais da educação, como professores bilíngues ou intérpretes de libras.

Na inclusão do aluno surdo, o intérprete é uma das peças fundamentais nas práticas bilíngues. Nesse sentido, foi perguntado ao intérprete: Que papel ele realiza no processo de inclusão bilíngue do aluno surdo?

INTÉRPRETE: O intérprete é aquele que tem papel de intermediar a comunicação entre o idioma do emissor ao idioma do receptor. Dispõe de capacidade técnica para realizar escolhas lexicais estruturais e semânticas apropriadas às duas línguas em tramite na interpretação. Possibilita tanto ao emissor quanto ao receptor entender e ser entendido nas nuances de suas respectivas línguas.

Para o sujeito desta pesquisa, o intérprete tem o papel de mediar o diálogo entre o professor e os surdos e entre o surdo e os ouvintes, ou seja, é um profissional que ter conhecimento sobre libras que é uma linguagem gestual visual.

Segundo Lacerda (2012, p. 280):

As opiniões do IE são tão importantes quanto as de qualquer outro profissional que atua no espaço escolar, pois ele conhece bastante a criança surda, a língua de sinais e pode colaborar para a construção de uma prática pedagógica mais adequada ao aluno surdo e a uma perspectiva bilíngue.

De acordo com as considerações acima, o intérprete educacional tem uma participação muito importante na prática bilíngue, porque ele vai traduzir do português para a língua de sinais brasileira os assuntos que estará sendo transmitido nas aulas, e também quando o aluno surdo sinalizar, o intérprete passara para o português, para que o professor da turma tire as dúvidas que surgirem durante o processo de ensino e aprendizagem.

Vejamos, a seguir, o relato de um intérprete acerca dessa questão:

INTÉRPRETE: Sim, enfrenta dificuldade em relação aos conteúdos que é passado em sala de aula.

Segundo a intérprete, o professor enfrenta dificuldades na hora de ministrar os conteúdos. Essa dificuldade acontece, na maioria das vezes, por falta de diálogo entre o professor e o intérprete. Para Lacerda (2012, p. 279):

O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo

desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos.

Desse modo, o Intérprete Educacional é o profissional que realiza a comunicação entre os surdos, dentro e fora da sala de aula. Este profissional, junto com o corpo docente da escola, pode criar palestras que ajudem na disseminação da língua de sinais. Sendo assim, perguntamos ao sujeito da pesquisa que atividades ele realiza na escola junto com os funcionários para o esclarecimento do uso de Libras.

INTÉRPRETE: Não tem nada!

A intérprete pesquisada disse que não utiliza nenhuma atividade para disseminação de Libras na escola. Este fato acontece porque algumas escolas não têm o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e as crianças com surdez são obrigadas a fazer este acompanhamento em outra instituição de ensino.

Visto isso, consideramos que é muito importante que todo o espaço escolar que trabalha com alunos surdos tenha conhecimento sobre a língua de sinais, pois isso facilitaria um diálogo direto com os alunos surdos, não deixando essa comunicação somente para os intérpretes.

Já o instrutor de Libras é um profissional com proficiência em Libras, que dará suporte a todos os integrantes da escola com relação aos alunos surdos. Sendo assim, pergun-

tamos ao instrutor de libras que atividades de apoio o mesmo realiza junto ao corpo docente para facilitar o processo de inclusão bilíngue do surdo.

INSTRUTOR: Confecção de jogos adaptados em Libras, adaptações das atividades, inscrever nos cursos de capacitação em Libras na rede municipal.

Segundo a instrutora, os recursos que a mesma utiliza são jogos adaptados em língua de sinais e adaptações nas atividades para a melhor compreensão dos alunos surdos, e também incentiva os professores a se inscrever nos cursos de Libras oferecidos pela a SEMEC.

De acordo com Lacerda (2012, p. 282), “[...] as diferentes necessidades precisam ser contempladas pela presença de professor especialista que dará apoio aos professores regentes de classe, de acordo com as orientações legais”. É de suma importância a presença de especialistas nessa área, para tirar as dúvidas e auxiliar os professores, criando estratégias de ensino que mais se identifica com os surdos, porque cada um desses alunos tem um ritmo diferente de aprendizagem.

O instrutor de libras e o intérprete são os profissionais que mais têm contato com o aluno surdo, que conhece as dificuldades de aprendizagem daquela criança, e depois que o mesmo detecta a dificuldade repassa para os professores, para a pedagoga, para a diretora e para a família. Diante dessa afirmação, perguntamos ao sujeito quais as principais dificuldades enfrentadas enquanto instrutor de Libras no processo de inclusão do surdo.

INSTRUTOR: Da família fazer o acompanhamento durante as atividades escolares e de tratamento de saúde, o laudo médico do educando e as adaptações das avaliações externas e internas da SEMEC e da escola.

A esse respeito, a instrutora mencionou que a família dos alunos surdos não acompanham os mesmos nas atividades escolares e também não faz o tratamento de saúde, e não fornece para a escola o laudo médico especificado com o tipo de surdez que a criança possui. Ela comenta também que as avaliações da SEMEC e da escola não são adaptadas para os deficientes auditivos.

Desse modo, para que de fato exista a educação bilíngue, todos os funcionários da escola, desde o diretor ao agente de portaria, devem estar inseridos no processo de inclusão dos alunos surdos, devendo também se capacitar para trabalhar com os deficientes auditivos. Desse modo, os gestores da educação devem promover cursos de formação em Libras, para que toda a sociedade escolar possa contribuir, de fato, com a educação inclusiva.

Considerações finais

A educação inclusiva é um movimento que veio para transformar a educação do nosso país, na qual as escolas devem ser para todos, recebendo as crianças ditas “normais” ou com alguma necessidade educacional especial.

A inclusão dos alunos surdos no ensino regular vem sendo alvo de muitas discussões, a exemplo do bilinguismo que é uma proposta para a inclusão do surdo. Essa nova

modalidade defende o estudo de duas línguas na educação do surdo, a primeira língua, L1, é a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a segunda, L2, é a língua portuguesa na forma escrita.

Mas a educação bilíngue está toda perpassada por várias questões. Constatamos que nas escolas Municipais em que a pesquisa foi realizada, onde há surdos matriculados, não são desenvolvidas práticas de ensino bilíngue. Segundo as professoras das duas escolas pesquisadas, não são utilizadas as práticas bilíngues por falta de conhecimento sobre o assunto e também por não terem proficiência em Libras.

Quanto ao bilinguismo e suas práticas, os professores têm conhecimento limitado sobre essa proposta de ensino, e também de como as práticas bilíngues podem influenciar na educação dos alunos surdos.

No que se referem às práticas pedagógicas, os educadores que trabalham com os alunos surdos, por não ter formação sobre a nova modalidade de ensino para os surdos, o bilinguismo, os mesmos não utilizam recursos que facilitem a compreensão e a aprendizagem desses alunos. Dessa forma, não possibilita ao surdo a ampliação de sua leitura de mundo e de sua compreensão de significados.

Outra problemática é que nas escolas municipais não têm o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo assim, o aluno surdo não tem acompanhamento com o instrutor de Libras, e, sem esse auxílio, dificilmente a criança surda conseguirá desenvolver sua primeira língua, a libras, dificultando também a aprendizagem da segunda língua, que é a língua portuguesa, na forma escrita.

Na maioria das escolas municipais onde tem alunos surdos, não tem intérprete educacional (IE), segundo a diretora, isso acontece por não ter profissionais da área. Assim, é difícil estabelecer a comunicação do aluno surdo com os professores, e também com as outras crianças ouvintes.

O intérprete educacional (IE) e o instrutor de Libras são os profissionais de suma importância na educação bilíngue, pois os mesmos criam estratégias para disseminação da Libras no espaço escolar.

Sendo assim, ficou claro que a inclusão dos alunos surdos está longe de acontecer, a qual somente será viabilizada se a proposta bilíngue passar a ser uma realidade no processo de formação dos professores.

Este estudo buscou mostrar que a educação bilíngue possibilita ao aluno surdo uma melhor educação, na qual é valorizada a língua de sinais. Desse modo, pensar numa educação bilíngue não significa que ela deve estar voltada somente para a questão linguística, ela deve assumir uma postura política de respeito ao aluno surdo, estimulando sua autonomia e valorizando sua cultura.

Referências

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/leis_10/leis_10436.html>.

gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei n. 12319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. 189º da Independência e 122º da República. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/resenha-diaria/Msg/Vet/VET-533-10.htm>>. Acesso em: 25 out. 2015.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças

e preconceito em torno *da língua* de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.).

Letramento, bilinguismo e educação de surdos.

Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES Eulalia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do Intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI Ana Claudia Balieiro, LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, bilingüismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, Maura Carcini. **Surdez & Educação**. 2 ed. rev. ampl., Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2003.

QUADROS, Ronice Muller. O 'Bi' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES Eulalia (Org.). **Surdez e bilingüismo**. 6. ed., Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Educação de surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar o português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Tais Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola bilíngue. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização, Porto Alegre: Mediação, 2009.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Maria Marlene Alves de Sousa Abreu

Maria Gessi-Leila Medeiros

Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento

Introdução

O termo autismo caracteriza-se como uma síndrome comportamental que se manifesta nos três primeiros anos de vida e compromete as habilidades de comunicação e de interação social, descrita inicialmente em 1943 por Leo Kanner. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pela presença de “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, atualmente ou por história prévia”, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (BRASIL, 2014, p. 50).

Este artigo é parte de um trabalho de conclusão de

curso¹ que tem como objetivo geral analisar de que forma acontece o processo de inclusão de alunos com autismo em escolas públicas da rede regular de ensino de Teresina – PI. E como objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas pelos professores com os alunos autistas nas salas de aula do ensino regular; perceber se os profissionais da escola estão capacitados para o trabalho com o aluno autista; verificar se são ofertadas ao aluno autista as adequações curriculares necessárias para atender as suas necessidades.

A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino. A primeira situada na zona Sul de Teresina, denominada Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial, sendo esta uma escola inclusiva, cujos dados foram coletados no turno da tarde, numa sala do ensino fundamental menor. A segunda instituição chama-se Unidade Escolar Marechal Rondon e a coleta dos dados e observação ocorreram também numa sala de ensino fundamental menor, no turno da manhã.

O referido estudo possibilita a discussão do processo de inclusão diante da necessidade de conhecer e de compreender esse fenômeno, bem como as ações pedagógicas implantadas para a aquisição do conhecimento, para que essas crianças possam ser inseridas no contexto social e, conseqüentemente, ter condições de alcançar uma vida, até certo modo, independente.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A inclusão da criança autista no ensino regular”, de Maria Marlene Alves de Sousa Abreu, sob orientação da Prof.^a Mestra Maria Gessi-Leila Medeiros, do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI, realizado no decorrer do primeiro semestre de 2016.

Para tanto, buscamos fundamentos na legislação brasileira a qual garante à criança com necessidades educacionais especiais o ingresso às escolas de ensino regular, como também requer a necessária formação e capacitação do professor, além das adequações curriculares pertinentes ao processo de inclusão destes. Uma vez que a inclusão é um direito de todos conviverem com as diferenças, oportunizando os mesmos direitos a todos, porém, respeitando as suas individualidades.

Dentre os autores pesquisados para constituição conceitual deste trabalho, destacam-se: Assumpção Júnior (1997), Carvalho (2010), Gauderer (1987), Leite (2007), Nogueira (2015), Peeters (1998), Silva (2012). A pesquisa fez uso da abordagem qualitativa e foi orientada pelo método dedutivo, pois empregou a construção lógica do raciocínio que ocorre do geral para o particular.

Um dos procedimentos também utilizados foi o estudo comparativo, visto que teve como *campus* duas instituições de ensino. Quanto aos fins, a pesquisa constituiu-se como descritiva, haja vista que caracterizou uma determinada população; quanto aos meios, fez uso de pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento de material publicado em livros, revistas e redes eletrônicas e, ao mesmo tempo, constituiu uma pesquisa de campo, em que o pesquisador foi ao campo para observar, levando em conta os objetivos específicos no sentido de compreender o fenômeno ora estudado.

A inclusão de alunos autistas no ensino regular

A palavra autismo vem do grego *autós*, que significa “si mesmo”. O autista é visto como alguém introvertido e que gosta de ficar recluso das relações sociais, logo, isso impede que ele possa se desenvolver intelectualmente e socialmente de maneira plena.

Com relação às causas do autismo, pouco ou quase nada se sabe. No entanto, estudiosos do mundo todo buscam os fatores causadores, mas somente conseguiram chegar a alguns fatores que poderiam ser predisponentes, são eles: rubéola materna, fenilcetonúria não tratada, encefalite, meningite, exposição química, desbalanceamento químico durante o desenvolvimento da criança e predisposição genética.

Para acontecer a inclusão, é necessário que o aluno autista seja inserido no ensino regular e, por meio da interação com outros indivíduos alheios ao seu convívio familiar, possa ter uma vida em sociedade, podendo mesmo desenvolver seu potencial cognitivo e social que, em alguns casos, pode até ficar restrito por falta de informação.

Sendo assim, todo indivíduo tem o direito de frequentar o ensino regular, sem nenhuma restrição de qualquer parte. Cabe somente ao poder público orientar e fiscalizar as instituições de ensino a executar o que estabelece a lei.

Ainda, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 69):

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido

por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas fazem parte de uma estratégia global de educação, visando à promoção e desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, abrangendo os diferentes níveis de educação.

Práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com alunos autistas nas salas de aula do ensino regular

Antes de adentrar especificamente à prática pedagógica utilizada com o aluno autista, é necessário que voltemos a falar um pouco sobre a relação que existe entre a prática educativa e a prática docente. Visto que o professor deve ter claro como agir na hora de educar.

Como sabemos, a prática pedagógica corresponde às ações entendidas como educativas e, como ressalta Franco (2015, p. 604) “[...] o desafio da tarefa pedagógica hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quantos outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos”. Isto é, desenvolver no educando o gosto pelo estudo, para que ele se torne um

aluno que pesquise e investigue, levando-o a ter o pensamento crítico e possa se expressar com embasamento teórico.

Portanto, é necessário que tanto a prática docente quanto a prática educativa caminhem numa só direção, buscando assim um diálogo fecundo, crítico e reflexivo. Estabelecendo, dessa forma, intencionalidades e ações no sentido de tornar o educando um pesquisador por excelência.

A seguir, discorreremos especificamente sobre as práticas pedagógicas que são necessárias para a inclusão do aluno autista no ensino regular. Pois, segundo Gauderer (1987), as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem.

Para tanto, é necessário que a escola elabore estratégias, no sentido de que o aluno autista desenvolva sua capacidade para integrar e interagir com outras crianças ditas “normais”, ou seja, organizar uma proposta educacional exclusiva para o aluno autista, em que ele possa adquirir habilidades cognitivas e sociais para o seu desenvolvimento.

Portanto, o planejamento pedagógico deve atender às necessidades de cada aluno, buscando adequar o existente no currículo das crianças “normais” ao que a criança com autismo precisa para desenvolver-se.

O desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e progressivo, então, caberá ao professor adequar o diálogo a cada aluno. Além disso, ele deve utilizar figuras, desenhos para maior compreensão, não podendo

ficar somente na falácia, pois o aluno autista se dispersa e se distrai com facilidade.

O maior desafio para o professor é lembrar-se da teoria na hora em que os problemas estão ocorrendo, isto é, fazer essa transposição do conhecimento teórico para a prática cotidiana. Por isso, é interessante que estas crianças sejam estimuladas, pois parece que elas aprendem e entendem melhor vendo do que ouvindo.

Algo imprescindível é a continuidade, para que ela se torne menos dependente, mesmo submetendo-a a incansáveis tentativas. E todas as vezes que a criança realizar uma tarefa ou mostrar progresso é indispensável reforçar com elogios.

Segundo Peeters (1998), o conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com o seu potencial, sua idade e seu interesse. Ou se ela estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta.

Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, inciso III, garante o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”. Do ponto de vista legislativo, podemos assinalar determinadas ações educacionais que buscam delinear diretrizes que orientam a construção de um sistema inclusivo nas escolas de ensino regular.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Relatório da Câmara de Educação Básica que institui,

por meio da Resolução nº 2/2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo parâmetros para a organização dos serviços de educação especial numa perspectiva inclusiva (LEITE, 2007, p. 515).

Além dos documentos citados, muitos outros – Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais; Saberes e práticas da inclusão; a Declaração de Salamanca – reafirmam ações que levam a construção de um sistema inclusivo, pois reúnem importantes diretrizes e parâmetros que regem as práticas sociais inclusivas, inclusive na área educacional.

Como afirma Leite (2007, p. 520):

A estrutura curricular prevista no Projeto Político Pedagógico deve considerar a possibilidade de adequações que possam atender às necessidades educacionais de seus alunos através, inclusive, do estabelecimento de exigências mínimas para a aprendizagem e critérios avaliativos para a elaboração de um documento de adequação curricular individual.

Para tanto, o autor deixa claro que as adequações são imprescindíveis para o desenvolvimento do alunado autista e que os critérios avaliativos individuais são indispensáveis, visto que, com este acompanhamento, o professor terá condições de verificar a evolução do aluno.

No entanto, esse acompanhamento deve ser realizado pela equipe pedagógica da escola, como também pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), espaço físico localizado nas escolas da rede pública, onde se realiza

este atendimento, uma vez que esta equipe é dotada de subsídios necessária para auxiliar o professor da sala regular.

Desse modo, a inclusão do autista que está dentro da escola regular, precisa estar associada a um ensino de qualidade. Muito já foi feito, mas é necessário existir mais conquistas, para que se tenha realmente uma escola inclusiva.

Adequações curriculares necessárias dentro do processo de inclusão

Adequações curriculares são procedimentos de ajuste gradual da resposta educativa, a qual poderá desembocar ou não, de acordo com o caso, em um programa individual. E, segundo as Estratégias para Educação Básica de alunos com necessidades educacionais especiais:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 2003. p.34).

Não é uma elaboração de programas alternativos, mas propõe que a estratégia deve consistir em introduzir medidas capazes de flexibilizar o currículo. Essas medidas devem converter-se em um instrumento útil à necessidade que apresentam os alunos quanto a seus interesses, ritmo de aprendi-

zagem e experiência prévia.

E o Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 8º, inciso III, ressalta:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, p. 2).

Portanto, deve haver adequações curriculares nas escolas de ensino regular, visto que os alunos, ora em questão, não dispõem de recursos físicos e psicológicos para acompanhar os alunos ditos normais, no que tange à compreensão do que é ensino em sala de aula.

Mediante essas demandas, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento, é mencionado o conceito de adaptações curriculares, consideradas como:

[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (BRASIL, 1998, p. 15).

Assim, as adaptações curriculares são o caminho para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem

dos alunos. E para identificar essas necessidades, o sistema educacional modifica não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas se organiza para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

As adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais. (BRASIL, 2003, p. 53).

Sendo assim, não há necessidade de um currículo novo, contudo ele deve ser dinâmico, modificável, passível de ampliação, para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente de um ambiente cheio de oportunidades educacionais e com resultados favoráveis.

De acordo com MEC/SEESP/SEP 919980, essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focar principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e

no nível individual.

- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.
- Adaptações individualizadas do currículo, que focam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Isso significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte das classes regulares e aprender as mesmas coisas que os demais aprendem, só que de maneira diferente, cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações, sem a perda de conteúdo. Já que a inclusão não é responsabilidade somente da Educação Especial, mas o professor da classe regular deve trabalhar de forma inclusiva para se criar um ambiente que favoreça ao educando autista a possibilidade de aprendizado, mas um aprendizado condizente com suas especificidades.

Análise dos dados da pesquisa realizada nas instituições

Como dito anteriormente, este trabalho tem por finalidade esclarecer aspectos relacionados ao autismo, ou seja, a maneira como ocorre a inclusão dessas crianças nas escolas públicas de ensino regular. Portanto, pretende analisar como acontece o processo de inclusão de alunos com autismo na rede regular de ensino em escolas públicas, identificando as práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas pelos professores com os alunos autistas em sala de aula e, ainda, perce-

ber como esses profissionais estão capacitados para o trabalho com o aluno autista, bem como verificar se são ofertadas adequações curriculares de acordo com as necessidades dos referidos alunos.

Nesse sentido, duas escolas da rede pública foram utilizadas como cenário de pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso: a Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial e a Unidade Escolar Marechal Rondon. Participaram do estudo duas professoras, duas pedagogas e duas diretoras das respectivas escolas.

Vale ressaltar que quando o ser humano tem a capacidade de perceber e ver o outro para, assim, conviver e compartilhar momentos ímpares, significa que o indivíduo busca incluir quem está à margem da sociedade. No caso da educação inclusiva, isso representa acolher a todos, sem distinção, na sala de aula regular, mesmo que ele tenha qualquer tipo de deficiência. Isso é de suma importância, uma vez que todos nós somos iguais, já reza nossa Constituição.

Para maior esclarecimento, apresentaremos as concepções dos partícipes da pesquisa acerca do conceito de inclusão, sendo que Professora 1, Pedagoga 1 e Diretora 1 são colaboradoras da Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial, enquanto que a Professora 2, Pedagoga 2 e Diretora 2 são da Unidade Escolar Marechal Rondon:

PF 1 – É possibilitar de forma significativa o acesso, a permanência e a aprendizagem a todos os alunos, independentemente de cor, raça, sexo, religião ou deficiência.

PF 2 – São meios e ações que favoreça todo aquele que é excluído de fazer parte da sociedade de forma participativa e atuante na sociedade.

PED 1 – Para mim, significa inserir ou acolher um indivíduo no meio social, considerando suas necessidades e limitações específicas, para que ele possa participar ou interagir neste meio, a fim de que ele possa assim obter sua autonomia na sociedade.

PED 2 – É a oportunidade a todos sem discriminação, oferecendo os meios disponíveis para uma vida saudável.

DIR 1 – Para mim é quando todos os alunos inseridos com ou sem deficiência possam ser respeitados em suas diferenças e exerçam a educação em sua plenitude.

DIR 2 – É um movimento que busca estabelecer uma sociedade mais justa, e para que as exclusões dessas crianças não predominem, é preciso criar espaços de escuta e discussões nas instituições, olhar cada criança uma a uma, cuidar das instituições de ensino, nas suas estruturas internas e criando pontos externos com todos aqueles que se ocupam da criança.

Diante das respostas apresentadas, é possível perceber que todas têm um entendimento claro e preciso do que é inclusão. Assim, destacamos a concepção da Professora 1, que ressalta que essa inclusão independe “[...] de cor, raça, sexo, religião ou deficiência”, assim, ela deixa claro que não podemos excluir qualquer discente, que todos estão aptos a aprender. Por sua vez, a Professora 2 afirma que todos devem “[...] fazer parte da sociedade de forma participativa e atuante”. Portanto, além de eles estarem na escola para aprender de forma significativa, eles carecem participar de maneira ativa das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Destaco também a compreensão da Pedagoga 1, a qual

foi feliz ao colocar que inclusão é “[...] acolher um indivíduo no meio social, considerando suas necessidades e limitações específicas”. É verdade que o aluno autista tem suas necessidade e limitações, mas não podemos esquecer que ele também tem muito a nos ensinar, nós só precisamos vê-lo de uma forma completa. E, segundo Silva (2012, p. 4), “[...] talvez seja o maior dos nossos desafios: aceitar o diferente e ter a chance de aprender com ele”.

Outro conceito que chamou a atenção foi a da Diretora 2, ao ressaltar que “[...] é preciso criar espaços de escuta e discussão nas instituições, olhar cada criança uma a uma”. Esses espaços de escuta e discussão são importantíssimos, visto que o Transtorno do Espectro Autista, em suas definições fidedignas, são da década de 40, sendo este um diagnóstico recente, portanto, é necessário discutir para que se busque a independência, autonomia e autorrealização de quem vive e se exprime de maneira *sui generis*.

Nesse sentido, os profissionais questionados se encontram atualizados no que se refere à aceção da inclusão, uma vez que em seu cotidiano, empenham-se em introduzir na sala de aula as crianças com Transtorno de Espectro Autista.

A partir dessas considerações, as perguntas foram direcionadas a um público específico, no caso as professoras, em seguida, as pedagogas e, por fim, as diretoras das referidas instituições educacionais.

Assim, as professoras foram questionadas sobre sua formação inicial e continuada, bem como sobre a preparação necessária para a atuação direta na educação inclusiva. Estas responderam o seguinte:

PF 1 – Sim. No curso de Pedagogia, tive disciplinas direcionadas para a Educação Especial. Pude ver a definição de algumas deficiências. Nos encontros de formação que participo, vejo também alguns aspectos acerca da educação inclusiva. No entanto, falta sempre o direcionamento para a prática pedagógica, o apontamento de metodologias a serem utilizadas de acordo com uma determinada deficiência.

PF 2 – No início da minha formação como professora/pedagoga, não se falava tanto em inclusão social e nem em Educação Especial. Mas em todos os cursos no qual já participei e participo, procuro sempre estar bem informada em tudo que acontece dentro da área de educação, principalmente sobre a inclusão.

As docentes demonstraram que buscam estar informadas acerca do tema da inclusão escolar, principalmente por meio da formação continuada, mas destacam a falta de direcionamento e as limitações do processo de formação, tanto inicial quanto continuado. Isso fica evidenciado nos relatos das duas professoras. A primeira diz que chegou a ver disciplinas voltadas para o tema no curso de Pedagogia, no entanto, “[...] falta sempre o direcionamento para a prática pedagógica, o apontamento de metodologias a serem utilizadas de acordo com uma determinada deficiência”. Já a segunda ressaltou que esse tema não era valorizado no período da sua formação inicial.

Também foi perguntado às professoras: quais as estratégias utilizadas em sala de aula para adequar o conteúdo às necessidades do aluno autista?

PF 1 – Utilização de lápis grosso para aquisição da coordenação motora fina; utilização de material concreto como tampinha e grãos nas aulas de matemática.

PF 2 – Utilizo o lúdico, a pintura, modelagem, recorte e colagem e brincadeiras, tudo relacionado ao mundo do autista. E quando estou em dúvida ou em dificuldade com alguma atividade procuro orientação com a coordenadora do AEE ou busco materiais relacionados com o ensino do autista.

As estratégias a que elas se referem, no caso da Professora 1, por exemplo, “utilização de lápis grosso”, e da Professora 2 “[...] a pintura, a modelagem, recorte e colagem [...]”, são de grande valia para se trabalhar com a criança autista, já que ela necessita de algo diferenciado para obter êxito em suas atividades cotidianas em sala de aula. A Professora 2, além de ter uma preocupação maior com seu aluno, introduz materiais diversos como meio de obter êxito nas atividades propostas, ainda busca orientação junto ao coordenador do Atendimento Educacional Especializado (AEE), já que este é um profissional devidamente preparado com trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais, neste caso em particular, o aluno autista.

É primordial que o pedagogo da escola acompanhe e oriente as práticas pedagógicas adotadas pelo professor, até porque é impossível que sozinho, na sala de aula, ele consiga desenvolver um trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, as professoras inquiridas relataram de que forma recebem apoio/orientação e quais são essas orientações, a fim de desenvolver um trabalho a contento com os alunos.

PF 1 – Sim. Quando o aluno autista está muito agitado, o mesmo é encaminhado à coordenação pedagógica para que ele se acalme brincando com jogos educativos. O que acontece raramente. No entanto, no que tange a sugestões e encaminhamentos de metodologias, deixa muito a desejar.

PF 2 – A coordenadora do AEE está sempre em contato comigo para que eu desenvolva um trabalho que busque desenvolver um ensino e aprendizagem do meu aluno.

O apoio e a orientação por parte da coordenação pedagógica é de suma importância para que o professor possa desenvolver um trabalho educacional inclusivo a contento. No entanto, nas respostas acima, principalmente a primeira professora, como ela mesma relata “deixa muito a desejar”, não deveria ser desta forma, a coordenação pedagógica deveria acompanhar *pari-passu* o desenvolvimento do aluno, bem como seu aprendizado. Ou seja, ela deve orientar mais de perto, para verificar se esse aluno realmente está se desenvolvendo na sala de aula, não deixando para acompanhá-lo somente quando ele está agitado. Quanto à segunda professora, enfatiza que recebe ajuda mais específica da coordenação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Como podemos observar, as duas professoras caminham em lados opostos, pois uma conta com o apoio do AEE e a outra não. O certo é que este apoio é imprescindível, mesmo a professora buscando todos os meios para se manter informada, a coordenação pedagógica precisa fazer esse acompanhamento simultâneo, para que haja maior compreensão do conteúdo programático.

Por haver diversidade escolar e a necessidade de aten-

der a esse público, faz-se indispensável às adequações curriculares, no sentido de subsidiar a prática docente. Mediante esta afirmação, os sujeitos examinados relataram de que forma acontecem essas adequações no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno.

PF 1– Infelizmente o currículo torna-se fechado. Não existem adequações curriculares.

PF 2 – A adequação acontece através de reuniões com a coordenadora do AEE, com a coordenadora da Escola, com a família do aluno e por meio de cursos de capacitação e encontros em Educação Especial.

Ao serem indagadas, as professoras foram totalmente contrárias em suas afirmações no que tange às adequações curriculares, pois a Professora 1 relatou que “[...] infelizmente o currículo tona-se fechado” e a Professora 2 afirmou categoricamente que “[...] a adequação acontece através de reuniões” e até mesmo nas formações continuadas. Entretanto, a Estratégia para Educação Básica de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, corrobora o que expõe a segunda professora.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 2003. p. 34).

Desse modo, essas medidas pressupõem um tratamento diferenciado para o aluno autista, pois eles necessitam de oportunidade educacional igual aos demais alunos e o professor deve buscar promover com maior eficácia o ensino e o aprendizado na perspectiva de uma escola para todos. Por isso, as adequações curriculares são no sentido de subsidiar a prática do professor, sugerindo alterar o desenvolvimento dos conteúdos na organização do trabalho didático-pedagógico, tendo por finalidade beneficiar o aprendizado do aluno.

Foi questionado às pedagogas de que maneira as práticas pedagógicas auxiliam no processo de inclusão dos alunos autistas.

PED 1 - Quando realmente elas (escolas) estão preparadas para receber os alunos, ou seja, quando estas promovem formação continuada para professores e também quando elaboram e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade. E, claro, quando se conhece bem a deficiência do aluno ou uma necessidade especial do aluno.

PED 2 - Auxiliam na medida em que promove a interação entre os autistas e os demais alunos.

A Pedagoga 1 destacou que as escolas devem promover “[...] formação continuada para professores e também quando elaboram e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade”. Ou seja, não somente o professor deve estar totalmente preparado para incluir o aluno autista, mas também a escola deve contribuir, no sentido de promover ações e a confecção de material pedagógico que auxilie o professor dentro da sala de aula. A Pedagoga 2 ressaltou que as práticas pedagógicas promovem “[...] a interação entre os autistas

e os demais alunos”. Portanto, as pedagogas deixam clara a importância de que as práticas pedagógicas possibilitem ao alunado uma aprendizagem significativa e integrativa para este.

Não há o que se questionar quando são enfatizadas as alterações necessárias nos parâmetros curriculares, principalmente quando ele é empregado aos alunos com déficit de aprendizagem, como é o caso dos alunos autistas. Daí, surgiu a necessidade de questionar as referidas pedagogas sobre essas alterações no currículo para adequar às necessidades dos alunos em questão.

PED 1 – É necessário que exista uma política de formação para educação especial para professores, pedagogos, diretores (equipe escola), para que conheça realmente o que vem a ser autista para que enfim a escola possa garantir o convívio e a aprendizagem do educando e possa receber bem.

PED 2 – Várias como: promover cursos de como lidar com um aluno autista, tanto no aspecto pedagógico quanto social, para todos os funcionários da escola; dar subsídios para o professor de sala de aula trabalhar com esse aluno, através de práticas pedagógicas apropriadas.

É público que essas adequações curriculares são necessárias, uma vez que o aluno autista apresenta um déficit de atenção, mas que deve ser compensado com ajustes apropriados. As duas pedagogas responderam com eficiência ao questionamento, pois, de acordo com Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, deve ser um “ambiente de aula que favoreça a

aprendizagem, tais como: atelier, cantinhos, oficinas, etc.; desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia” (BRASIL, 2003, p. 46).

A inclusão é um processo que surgiu no Brasil em 1957, aproximadamente, mas para algumas pessoas leigas é um assunto novo e requer uma ampla discussão com os sujeitos envolvidos, visto que a sociedade de uma forma holística tem preconceitos ao tratar do tema da inclusão. Mas é necessário quebrar estes paradigmas e trazer esse assunto a público, principalmente no que tange ao sistema escolar. Por isso, as pedagogas das referidas escolas foram questionadas como elas veem a inclusão dos alunos autistas na escola de ensino regular.

PED 1 – Ainda é novo e complicado para a escola. Contamos com o apoio da Secretaria como também da família, pois cada caso é diferente. Para os alunos que precisam de um acompanhamento, a Secretaria envia, mas quando não precisa, contamos apenas com a ajuda da família.

PED 2 – Ela é muito importante, pois este aluno terá possibilidade de viver experiências únicas que só acontece no ambiente escolar.

Como sabemos, a inclusão do aluno autista na rede regular de ensino é algo novo, podemos até dizer que é uma quebra de paradigmas. Mas está hodiernamente em nosso contexto e precisa ser refletidos por todos, não somente pelos professores que estão na sala de aula. As duas pedagogas relataram a importância da inclusão, mas para que ela ocorra

faz-se necessário uma equipe para acompanhar a inclusão e o ensino e aprendizado destas crianças, uma vez que é um tanto novo para a sociedade.

Na sequência, as diretoras arguidas relataram como a escola tem se preparado para atender os alunos autistas em suas peculiaridades, sem deixar de lado o objetivo da educação regular.

DIR 1 – As escolas têm recebido alunos autistas ou bem como outros transtornos ou deficiências por conta da obrigatoriedade da lei, porém encontram-se despreparadas para lidar com essas questões. Hoje, podemos contar com a ajuda das professoras Apoio Pedagógico (AP). São eles que nos ajudam, pois recebem capacitação.

DIR 2 – Essas crianças precisam ser tomadas na dimensão própria de ser criança, com as ofertas de espaços que permitam e favoreçam o estabelecimento de laços sociais.

Na escola, segundo o que foi relatado, o Apoio Pedagógico é quem contribui para amenizar as dificuldades em lidar com os alunos com necessidades especiais. E conforme a Resolução nº 2, de 11.09/2001, artigo 1º, § único:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

E reafirmado pela Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, inciso III, que garante o “[...] atendimento edu-

cacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Diante do exposto, não há como deixar de efetivar esse trabalho especializado, visto que a lei é bastante clara quando se refere à educação do aluno com necessidade educacional especial.

No entanto, a Diretora 2 tem posicionamento distinto, pois observa que “essas crianças precisam ser tomadas na dimensão própria de ser criança, com as ofertas de espaços que permitam e favoreçam o estabelecimento de laços sociais”. Quer dizer, cada criança é um ser único, alguém que precisa de cuidados especiais e a escola é o melhor ambiente para proporcionar ações motivadoras, para que elas sintam o prazer de estar e ficar.

As diretoras ressaltam de que forma o poder público tem contribuído para a formação continuada do professor, para que ele atue na educação especial, em particular com os autistas.

DIR 1 – O professor da sala regular não recebe por parte da Secretaria nenhuma formação continuada específica para lidar com autistas. A professora do AEE tem essa função, porém, em muitos casos, não colabora.

DIR 2 – O poder público está sempre ofertando cursos de capacitação para os professores que estão atuando nesta área.

Novamente os sujeitos em questão estão se contrapondo, pois a Diretora 1 declara veementemente que o poder público não fornece formação continuada e, do outro lado, a Diretora 2 afirma categoricamente que é ofertada capacitação aos professores.

Visando, ainda, propor uma alternativa de colaboração em relação à atuação do professor e da gestão da escola, no sentido de contribuir para uma reflexão inovadora, dinâmica que objetive o ensino e aprendizado dos alunos. A gestora ressaltou de que forma auxilia os professores no processo de inclusão.

DIR 1 – A gestão, assim como os professores, é coerente de conhecimento em relação ao processo de inclusão no que diz respeito à parte pedagógica. A socialização das crianças com necessidades especiais é mais fácil de ser tratada, uma vez que trata da sensibilidade e aceitação. Na nossa escola isso acontece satisfatoriamente. A gestão procura informações em sites e literaturas especializadas para que possa ajudar os professores.

DIR 2 – Dando oportunidade aos professores que participam de cursos e capacitações e apoio pedagógico.

São pertinentes as respostas das referidas diretoras, pois elas proporcionam de várias maneiras o apoio necessário às professoras da sala regular, uma vez que estas necessitam de acompanhamento e auxílio no que concerne à busca de informações e métodos que levam ao aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A fim de aprimorar este estudo, foram feitas observações enquanto as professoras regiam a aula nas referidas escolas, para que se pudesse constatar o que foi dito no questionário direcionado a elas. Para maior esclarecimento, a escola 1 se refere à Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial e a escola 2 à Unidade Escolar Marechal Rondon.

Como já foi abordado anteriormente, as práticas peda-

gógicas utilizadas pela professora com o aluno autista são de grande relevância, uma vez que ele necessita de algo a mais em relação aos alunos ditos “normais”.

Na sala de aula da Escola 1, ficou evidenciado que o aluno autista tinha que se adequar ao modelo de aula empregado pela professora em questão, tanto no que se refere ao livro didático como ao material utilizado, até mesmo o modo de abordar os alunos. Ao aluno autista era dada uma atenção um pouco diferenciada no falar, mas não havia diferença nas técnicas empregadas para ensinar. Portanto, leva-se a concluir que não havia inclusão propriamente dita, ou seja, o aluno foi colocado na sala de aula por “força da lei”, como se referiu a diretora, mas a preocupação em fazer com que se efetivasse a aprendizagem, de fato, não foi percebida, pois a sala de aula em questão é demasiadamente grande para que uma professora sozinha possa direcionar algo diferente ao aluno autista, tendo que dar conta do conteúdo para muitos.

Já na Escola 2, o aluno autista recebe, por parte da professora, uma atenção diferenciada, pois ela complementa o ensino e o aprendizado em um momento extraclasse, usando materiais lúdicos para maior compreensão do que havia ensinado em sala de aula. Desse modo, ficou demonstrado que ela realmente utiliza práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem aluno.

No segundo momento da observação, foi enfatizado se ocorre realmente a formação continuada do professor para trabalhar com aluno autista. Na escola 1, não somente nos momentos de observação na sala de aula, mas também em conversa informal com a professora, ela relatou que, nas sextas-feiras, a Secretaria de Educação propicia formação

continuada e que há em alguns momentos esse direcionamento para a educação inclusiva. Notou-se também que ela demonstra certo carisma com os alunos, em especial com o aluno autista, o que garante uma segurança maior por parte dele, pois ele tem uma preocupação em mostrar seu desempenho à professora. Ela também utiliza no transcurso da aula alguns materiais lúdicos, como: tampinhas, botões para que o aluno autista se aproprie do conhecimento daquela aula.

Na escola 2, da mesma forma que na escola anterior, também ocorreu o mesmo momento com a professora, ou seja, observação e conversa informal, em que esta relatou que além de participar ativamente de cursos de formação, ela procura se informar com literaturas apropriadas e pesquisas em sites ligados à inclusão do autista. No sentido de proporcionar ao seu aluno maior desempenho. Foi visto durante a observação que a professora procura se apropriar realmente deste tipo de conhecimento, porque em seu dia a dia ela propicia tais momentos ao seu aluno.

Ao realizar a análise comparativa das duas instituições educacionais pesquisadas, buscamos verificar como acontece o processo de inclusão de alunos com autismo na rede regular de ensino em escolas públicas de Teresina – PI, com foco nos objetivos específicos delineados nesta pesquisa.

Formação inicial e continuada. Na Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial, a professora relatou que na sua graduação teve disciplinas direcionadas a Educação Especial, só que de forma conceitual. No entanto, ela participa sempre dos encontros de formação continuada propostos pela Secretaria de Educação a qual é vinculada. A professora da Unidade Escolar Marechal Rondon, ressaltou

que durante sua graduação a Educação Especial não era debatida, mas que procura se manter informada, participando de cursos da área da educação, principalmente sobre a inclusão.

Portanto, o que ficou entendido é que, apesar de não ter havido uma formação inicial adequada, visto que o tema inclusão não foi amplamente debatido, as referidas professoras procuram na medida do possível manter-se informada sobre o assunto, no sentido de proporcionar ao alunado um aprendizado adequado.

Práticas pedagógicas. Tanto na Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial como na Unidade Escolar Marechal Rondon as práticas pedagógicas são vistas como extramente necessárias ao aprendizado do aluno. É tanto que as pedagogas têm o mesmo ponto de vista, ou seja, elas colocam que é de suma importância que sejam promovidas formações no sentido de elaborar recursos pedagógicos que levem o aluno autista a interagir com os demais alunos.

Adequações curriculares. Com relação à Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial, a professora relatou que o currículo é algo “fechado”; a pedagoga declarou que é necessária a formação da equipe gestora sobre o que vem a ser o autismo, para, daí, fazer as adequações necessárias; e a diretora delineou que “[...] é necessária e urgente a reformulação do currículo”. Enquanto que a professora da Unidade Escolar Marechal Rondon disse que as adequações acontecem em reuniões com a equipe gestora e com a participação da família do aluno; a pedagoga disse que costuma promover cursos e subsídios para que o professor trabalhe com o aluno autista; e a diretora relatou que a equipe gestora “[...]”

trabalha fazendo adaptações de acordo com as limitações dos alunos”.

Desse modo, podemos perceber que há discordância quanto ao último questionamento, pois enquanto uma escola procura adequar o currículo às necessidades do aluno, a outra apenas aplica o que determina os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Considerações finais

Este trabalho teve o intuito de analisar como é o processo de inclusão da criança autista no ensino regular em escolas públicas de Teresina. Para realizar tal pesquisa, foi necessário adentrar em duas instituições escolares.

Na Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial, pôde ser constatado que a escola tem todas as possibilidades para trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, ela apenas inclui o aluno autista na sala onde foram realizadas as observações, de modo que ele utiliza os mesmos materiais didáticos dos outros alunos. A única diferença percebida foi que ele utiliza lápis grosso e, em alguns momentos de dificuldades, a professora utiliza materiais lúdicos para aprimorar os conhecimentos do aluno em questão. Mas em geral, ele recebe as mesmas condições educacionais do restante da turma.

Porém, ao ser observado, o aluno com Transtorno do Espectro Autista, de maneira peculiar, ele desenvolve suas atividades cotidianas no âmbito escolar, no sentido de aprimorar seus conhecimentos, buscando para isso participar ati-

vamente da sociedade. Para tanto, é necessário um acompanhamento individualizado. Na escola referida, a sala de aula é ampla e o grande número de alunos não permite que a professora possa individualizar esse atendimento.

Já o aluno da Unidade Escolar Marechal Rondon, além de receber um atendimento especializado da professora de ensino regular, ele utiliza recursos lúdicos para complementar sua orientação pedagógica e recebe a visita de uma professora especializada da AEE, encaminhada pela Secretaria de Educação para presta-lhe um atendimento especializado.

Quanto às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores com os alunos autistas, cada professor procura adequar seus conhecimentos com a real necessidade do aluno. Que vai desde a mudança do formato do lápis até mesmo a utilização de materiais lúdicos, o que não pode faltar é a disponibilidade do professor em fazer as alterações convenientes à apropriação de conhecimento do alunado.

Durante todo processo de pesquisa se foi falado que a formação na graduação é deficitária, pois direciona o graduando apenas para conhecer superficialmente as deficiências, ao invés de ter um aprofundamento específico sobre cada uma delas. No entanto, cada professor busca meios de continuar sua formação e contam com a participação das suas respectivas secretarias, na medida do possível, no sentido de propiciar aos alunos maior aprendizado.

No que diz respeito às adequações curriculares, a equipe gestora das respectivas escolas empenha-se em buscar maneiras de adequar, quando necessário, para torná-lo mais apropriado, estabelecendo uma relação harmônica entre o

aluno autista e o programa curricular.

O que se pode abordar, de acordo com esses objetivos, é que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos autistas não se prende às formas e conceitos, mas ao que a lei impõe quanto ao ingresso na rede regular. Mas não se pode deixar de concluir que as professoras indagadas utilizam estratégias, no sentido de desenvolver ações que desembocam no ensino e aprendizado, favorecendo, com as limitações e especificidades respectivas, a inclusão dos alunos autistas com os demais alunos.

Referências

ALMEIDA, S. F. C. de O. **Inclusão escolar do politicamente correto à ética do sujeito no campo da educação**. São Paulo: LEPSI, 2004.

ASSUMPCÃO JÚNIOR, F. B. **Transtornos Invasivos do desenvolvimento infantil**. 1. ed., São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

AUTISMO. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/autismo>>. Acesso em: 26 out. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF. MEC. 2001.

_____. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Maria Saete e Fábio Aranha (Org.). 2003. (Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015

_____. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Senado Federal. Brasília, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares. Brasília, DF. MEC, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF. MEC. 2001. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Atlas, 2013.

CARVALHO, Rosita Elder. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. In: Maciel, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (Org.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DSM – V: **Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre resistências e resignações. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set., 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201507140384>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo** – década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. 2. ed. São Paulo: Ed. Almed, 1987.

LEITE, L. P.; OLIVEIRA, S. A. A. Construção de um sistema educacional inclusive: um desafio político-pedagógico. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ. v. 15, n. 15, p. 511-524, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

NOGUEIRA, Tânia. **Um novo olhar sobre o autismo**. 11 de junho de 2007. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,EDR77644-8055,00.html>>. Acesso em: 15 out. 2015.

PEETERS, Theo. **Autismo**: entendimento teórico e intervenção educacional e desenvolvimento humano. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Tadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. São Paulo: Fontanar, 2012.

O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): desafios da sala de aula

*Rosana Feitosa de Oliveira
Luiza Maria Ferreira de Oliveira*

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que impõe aos educadores vários desafios no âmbito da sala de aula, tendo em vista que exige o desenvolvimento de uma prática profissional que atenda às peculiaridades dos alunos de forma a propiciar uma aprendizagem significativa.

Diante dessa realidade, vários aspectos merecem destaque na prática dos educadores dessa modalidade. Dentre eles, ressaltamos o planejamento de ensino, visto que é um processo inerente à prática docente, que visa, em última instância, organizar o trabalho docente.

Assim, o presente trabalho¹ aborda o planejamento de ensino na EJA, englobando os desafios da sala de aula, o qual se faz importante para a aquisição de conhecimentos sobre as contribuições do planejamento de ensino na prática pedagógica do professor da EJA no âmbito da sala de aula e o aprofundamento de aspectos que fazem parte das intervenções realizadas nessa modalidade de ensino, contribuindo para enriquecer a nossa futura atuação profissional. Nesse sentido, o planejamento constitui-se em instrumento imprescindível frente aos desafios impostos ao professor, garantindo uma educação de qualidade aos jovens e adultos.

Desse modo, delineamos como problema de pesquisa: quais são as evidências do planejamento de ensino nas práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Diante dessas discussões, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: analisar as evidências do planejamento de ensino nas práticas pedagógicas dos professores da EJA. Definimos como objetivos específicos: identificar a concepção de planejamento na perspectiva dos professores da educação de jovens e adultos; verificar como o planejamento de ensino é realizado na EJA; compreender o planejamento como eixo norteador da realização do trabalho docente; e conhecer o perfil e a prática pedagógica do professor da EJA de duas escolas municipais da cidade de Teresina – Piauí.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O planejamento de ensino na educação de jovens e adultos (EJA): desafios da sala de aula”, de Rosana Feitosa de Oliveira, sob orientação da Prof.^a Luiza Maria Ferreira de Oliveira, do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI, realizado no decorrer do primeiro semestre de 2016.

O trabalho foi embasado em Haidt (2003), Libâneo (1994), Menegolla; Sant'anna (2012) e Vasconcellos (2000), que abordam os conceitos e a importância dos níveis do planejamento, bem como nas discussões realizados por Moura (2007), Jardimino; Araújo (2014), Loch (2009), Brasil (2006) e outros, que discutem aspectos relacionados à EJA como modalidade da educação básica.

O processo metodológico compreendeu a pesquisa bibliográfica e a de campo, com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, optamos pela aplicação de questionários com seis professores que atuam na EJA das escolas municipais, aqui denominadas de Escola Nova e Escola da Juventude.

O planejamento na EJA: uma necessidade educacional

Na presente seção, discutimos aspectos relacionados à EJA, focando nos seguintes aspectos: contextualização sobre o conceito; a importância e os níveis do planejamento à luz da teoria adotada para embasar este trabalho; os sujeitos da EJA; e a importância da prática do planejamento para os professores dessa modalidade de ensino. Além disso, ressaltamos a prática docente e outras considerações.

Contextualizações sobre planejamento

O planejamento é uma atividade inerente a todos os seres humanos, pois, nos mais simples atos do cotidiano,

o utilizamos para refletir e organizar sobre aquilo que pretendemos fazer. Dessa forma, Vasconcellos (2000, p. 35) conceitua que planejamento “[...] é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e atingir de acordo com o previsto; e buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal”.

Nessa mesma linha de pensamento, Haidt (2003, p. 94) afirma que o ato de planejar implica em “[...] analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar objetivos desejados”. Para a autora, planejar constitui um processo mental que envolve reflexão, análise, organização, previsão e compreensão da realidade no sentido de transformá-la.

Assim, planejar é olhar para determinado contexto, entender suas necessidades e, a partir delas, estabelecer ações futuras a fim de alcançar objetivos concretos. Esse processo exige a previsão de meios e de recursos para sua efetiva execução, bem como conhecimento e avaliação científica da situação na qual se pretende intervir (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2012).

No que diz respeito especificamente à prática docente, o planejamento se refere a um trabalho que oportuniza ao professor sistematizar, organizar e investigar a sua intervenção, de modo a atingir o principal objetivo do ensino, a aprendizagem do aluno. Para Menegolla e Sant’Anna (2012, p. 40), o planejamento é “[...] um instrumento direcional de todo o processo educacional”. A concepção desses autores está em conformidade com o pensamento abaixo, o qual anuncia que o planejamento constitui:

[...] uma tarefa docente que inclui tanto a previsão de atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

O que se percebe nas palavras do autor supracitado é que a tarefa de planejar é fundamental para a organização das intervenções do professor, além de ser um instrumento de revisão e de avaliação daquelas ações que foram executadas no sentido de resolver dificuldades reais e de impedir que surjam novos obstáculos. O planejamento ajuda o professor a visualizar o que realmente deseja com mais eficiência e efetividade.

Diante do exposto, podemos afirmar que o planejamento é um processo mental, intencional e de tomada de decisões das atividades, no qual o professor define os objetivos a serem traçados, os recursos a serem utilizados e as atividades a serem desenvolvidas, visando, em última instância, a aprendizagem dos alunos.

Essa tomada de decisões é inerente a qualquer instituição escolar, sendo que acontece nos níveis educacional, curricular e escolar (HAIDT, 2003).

O planejamento educacional acontece em nível mais amplo e, geralmente, é de responsabilidade de autoridades educacionais, pertencentes às esferas federal, estadual e municipal. Elas sistematizam, organizam e estruturam os sistemas educacionais, no âmbito do Ministério da Educação,

do Conselho Nacional de Educação e de órgãos estaduais e municipais.

Quanto ao planejamento curricular, é desenvolvido no espaço escolar e tem por finalidade sistematizar planos a partir do planejamento educacional, observando a realidade da escola. De acordo com Gil (2011, p. 34), o planejamento curricular é caracterizado como uma “[...] atividade permanente desenvolvida no nível da escola e que tem como objetivo fundamental harmonizar as exigências de uma formação efetiva com recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis”.

No que concerne ao planejamento de ensino, este é realizado pelo professor no sentido de propiciar um direcionamento metódico e sistemático dos trabalhos a serem desenvolvidos no âmbito da sala de aula, almejando a aprendizagem dos alunos. Para tal intento, Gil (2011, p. 34-35) lembra que “[...] o professor faz sua programação evitando a improvisação, garantido à viabilidade do tempo com mais segurança na direção do ensino”.

De acordo com Menegolla e Sant’anna (2012, p. 46), o planejamento de ensino “[...] se situa num nível bem mais específico e concreto em relação aos outros, são os meios para dinamizar a educação e o ensino, numa realidade escolar bem concreta, através do processo de ensino”.

Além dos autores acima mencionados, citamos Padiha (2001, p. 33), que caracteriza o planejamento de ensino como “[...] processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constantes interações entre

professor e alunos e entre os próprios alunos”.

O professor executa o planejamento de ensino partindo de um *feedback* de seus alunos, utilizando diversas estratégias com conversas e novas habilidades. Partindo daí, faz-se uma avaliação na qual vai surgir um replanejamento de sua prática, podendo ser realizado no decorrer do próprio ano ou semestre letivo, para dessa forma, tornar-se um planejamento efetivo, organizando atividades contínuas e flexíveis no desenvolvimento escolar.

O planejamento de ensino pode ser operacionalizado em três momentos distintos, nos quais são elaborados e executados três planos interdependentes, conforme Gil (2002, p. 36), “[...] o plano de disciplina (ou plano de curso), o plano de unidade e o plano de aula”. O primeiro constitui uma previsão de ações a serem executadas no decorrer do ano ou semestre. Traz em seu bojo os seguintes elementos: objetivos gerais, conteúdos, procedimentos, recursos, instrumentos de avaliação e referências.

O plano de disciplina deve seguir os seguintes princípios norteadores:

[...] adaptar-se às necessidades, capacidades e interesses do aluno; ser elaborado a partir de objetivos realistas, levando em consideração os meios disponíveis para alcançá-los; envolver conteúdos que efetivamente constituam meios para o alcance dos objetivos; ser suficientemente flexível para possibilitar o seu ajustamento a situações que não foram previstas e possibilitar a avaliação de sua eficácia. (GIL, 2011, p. 36).

No que se refere ao plano de unidade, Gil (2011, p.

39) o considera como um delineamento do plano de disciplina. Geralmente, é realizado por bimestre ou trimestre e “[...] mostra-se muito eficiente, pois, ao considerar [como um contexto complexo], proporciona um ensino mais compreensivo e significativo para o aluno”.

Finalmente, alcançamos o último nível de concretude do planejamento, que é o plano de aula. Nesse sentido, Haidt (2003, p. 103) nos esclarece que esse plano diz respeito à “[...] sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e aluno interagem numa dinâmica de tempo”. Dessa forma, constitui, na rotina diária do professor, na qual ele estabelece o que pretende alcançar, os passos que irá seguir, os recursos utilizados e o modo como avaliará a aprendizagem dos alunos após a operacionalização da aula.

Diante dessas discussões, contextualizamos a seguir aspectos relacionados à importância do planejamento como elemento sistematizador e organizador da prática do professor da EJA, à luz de alguns teóricos que discutem essa temática.

O planejamento na perspectiva da EJA

O planejamento se caracteriza como um processo que estuda o passado e o presente visando fazer projeções para intervenções futuras. Sobre essa questão, Loch (2009, p. 18) diz que:

O ato de planejar e avaliar faz parte da nossa vida cotidiana desde as situações mais simples às mais complexas, nos caracteriza como seres que pensam sobre o que

pretendem fazer e para isso utiliza-se de informações sobre fatos vividos no passado, no presente e projeções para o futuro.

Apensar de ser um processo que faz parte do cotidiano do homem, historicamente, o planejamento surge, conforme Manata (2004), quando o homem começa a pensar nas suas estratégias de sobrevivência, na medida em que elabora mentalmente estratégias para procurar seus alimentos ou de proteção, o ser humano começa a planejar o futuro. A autora destaca que, embora o processo de planejamento tenha se restringido, no início, às ideias existentes apenas na cabeça das pessoas, com a modernidade, esse processo se tornou cada dia mais necessário.

Loch (2009) ressalta que não é mais possível a prática calcada em planejamentos pautados nas tradições cartesianas e positivistas constituintes do pensamento ocidental moderno, tendo em vista que estas defendem uma neutralidade como se a educação tivesse uma natureza apolítica.

No entanto, o planejamento tem um forte componente social, político e pedagógico. Pensar em planejar é pensar em ações futuras pautadas em uma opção política de manter a situação de *status quo* vigente ou de transformar a sociedade buscando maior participação dos sujeitos nas decisões que envolvem a coletividade. Partindo desse pensamento, o planejamento estará baseado no desenvolvimento do jovem e do adulto como indivíduo autônomo e crítico, “[...] sujeito de seu desenvolvimento, mas com decisões comunitárias; um processo grupal e participativo que considere as pessoas, com seus valores, sentimentos e situações de ordem sócio-e-

conômico-político-cultural” (DALMÁS, 2008 p. 27).

Diante dessa finalidade, podemos dizer que o planejamento deve fazer parte da prática pedagógica do professor da EJA, no sentido de planejar ações que respeitem o jeito de ser desses alunos, pois

[...] educandos jovens, cada vez mais jovens, adultos e idosos têm histórias individuais sociais e coletivas que podem ser objetos de estudo dos mesmos, pois estão prenhes de conhecimento que precisam ser sistematizados, desvelados e muitas vezes superados. (LOCH, 2009, p.18).

Percebemos que o professor da EJA não pode atuar de forma neutra, apoiando-se apenas nos conteúdos, nos métodos e nas técnicas, mas precisa repensar sua postura, sua metodologia, enfim, seu planejamento de ensino, de forma a tornar sua aula mais atraente. Isso porque é preciso apresentar aos educandos respostas às suas perguntas, solução aos problemas sociais existentes e a possibilidade de uma mudança. Para isso, uma das sugestões é trabalhar os conteúdos de forma mais clara. Assim,

[...] os professores que atuam na EJA, se não tomarem consciência desses elementos na sua formação, ficarão refêns cada vez mais de práticas modelares e de reproduções de práticas bem sucedidas, que, na maioria das vezes, nada têm a dizer aos seus alunos. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 158).

Diante disso, o planejamento se torna tarefa impres-

cindível para o professor que trabalha na EJA, pois, a partir do contexto social em que os alunos estão inseridos, sistematizará atividades que partam de suas histórias individuais sociais e coletivas, visando à aquisição de uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, o ato de planejar é um elemento imprescindível nas ações educativas na EJA e tem como ponto de partida as necessidades dos educandos, de forma a contemplar a participação deles na sociedade, transformando-os em sujeitos críticos e reflexivos, construtores de seu conhecimento.

Conhecendo os sujeitos da EJA

A educação é um direito de todos os cidadãos, garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu art. 205, que determina o compromisso do Estado, da família e de toda a sociedade com essa política pública, como podemos confirmar no trecho abaixo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 9).

A EJA é uma modalidade da educação básica também assegurada pela Constituição Federal de 88, no artigo 208, inciso I, que preconiza que “[...] o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garan-

tia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 2).

Para garantir esse direito constitucional, é necessário que as escolas de EJA repensem as suas intervenções, seu projeto político pedagógico e as práticas dos educadores que a constituem, visto que essa modalidade da educação básica

[...] atende a um público muito específico, que por diferentes motivos teve negado o direito à educação – seja na infância, seja na adolescência – e mais tarde retorna às instituições de ensino, buscando concluir sua escolaridade. Nessa modalidade, as instituições que oferecem turmas de EJA têm sido crescentemente procuradas por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando, a cada ano, em relação à idade, gênero, expectativas e comportamentos. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 164).

Assim, ao traçar o perfil dos alunos da EJA, encontramos, geralmente, a seguinte situação: os alunos são jovens ou adultos que vivem no mundo, que possuem responsabilidades sociais e familiares e que trazem consigo experiências, uma visão de mundo e vivências em diversos espaços.

São pessoas que carregam consigo a tarefa de, desde muito cedo, ter de trabalhar para sustentar a família. Em sua maioria, muitos desses jovens e desses adultos tiveram de realizar trabalhos para ajudar na renda familiar e, por conta desses obstáculos, muitas vezes, deixaram os seus estudos. Assim, “[...] mesmo à custa de ter sacrificado a entrada ou permanência na escola, a presença do trabalho marca a tra-

jetória dessas pessoas como algo significativo, motivo de reconhecimento diante dos seus [...]” (PEREIRA, 2012, p. 23).

A outra situação é caracterizada por Moura (2007, p. 56), que diz que o público-alvo da EJA “[...] em sua grande maioria é formado por pessoas jovens e adultas, com trajetória escolar irregular, que estão fora do mercado formal de trabalho e sobrevivem de subempregos no mercado informal”.

Diante do exposto, percebemos que as escolas da EJA são formadas por alunos com várias características e trajetórias de vida, que procuram a escola por diversos motivos.

No âmbito dessas reflexões, destacamos a importância dos professores refletirem sobre a sua prática, percebendo os lugares que os alunos jovens e adultos ocupam na instituição escolar e, principalmente, compreendendo as expectativas e as histórias de vida deles, conforme afirma Moura (2007, p. 58), “[...] considerando seus saberes, interesses e necessidades de aprendizagem, a fim de elaborar propostas coerentes com sua especificidade”.

Dessa forma, a atuação do educador nessa modalidade de ensino da educação básica requer uma metodologia diferenciada, em que o professor perceba que o aluno não é criança, mas participa das práticas sociais da sua comunidade.

Nessa perspectiva, o professor tem como responsabilidade contribuir na construção de conhecimentos dos educandos, levando em conta suas experiências, suas opiniões e suas histórias de vida, respeitando o seu contexto cultural e social. É necessário, portanto, que o educador organize sua prática a fim de que as aulas, os conteúdos e o material utili-

zados sejam adequados aos alunos da EJA. Enfim, é imprescindível que esse educador elabore estratégias didáticas que resultem em um bom desempenho em sala de aula. De acordo com Freire (1996, p. 47), “Saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Partindo desse pressuposto,

[...] é de suma importância o entendimento de que o valor da escola para os alunos jovens e os alunos adultos transcende as expectativas intelectuais. Resgatando essa imagem positiva, o aluno promove a auto-estima de si próprio e a sociabilidade que a escola pode oferecer, terminando por encontrar sentido nos conteúdos escolares. (MOURA, 2007, p. 58).

Nesse processo, o papel do professor é destacar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar ou transformar os obstáculos em dados de reflexão para atender aos processos educativos, bem como qualquer ao aspecto social, relacionando-os com o seu tempo, sua história e seu espaço (FREIRE, 2002).

O docente da EJA necessita ter um olhar mais atento e observador às necessidades e às dificuldades de seus alunos, no sentido de identificar as possíveis habilidades deles vivenciadas no dia a dia em sala de aula, tornando-se mediador do conhecimento científico com o conhecimento popular. O que se percebe é que “O cotidiano dos professores de jovens e adultos está recheado de situações imprevisíveis para as quais precisam desenvolver competências atreladas a conhecimentos científicos e práticas criativas, alternativas possíveis de trabalho” (ROSA, 2008, p. 163).

Partindo dessas considerações, trataremos, no próximo item, de alguns aspectos pertinentes à pedagógica docente, que visam uma educação de qualidade na EJA.

A prática docente na EJA: algumas considerações

A EJA é uma modalidade da educação básica que requer que sejam levados em consideração vários aspectos, como a utilização de linguagem e de rotinas específicas e a atenção aos dispositivos educacionais e cognitivos dos jovens e dos adultos.

No que diz respeito à linguagem na EJA, é importante que o professor utilize uma linguagem clara e objetiva, adequando-a às atividades desenvolvidas em sala de aula, para que o aluno possa interagir com o conhecimento e com os outros e para que possa se humanizar. Assim, a escola se torna um lugar prazeroso.

Segundo Zabala (1998, p. 101), o professor no desenvolvimento de suas ações em sala de aula deve sempre “[...] utilizar a linguagem da maneira mais clara e explícita possível, tratando de evitar e controlar possíveis mal-entendidos ou incompreensão”.

Além da linguagem, o respeito às particularidades dos alunos é outro elemento imprescindível para aqueles que trabalham na EJA. De acordo com Arbache (2001, p. 22), um dos aspectos fundamentais na prática do professor da EJA se volta para a perspectiva de que “[...] ele visualize a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem, tornan-

do-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional”.

Para isso, o docente da EJA deve apostar na capacidade desses alunos de realizarem atividades diversificadas e significativas, que contribuam para a aprendizagem deles. Isso requer romper com práticas pedagógicas pautadas no modelo tradicional, nas quais o aluno é compreendido como um ser passivo, como um mero receptor de conteúdos. Sobre essa questão, as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, de 2005, dizem:

Muitos dos adolescentes, jovens, adultos que ingressam na EJA trazem modelos internalizados durante suas vivências escolares ou por outras experiências. O modelo predominante é o da escola com características tradicionais, onde o educador exerce o papel de detentor do conhecimento, e o educando de receptor passivo deste conhecimento. Com base nesses modelos, muitos depositam na escola a responsabilidade pela sua aprendizagem. Há necessidades de romper com esses modelos e motivar a autonomia intelectual, a fim de que se tornem sujeitos ativos do processo educacional. (PARANÁ, 2005, p. 34).

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EJA devem ter como eixos norteadores as interações e a experiência da prática social, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências de vida, possibilitando a movimentação ampla, a expressão da individualidade e do respeito aos ritmos e aos desejos desses jovens e desses adultos; devem também favorecer a imersão desses alunos

nas diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e de várias formas de expressão, como a linguagem oral e a escrita; promover o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos; e recriar, em contextos significativos para superar o tempo que passaram fora da sala de aula, a confiança e a participação desses alunos nas atividades individuais e coletivas.

Com essa postura, o professor se torna um mediador das ações educativas, as quais são caracterizadas por situações estabelecidas a partir de várias interações, “[...] na medida em que todos se envolvem com a construção de um contexto imaginário e dialógico de criação de um saber cultural vivenciado enquanto momento de cultura do grupo de alfabetizando.” (BRANDÃO, 2003, p. 223-224).

Nesse sentido, é necessário envolver os alunos no processo educativo, pois eles “[...] precisam de um espaço onde possam participar do processo construtivo do conhecimento adquirido pela prática, [...] identificando seus fundamentos” (PICONEZ, 2009, p. 25). Com isso, é necessário

[...] darmos voz aos alunos, não no sentido da permissão, mas no sentido de estarmos prontos a ouvi-los e iniciar um processo de troca de conhecimentos e experiências, de estarmos abertos a conhecer e reconhecer seus saberes, a fim de estabelecermos o diálogo entre o que eles sabem e o que a escola pretende oportunizar. (SME/DOT, 2008, p. 41).

Além dessa troca de conhecimentos intermediada pelo diálogo, o docente da EJA precisa estar atento aos cognitivos dos jovens e dos adultos. Para tanto, o professor deve

estabelecer um clima favorável e de confiança entre educador e educando, no sentido de que o aluno mostre o que ele é capaz de realizar. Desse modo, deve trabalhar conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais e fatuais (ZABALA, 1998).

Com essa postura, o professor da EJA pauta sua prática na perspectiva do aprender a aprender, do aprender a pesquisar, do aprender a ser e do aprender a fazer, rejeitando, portanto, “[...] a separação entre teoria e prática, pensar e agir, planejar e fazer” (PICONEZ, 2009, p. 26).

Sobre esse aspecto da prática pedagógica destacada pela autora supracitada, no que se refere à relação entre pensar, agir e planejar, enfatizamos que o estabelecimento de rotinas é outro aspecto primordial quando se desenvolve uma prática educativa na EJA. A rotina proporciona a organização do cotidiano das ações que acontecem na vida desses alunos quando estão na escola. Assim, é um dos elementos importantes na EJA. Por proporcionar o sentimento de estabilidade e de segurança, a rotina deve ser organizada pelo professor, levando em conta o tempo que foi planejado de acordo com as necessidades da turma.

Os aspectos destacados, tais como utilização de linguagem, rotinas, atenção aos aspectos educacionais e cognitivos dos jovens e dos adultos e trabalho coletivo pautado no projeto político pedagógico da escola, devem ser considerados pelo professor no momento em que ele vai planejar, quando vai elaborar a rotina pedagógica a ser realizada com os alunos da EJA. Assim, é fundamental que os educadores percebam a importância do planejamento para o êxito da sua intervenção na sala de aula com os alunos jovens e adultos.

Levando em conta essas discussões, apresentaremos, a seguir, o item intitulado “Desafios do planejamento no contexto da EJA”, no qual serão analisados e discutidos, à luz da teoria, os dados coletados na pesquisa de campo.

Desafios do planejamento no contexto da EJA

No sentido de atingir os objetivos desta pesquisa, aplicamos um questionário com seis professores das duas escolas públicas municipais de Teresina-PI, que oferecem educação de jovens e adultos.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira apresenta questões relativas ao perfil dos professores. Na segunda, cujos dados serão analisados nesta seção, são dispostas seis questões abertas relacionadas ao planejamento na escola, sua sistematização e a frequência em que é realizado.

Para preservar a identidade das escolas e dos professores, cada um destes recebeu um pseudônimo. Os docentes da Escola Nova optaram por ser chamados de: Atalaia, Jade e Saramati. Os professores da Escola da Juventude escolheram: Kamet, Saramani e Lucania.

O Planejamento na EJA

Apresentaremos, a seguir, a análise e a discussão dos dados obtidos na segunda parte do questionário, respondidas a punho por cada um dos seis professores. A primeira análise parte da concepção dos professores a respeito do planejamento. As concepções são descritas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Concepções de planejamento

SUJEITO	RESPOSTA
Professora Atalaia	Planejamento programa o que se vai trabalhar, considerando as habilidades que se quer desenvolver no ato trabalhado.
Professora Jade	É o que a gente faz para otimizar e organizar o nosso trabalho em sala de aula.
Professora Saramati	É a forma para chegar em determinado objetivo.
Professor Kamet	O ato de prever as etapas que quer atingir por metas e objetivos, tencionados chegar a determinado fim que é o processo de aprendizagem por parte do aluno.
Professora Samani	Organizar, distribuir conteúdos de forma sistemática.
Professora Lucania	Um guia para amenizar eventos extraordinários e organizar ao máximo a seleção-tempo-conteúdo-imprevisto e vida pessoal e profissional.

Fonte: Dados coletados na pesquisa direta.

Conforme os posicionamentos dispostos no Quadro 1, observamos que a professora Atalaia concebe o planejamento como um programa. Todavia, não se pode restringir a ação de planejar a um mero programa. O planejamento é um processo mais amplo, que engloba reflexão, decisão e ação.

As professoras Jade, Samani e Lucania associam o planejamento à otimização e à organização do trabalho pedagógico do docente. Essa concepção se aproxima das ideias discutidas por Libâneo (1994, p. 222), quando afirma que o planejamento é um processo que visa a “[...] Racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

Os professores Saramati e Kamet visualizam o pla-

nejoamento como forma para se chegar a um determinado objetivo. Nessa perspectiva, para Haidt (2003, p. 94), “[...] planejamento consiste em prever decisões e decidir sobre o que pretendemos realizar, o que vamos fazer e como devemos fazer, o que e como devemos analisar a situação a fim de verificar se o que pretendemos foi atingido”.

O planejamento é um processo que implica em organização de habilidades e de competências que o professor pode aplicar nas atividades a serem trabalhadas no âmbito da sala de aula. Trata-se, sobretudo, de uma tomada de decisões ligadas ao processo de ensino, que visa à aprendizagem do aluno. Nesse sentido, pode contribuir para motivar os alunos na EJA, pois, no ato de planejar, tornamos explícito o que se quer alcançar. Nesse sentido, podemos ter por base o entendimento de que:

Planejamento é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua resolução, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas considerando as condições do presente, as experiências do passado e os diferentes aspectos da realidade. (BRASIL, 2006, p. 30).

Desse modo, o planejamento educacional é uma atividade que envolve uma série de necessidades a serem levadas em consideração. Nesse sentido, perguntamos aos professores quais as finalidades desse planejamento. As respostas foram condensadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Finalidades do planejamento educacional

SUJEITO	RESPOSTA
Professora Atalaia	Diagnosticar se faz necessário para que se possa tentar desenvolver um trabalho em prol do processo de ensino-aprendizagem, a partir de então, se planeja o que, como explicitar atividades, conteúdos.
Professora Jade	Organização do tempo e dos conteúdos a serem trabalhados em sala.
Professora Saramati	É a forma de organizar o tempo do que vai ser trabalhado em sala.
Professor Kamet	Previsão do que se quer atingir. Objetivos que serão utilizados para este fim. Reflexão sobre todos os processos.
Professora Samani	É a base para o ensino-aprendizado com base nas experiências dos alunos.
Professor Lucania	Organização de tempo e conteúdos, relacionados com a capacidade de observar o conteúdo dos alunos e conteúdos propostos pelos PCNs e pela LDB.

Fonte: Dados coletados na pesquisa direta.

A professora Atalaia afirma que é necessário diagnosticar para se desenvolver um trabalho em prol do ensino-aprendizado. A professora Samani faz menção às experiências dos alunos. Sabemos que o diagnóstico constitui uma importante fase do processo de planejamento. Por meio dele, é possível realmente desenvolver um trabalho em prol da aprendizagem dos alunos.

Haidt (2003) diz que é importante analisar uma dada realidade no sentido de refletir sobre as condições nela existentes, e, a partir delas, podemos prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os

objetivos desejados. Assim, o planejamento dá um norte ao professor da EJA, para que ele possa estar sempre melhorando suas habilidades, tomando medidas que visem à aprendizagem dos alunos.

As professoras Jade, Saramati e Lucania percebem a finalidade do planejamento como elemento imprescindível para a organização do tempo e dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Sabemos que os alunos da EJA, geralmente, estudam no período da noite. Por esse motivo, o planejamento busca uma intervenção mais eficiente do professor, organizando melhor os recursos disponíveis: o tempo do docente e dos alunos, o espaço físico, os materiais pedagógicos disponíveis, a experiência dos discentes etc. (BRASIL, 2006, p. 27).

O professor Kamet destaca que a necessidade do planejamento se dá pela previsão dos objetivos que podem ser utilizados para uma reflexão de todo o processo que se quer atingir. Essa concepção se aproxima das ideias discutidas por Brasil, (2006, p. 26), que diz que:

Para realizar as atividades que fogem do dia-a-dia, precisamos pensar e estabelecer uma forma para chegar ao que desejamos, que como nossas ações diárias vão se transformando em fatos rotineiros, nem nos damos conta dos diferentes planejamentos que estão embutidos nelas.

Perguntamos também aos professores com qual frequência e como é realizado o planejamento na escola na qual eles atuam. As respostas foram registradas no Quadro 3.

Quadro 3 - Frequência da realização do planejamento na escola

SUJEITO	FREQÜÊNCIA	COMO É REALIZADO
Professora Atalaia	Geralmente, bimestralmente.	Praticamente, individual sem interação entre os demais docentes. Poderia ser participativa, mas não acontece.
Professora Jade	Pensado para a sala de aula, é realizado semanalmente pela professora. Porém bimestralmente acontece o planejamento envolvendo professores e gestores.	Bimestralmente nos reunimos para planejar e pensar ações e projetos que melhorem a aprendizagem e o interesse dos alunos.
Professora Saramati	Bimestral, praticamente individual.	Bimestralmente, com reuniões para desenvolver melhoria nos discentes.
Professor Kamet	Planejo mensalmente.	É individual. O ideal seria que fosse coletivo, pois assim, se fosse, acho que teríamos uma EJA mais atuante.
Professora Samani	Bimestralmente e diariamente.	Uma perspectiva onde o foco é a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.
Professora Lucania	Sempre é realizado o planejamento dialogando com os docentes e discentes.	A finalidade é trazer estratégias para o aprendizado dos discentes.

Fonte: Dados coletados na pesquisa direta.

As professoras Atalaia, Saramati e Samani destacam que o planejamento é realizado bimestralmente e que, praticamente, acontece de forma individual, sem interação entre

os docentes. Atalaia acrescenta que poderia ser participativo, mas, infelizmente, esse tipo de planejamento não acontece. De acordo com essa mesma linha de pensamento, estão os professores Saramati e Kamet. O último afirma que planeja mensalmente e reitera que isso ocorre de forma individual, mas que poderia ser participativo. Segundo ele, se isso acontecesse de forma coletiva, os professores da EJA seriam mais atuantes.

A professora Jade destaca dois momentos nos quais o planejamento é realizado na escola em que atua: o planejamento semanal, pensado para a sala de aula e sistematizado individualmente por cada professor, e o bimestral, que envolve a participação de professores e de gestores. Nesse momento, eles se reúnem para planejar ações e projetos que melhorem a aprendizagem e o interesse dos alunos da EJA.

A professora Lucania não faz referência à frequência com que o planejamento é realizado. Ela ressaltou que o ato de planejar envolve sempre o diálogo entre docentes e discentes, visando a criação de estratégias para o aprendizado dos alunos.

Souza (2002, p. 67) afirma que:

É preciso trabalhar a dialogicidade para que possa se libertar da condição de oprimido e que o diálogo é uma exigência existencial. E que antes de qualquer reflexão, seja ela social ou política, não pode prescindir dessas categorias. Lembrando sempre que as atitudes dos professores são determinantes na vida dos alunos.

A conversa entre o aluno e o professor, na prática, leva a condições importantes para o planejamento, tendo, assim,

uma socialização entre eles, ou seja, uma contribuição que pode possibilitar fatores decisivos na vida do discente.

Na mesma perspectiva, a professora Samani também aponta como foco do planejamento a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da EJA. Segundo Loch (2009, p. 18):

Pensar o planejamento e avaliação em EJA é pensar com os educandos a sua vida, suas necessidades, desejos e aspirações articulados com a realidade social e cultural em que vivem e redesenhá-la num processo conjunto em que o ver, o ouvir e o agir estão interligados.

É necessário que o professor conheça a realidade de vida desses jovens e desses adultos, de forma que seu planejamento seja flexível e que seus alunos consigam entender o que está sendo ensinado. Isso porque:

Na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista, e durante muito tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa. (ZABALLA, 1998, p. 14).

Solicitamos que os professores registrassem aspectos priorizados no que diz respeito aos alunos da EJA, no momento em que vão planejar. Os registros foram os seguintes (Quadro 4):

Quadro 4 – Aspectos de priorização relacionados aos alunos da EJA

SUJEITO	RESPOSTA
Professora Atalaia	Nas dificuldades que eles geralmente apresentam no que se refere ao cognitivo, mas considero também as dificuldades sociais, tempo de estudo, sobretudo, o desinteresse que é intenso, deles.
Professora Jade	Priorizo e organizo conteúdos e textos adequados para a idade.
Professora Saramati	Para organizar os conteúdos a ser ministrado nas aulas.
Professor Kamet	Costumo sempre traçar objetivos no planejamento de maneira que, ao final da aula, observando se os alunos tenham adquirido novas habilidades, a partir dos objetos propostos.
Professora Samani	Busco inserir o cotidiano ou acúmulo a texto romântico levando em conta as dificuldades dos alunos.
Professora Lucania	As dificuldades dos alunos, seus pontos fortes e fracos, suas capacidades de assimilação entre as disciplinas e questões motivacionais.

Fonte: Dados coletados na pesquisa direta.

As professoras Atalaia, Samani e Lucania priorizam as dificuldades cognitivas e sociais dos alunos no planejamento de suas atividades. Elas destacam a importância de se levar em consideração o contexto social e o cotidiano do aluno.

As professoras Jade e Saramati dizem que priorizam e organizam os conteúdos e os textos adequados para a idade. O professor Kamet ressalta a importância de se traçar objetivos no planejamento, de maneira que se possa observar, ao final da aula, se os alunos adquiriram novas habilidades a

partir do que foi proposto.

Outro aspecto enfatizado no questionário diz respeito à rotina pedagógica dos professores com os alunos da EJA. Sobre essa questão, os docentes responderam:

Quadro 5 – Rotina pedagógica do professor com os alunos da EJA

SUJEITO	RESPOSTA
Professora Atalaia	Aulas expositivas, debates de questões propostas.
Professora Jade	Diariamente, trabalhamos os conteúdos através de textos extras ou utilizando o livro didático. Além disso, utilizamos nas aulas de matemática material concreto.
Professora Saramati	Diariamente, nas aulas.
Professor Kamet	Tentando seguir aquilo que foi planejado, porém a EJA possui especificidades próprias, como a infrequência que requer do próprio professor adaptação constante do planejamento.
Professora Samani	Exposição de conteúdos e atividades.
Professora Lucania	Baseado na rotina dos alunos, com assimilação do livro didático e conteúdos extras, em que eles se veem no contexto e, assim, aprendem de maneira eficiente o conteúdo proposto.

Fonte: Dados coletados na pesquisa direta.

De acordo com o Quadro 5, observamos que as professoras Jade, Samani e Lucania trabalham em sua rotina pedagógica, diariamente, por meio das atividades, conteúdos extras e livros didáticos que são utilizados nas aulas. Segundo Haidt (2003, p. 103-104), é necessário:

[...] adequar o trabalho didático aos recursos disponíveis e às reais condições dos alunos, [...] adequar os conteú-

dos às atividades e aos procedimentos aos objetivos propostos, [...] garantir a distribuição adequada do trabalho em relação ao tempo disponível.

O professor precisa adequar suas aulas inserindo trabalhos que possam ser desenvolvidos em sala com livros de fácil entendimento, visando meios para melhorar a aprendizagem dos alunos.

O professor Kamet baseia sua rotina pedagógica tentando seguir o que foi planejado. Segundo Libâneo (1994, p. 223), o planejamento de ensino visa “[...] assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina”.

Assim, o planejamento possibilita a sistematização das habilidades do professor para que este seja mediador de um ensino de qualidade, fugindo dos improvisos do dia a dia. A professora Atalaia tem uma rotina baseada em aulas expositivas e debates de questões propostas. A professora Saramati associa a rotina pedagógica com seus alunos nas aulas diárias. Nessa perspectiva, Haidt (2003, p. 98) afirma que “[...] plano didático ou de ensino corresponde a previsões de ações e procedimentos que o professor viabiliza para alcançar seus objetivos propostos aos seus alunos”. Assim, o professor, ao planejar o ensino, prevê o que pode acontecer em sua rotina em sala de aula, sistematizando o objetivo que pretende atingir.

Perguntamos aos professores quais as bases em que o planejamento é realizado. Conseguimos obter as seguintes respostas:

Quadro 6 – Bases em que o planejamento é realizado

SUJEITO	RESPOSTA
Professora Atalaia	Nas dificuldades cognitivas dos alunos e na seleção de conteúdos.
Professora Jade	Seguindo a proposta do livro didático, intercalando com atividades extras.
Professora Saramati	Com livros didáticos e seleção de conteúdos.
Professor Kamet	Experiências anteriores e vivências aos alunos.
Professora Samani	Na realidade do local, com as experiências dos alunos, inserida no contexto próprio da EJA.
Professora Lucania	No cotidiano dos meus alunos, em suas realidades e verdades. E, principalmente, nas experiências de minha vivência no ensino público.

Fonte: Dados coletados na pesquisa direta.

As professoras Atalaia, Jade e Saramati concebem o planejamento tendo como base as seleções de conteúdo, nos livros didáticos e nas atividades extras que visam superar a dificuldade do aluno. Assim, o docente procura melhores estratégias que solucionem as necessidades dos seus alunos, pois, no momento do planejamento da prática pedagógica é necessário perceber alguns aspectos relacionados aos alunos, como: “[...] expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno e as suas necessidades de aprendizagem de seus alunos.” (BRASIL, 2012, p. 2).

De acordo com Moura (2007), o professor precisa organizar suas habilidades e, assim, notar as dificuldades dos alunos, considerando as suas necessidades, no intuito de construir propostas de trabalho de acordo com suas características.

Os professores Kamet, Lucania e Samani ressaltam as experiências vivenciadas em sala com seus alunos. Nesse sentido, o docente deve levar em consideração a trajetória de vida dos seus alunos, conhecendo-a e tentando adequar conteúdos de maneira clara. Assim, deve haver uma ligação de afeto de modo que os educandos se sintam motivados com as atividades propostas.

Na última questão, perguntamos aos docentes se o projeto político-pedagógico da escola contempla a modalidade EJA. Cinco professores responderam que sim. O professor Kamet respondeu da seguinte forma: “Estamos desde o ano passado construindo um PPP próprio para todas as escolas de EJA”. Na resposta do professor Kamet, há um esforço por parte da equipe escolar em construir PPP que contemple as questões relacionadas às escolas que atendem o público da EJA. Destacamos, nessas discussões, que

[...] a primeira condição para que o projeto seja reconhecido é que a sua elaboração e produto representem o resultado de um processo amplo de participação de todos os setores da comunidade escolar, o que deverá assegurar que ele seja assumido por todos e não somente pelo diretor. (ALONSO, 2003, p. 91).

Percebemos, portanto, que o PPP é um instrumento de autonomia da escola e deve envolver todos os agentes educativos da comunidade escolar (ALONSO, 2003). Ademais, o planejamento, como elemento que sistematiza as ações escolares, deve estar baseado nesse projeto, o qual permite identificar a identidade da escola, sua missão, suas intenções e suas estratégias de ação.

Considerações finais

O presente estudo possibilitou analisar as evidências do planejamento de ensino na prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na medida em que identificamos a concepção de planejamento dos professores e compreendemos como ele é realizado nas escolas pesquisadas.

Primeiramente, buscamos identificar o entendimento dos professores sobre o planejamento. Nesse caso, chegamos à conclusão de que os docentes compreendem o planejamento como um dispositivo de sistematização das ações e de previsão das etapas e das metas, visando atingir objetivos.

Na análise dos dados, percebemos que os professores conceituam o planejamento como um instrumento utilizado para otimizar, organizar e decidir o que vai ser trabalhado em sala de aula. Assim, esse dispositivo assegura ao docente um direcionamento para a realização do que vai ser trabalhado com seus alunos.

Sobre os aspectos que os professores priorizam, foram ressaltadas as dificuldades cognitivas e sociais dos alunos no planejamento de suas atividades. Eles destacam ainda a importância de se levar em consideração o contexto social e o cotidiano do aluno.

Já a rotina dos professores compreende as aulas expositivas, diariamente, por meio das atividades, dos conteúdos extras e dos livros didáticos que são utilizados em sala. Isso se dá, também, pela adequação das aulas, em que o educador procura inserir trabalhos que possam ser desenvolvidos, al-

ternando com livros que sejam do entendimento dos alunos, visando meios para melhorar a aprendizagem.

Assim, o planejamento se configura como eixo norteador do trabalho do docente, permitindo-lhe identificar e visualizar as dificuldades e organizar seus conteúdos de acordo com as experiências dos alunos, tendo como base aspectos cognitivos e adequando essas informações às habilidades a serem adquiridas pra um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Diante do exposto, percebemos que a EJA requer um perfil de professor que, em sua prática educativa, respeite as histórias de vida de seus alunos, desenvolvendo a capacidade deles de serem criativos e críticos. Enfim, exige-se um profissional ético, propositivo, criativo e problematizador.

Quanto às análises sobre as evidências do planejamento de ensino na prática pedagógica dos professores EJA, concluímos que, nas escolas investigadas, é realizado um planejamento que acontece bimestralmente. No entanto, observamos que os professores pesquisados ainda encontram dificuldades em realizar um planejamento participativo, pois, na maioria das vezes, ele é feito de forma individual.

Concluímos ainda que, na prática pedagógica dos docentes, são utilizadas diversas atividades visando à melhoria da aprendizagem dos alunos jovens e adultos. As principais evidenciadas foram: debates, aulas expositivas, exposição de conteúdos e tarefas envolvendo o livro didático.

Nesse contexto, o planejamento tem como objetivo imprescindível a organização dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Desse modo, ele serve como nortea-

dor da prática diária do professor. É o planejamento um dos elementos que possibilitará o desenvolvimento de intervenções inovadoras e participativas, nas quais o tempo será bem aproveitado.

Finalmente, concluímos que os professores da EJA utilizam em sua prática pedagógica instrumentos que foram pensados durante o planejamento, tais como: o próprio plano de aula, a seleção de conteúdos do livro didático e de textos extras, as atividades previstas, as estratégias de ensino, projetos didáticos etc.

Referências

ALONSO, Myrtes. Autonomia da escola e participação. In: VIEIRA, Alexandre THOMAZ; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MYRTE, Alonso. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 72-98.

ARBACHE, Ana Paula. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Trabalhando com a Educação de Jovens e adultos. Avaliação e planejamento. **Caderno Temático SECAD**. n. 4. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: MEC, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **A pergunta a varias mãos a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo, Cortez, 2003.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola:** elaboração, acompanhamento e avaliação. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAIDT, Regina. **Curso de Didática Geral.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos:** sujeitos, saberes e prática. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Planejamento e avaliação na EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula et al. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 15- 35.

MANATA, Dora Vianna. Planejamento docente, questão de didática 'tenho tudo planejado na cabeça!'. **Revista de Educação Aec**. Brasília, DF, v. 33, n. 132 , p.7-19, jul./set. 2004.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA. Ilza Martins. **POR QUE PLANEJAR? COMO PLANEJAR?** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina Ano 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Versão preliminar. Curitiba, 2005.

PEREIRA, Jaqueline Mary Monteiro. A escola do riso e do esquecimento: idosos na educação de jovens e adultos. **Revista educação em foco**. Juiz de Fora: UFJF, v.16, n. 2, set./fev. 2012.

PICONEZ, Stela C. Berhtolo. **Educação escolar de jovens e adultos**. 7. ed. Campinas: PAPIRUS, 2009.

ROSA, Sônia Maria Oliveira. Formação continuada dos professores da EJA: ressignificando a prática. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SME/DOT. **Orientações Didáticas: Alfabetização e letramento – EJA MOVA**. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad-1, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SURDA

*Jozinalva Oliveira Castelo Branco Bonfim
José Neudson Oliveira Castelo Branco*

Introdução

Este artigo analisa o processo de construção de aprendizagem e a autonomia da criança surda com ênfase nas brincadeiras e jogos, tendo em vista que estes recursos constituem dispositivos motivacionais para o aprendiz. Atualmente, há uma discussão muito forte em torno desta temática da aprendizagem da criança surda e sua inclusão no ambiente escolar. Há um crescimento do interesse pelo tema entre educadores, fonoaudiólogos e psicólogos. Muito se discute sobre a metodologia que melhor se pode aplicar para que se possa garantir uma melhor aprendizagem entre as crianças surdas e seu processo de integração não somente à escola,

mas também no meio social.

Em momentos anteriores, concebia-se a criança surda apenas como alguém portadora de uma patologia e impossível de ser incluída e integrada na sociedade. Com o avanço da medicina e de pesquisas sobre o problema da audição, foi que se começou a detectar os tipos de surdez, a localização das lesões, os aspectos etiológicos e a classificação das mesmas. Estes estudos puderam ajudar a criar mecanismos de inserção do surdo no processo de ensino e aprendizagem. Os avanços nos estudos etiológicos da surdez estimularam o rompimento com muitos preconceitos, iniciando-se a garantia do desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças surdas, elementos esses essenciais para a inclusão das crianças surdas no meio escolar.

Os avanços nos estudos sobre a surdez, a sua classificação etiológica, os mecanismos de tratamentos, bem como formas de desenvolvimento comunicativo e linguístico, proporcionaram também avanços em novas metodologias educacionais.

Desse modo, este artigo utiliza-se de pesquisas bibliográficas para se fundamentar na proposta do conhecimento sobre a criança surda e sobre a capacidade de educá-la a partir da ludicidade. Pode-se observar nas pesquisas que o desenvolvimento da linguagem infantil entre uma criança ouvinte e uma surda é variável, mas traz as mesmas diretrizes neurológicas, portanto, utiliza-se de meios adequados, podendo despertar na criança surda o mesmo interesse de uma criança ouvinte (COLL; MARCHESI; PALACIOUS, 2010, p. 176).

Toda infância, seja ela para uma criança surda ou ouvinte, é de grande importância o ato de brincar. Para Vygotsky apud Kishimoto (2006), tanto a imaginação em ação quanto o uso do brinquedo é o início da construção cognitiva da ação de uma criança. É nesse momento que a criança ultrapassa a única percepção motora que ela tem e começa um novo momento de seu crescimento pessoal, afetivo e cognitivo.

Os objetivos deste trabalho é estimular a reflexão acerca do uso dos processos de comunicação para a aprendizagem. O educador faz do momento lúdico o seu processo de desenvolvimento da personalidade, ou seja, ao mesmo tempo em que o educador acompanha o desenvolvimento da personalidade da criança, ele aproveita o lúdico para que ela aprenda as novas linguagens apropriadas à pessoa surda e, conseqüentemente, outros conhecimentos. Ao se analisar a importância do lúdico para o desenvolvimento psicológico da criança surda, pode-se utilizar jogos e brincadeiras como facilitador do processo de ensino e aprendizagem daquela.

Quando se utiliza o momento em que a criança está criando seus sistemas simbólicos para agir na esfera cognitiva, os jogos e brincadeiras passam a ser mecanismos naturais para que este desenvolvimento aconteça. Por isso que as brincadeiras são naturalmente presentes na criança. Ora se este momento está presente tanto na criança ouvinte como na criança surda, então o educador pode se aproveitar deste momento e utilizar-se do lúdico para que a criança surda também possa aprender.

Desenvolvimento e aprendizagem da criança surda

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2010), as diferenças entre as crianças surdas não se restringem apenas aos aspectos médicos, no entanto, a relação com o ambiente influencia bastante. Os pais que negam o estado de surdez dos filhos podem prejudicá-los em seu desenvolvimento, enquanto os pais que aceitam tendem a procurar meios de interação entre ele, os filhos e o meio ambiente, proporcionando uma melhor interatividade entre todos. Para o mesmo autor, a criança surda de pais surdos desenvolve-se mais pelo fato de ser introduzida nas linguagens de sinais com maior rapidez, enquanto que a criança surda de pais ouvintes experimenta maior dificuldade em encontrar uma comunicação mais eficaz, embora desenvolva a comunicação oral com maior facilidade.

As crianças surdas desenvolvem um sistema próprio de comunicação e de linguística, portanto, elas podem ampliar estes níveis de comunicação para todos os aspectos, inclusive para o lúdico. Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2010), os ambientes linguísticos em que as crianças surdas se desenvolvem são variados, desde uma linguagem oral, normalmente adquirida de pais ouvintes, às linguagens de sinais. Nesse contexto, há também uma linguagem precoce entre os pais e as crianças surdas. Isso ocorre pela necessidade primária de comunicação e pelo reconhecimento nos primeiros dias de nascidos e primeira infância. Nos primeiros dias de vida, o choro e os balbucios dos bebês são idênticos, mas a partir dos quatro aos seis meses começam a diferenciar-se entre as crianças surdas. Cria-se então uma comunicação própria

entre a criança e a mãe.

Para Santana (2007), as crianças surdas e os pais ouvintes criam um simbolismo *esotérico*, que são produções de sinais e mímicas de representações subjetivas entre as partes envolvidas. Não seria nada oficial, mas uma aprendizagem pessoal e necessária entre as partes. Vai se desenvolvendo os sentidos, os movimentos e a criança escolhe subjetivamente o que lhe chama mais atenção. Para Santana (2007, p. 84):

O simbolismo esotérico consiste, assim, em recursos representativos convencionais partilhados entre pais ouvintes e criança surda, não compreensíveis a outro interlocutor – nem surdo nem ouvinte –, porque é próprio de determinadas interações.

Esta comunicação “natural” demonstra que as crianças surdas podem desenvolver diversas formas de comunicação, inclusive lúdica. A criança surda pode, assim, ampliar a comunicação e a aquisição da língua oral, desenvolver sistemas manuais complementares, como as expressões de sinais. Sobre o desenvolvimento cognitivo, esta pode ampliar a inteligência sensório-motora, desenvolvimento do jogo simbólico, pensamento lógico-concreto e hipotético-dedutivo. Nesse caso, há uma capacidade da criança surda em aprender a partir do lúdico semelhante a uma criança ouvinte.

De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2010), o desenvolvimento do jogo simbólico em uma criança é estruturado nas seguintes dimensões: descentração (criança já desenvolve ação simbólica, assumindo ponto de vista dos outros); identidade (é capaz de assumir um papel dos bonecos e

realizar ações dos personagens); substituição (é capaz de utilizar determinada ação para outra função distinta); integração de ações (organiza suas ações em sequência) e planejamento (realiza um planejamento prévio do jogo).

Segundo os autores citados, o desenvolvimento do jogo simbólico, nas dimensões de descentração, substituição e integração, ocorre tanto entre as crianças surdas como entre ouvintes e se desenvolve da seguinte forma:

Quando a criança começa a atribuir um papel ao boneco e ela própria assume um papel alternativo, aquelas que melhor estruturam e interiorizam sua linguagem revelam níveis mais avançados. Essas crianças, em geral, são as ouvintes e as surdas de pais surdos. Esse dado mostra a importância da linguagem nos jogos mais sociais... a presença do jogo planejado indica a capacidade da criança de antecipar as situações e de representá-las mentalmente. (COLL; MARCHESI; PALACIOUS, 2010, p. 182).

No processo educativo, torna-se necessário observar alguns elementos presentes no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Deve-se ressaltar os tipos de comunicações estabelecidas entre os envolvidos no processo de educar, bem como na qualidade desta comunicação. É preciso que a comunicação estabelecida seja adequada às aprendizagens escolares. Não se pode pensar e nem conceber uma educação em que só se inclui o professor e a criança surda. Deve-se pensar também num mecanismo de interação entre as crianças surdas e outras crianças. A análise do ambiente também é importante (acústica, luminosidade, posição da

carteira, quadros etc.). No que diz respeito aos componentes curriculares, destaca-se a importância da metodologia mais adequada à adaptação da criança com suas possibilidades de aprender.

Uma outra forma de ampliar e de criar condições às crianças surdas de interagir e de melhorar seu processo de aprendizagem é o implante coclear. Através de uma cirurgia, introduz-se no ouvido interno um dispositivo eletrônico que transforma o ambiente externo em estímulos elétricos, que age sobre o nervo coclear. As pessoas surdas recebem uma sensação auditiva, conseguindo discriminar uma linguagem, proporcionando, desse modo, uma reeducação.

É importante ressaltar que o implante apenas promove o acesso ao som pelo surdo, no entanto, não proporciona a interpretação do som ou faz com que o surdo compreenda a linguagem ou mesmo adquira a fala como um ouvinte. Nesse caso, “[...] vê-se que não se pode cobrar da criança que recebeu o implante coclear uma fala efetiva. Não se sabe o que ela realmente está ouvindo, discriminando, entendendo” (SANTANA, 2007, p. 137). As experiências comprovaram que a comunicação oral não conseguiu atingir nas crianças surdas níveis satisfatórios em leitura labial, expressão oral ou leitura de textos escritos (COLL; MARCHESI; PALACIOUS, 2010, p. 186). Nesse contexto, o que se aconselha é que o surdo seja bilíngue, para que depois se possa interagir nas diversas linguagens e aprendizagens.

Uma comunicação bimodal, ou seja, que se utilize a linguagem da fala e dos sinais, ajuda a estabelecer a fala e a sintaxe. Para o processo educativo, existe uma vantagem na aprendizagem nestes tipos de comunicação. Já existem algu-

mas experiências nos Estados Unidos e na Europa em que as crianças surdas que usam estas duas modalidades de comunicação apreendem mais informações e criam novos símbolos com mais facilidades, apesar de que, mesmo melhorando a comunicação e a vida escolar dos surdos, não se constitui de fato em uma língua (COLL; MARCHESI; PALACIOUS, 2010, p. 188).

Algumas estratégias devem ser aplicadas para melhorar o ensino e a aprendizagem das crianças surdas. O primeiro passo seria uma adaptação do currículo que deve ser adequado às crianças surdas. É preciso que haja uma adaptação ao desenvolvimento da expressão corporal, ritmo, imagens, experiências com tipos de sons, instrumentos musicais ou qualquer outro estímulo vibrátil. Não se deve priorizar acumulação de conteúdos ou informações, mas aos próprios procedimentos de aprendizagens para que o aluno surdo possa crescer no conhecimento. Coll, Marchesi e Palacios (2010) entendem que é a partir destas adaptações que se pode estimular o desejo pelo saber, o interesse pela busca de informações, gosto pela leitura. Quando o aluno estiver estimulado é que se deve adaptar-se a metodologia que se desenvolve em sala de aula. Alguns princípios devem ser incluídos na metodologia: favorecer atividades próprias do aluno, trabalhos em pequenos grupos, realizar tarefas diversas e utilizar métodos visuais de comunicação.

Um ponto também que deve ser analisado no processo de aprendizagem das crianças surdas está no fato de se fazer opção, atualmente, por uma escola integrada, ou seja, as crianças surdas sendo educadas no mesmo espaço das crianças ouvintes. Isso precisa ser efetivado a partir de um progra-

ma de inclusão, visto que se aquelas vão dividir um mesmo ambiente, vão também participar das mesmas atividades. Para que ocorra esta integração torna-se necessário algumas ações integradoras, a saber: existência de um projeto educacional e curricular que seja adequado a realidade da criança surda; preparação do professor, incorporação de alguns alunos surdos na mesma classe e utilização da comunicação visual.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2010), a integração do aluno surdo com os alunos ouvintes favorece aqueles pelo fato de possibilitar a aquisição da linguagem oral e desencadear estímulos para a aprendizagem. O modelo integrativo de escola entre surdos e ouvintes pode também beneficiar as pessoas surdas na vida ativa e profissional. Outro elemento que reforça a interação entre estas crianças consiste em incorporar o sistema de comunicação oral e visual.

Independentemente de qualquer que seja a metodologia utilizada para melhorar o desempenho educacional das crianças surdas, o que tem que se priorizar é a implantação da cultura das pessoas surdas no meio social. Deve-se primar pela construção de uma identidade própria e garantir a convivência das pessoas surdas no meio de iguais e entre as crianças ouvintes.

O lúdico como metodologia de aprendizagem

O brincar educativo tem exercido neste momento educacional um grande papel no que diz respeito às novas realidades da educação infantil. O ato de brincar antigamente era utilizado apenas como objeto de lazer, em que as crianças

projetavam o seu imaginário ao mundo real numa espécie de compulsão lúdica. Jamais se imaginava que numa brincadeira poderiam estar inseridos elementos que também são utilizados em processo de aprendizagem. Isso se deve pelo fato de que, ao utilizar o brinquedo a criança estará fazendo uso da sua realidade do cotidiano, o uso social da linguagem, fazendo interpretação e utilizando projeções sociais. O brinquedo é uma forma de compreender o campo dos significados atribuídos a cada cultura, bem como as regras e os objetos que esta cultura caracteriza.

Kishimoto (2006, p. 18) cita como exemplo o uso de uma boneca feito por uma criança, conforme pode se verificar abaixo:

Uma boneca emite à criança várias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

O uso do brinquedo pode ir além do mundo da fantasia, pois ele estimula a representação. Uma representação é algo presente para substituir alguma coisa que está ausente na mente da criança. Quando a criança usa um brinquedo, tudo que existe no cotidiano, nas construções humanas, é reproduzido no ato de brincar. Assim, um dos objetivos do brinquedo é fazer com que a criança substitua os objetos reais para que ela possa ter controle e possa manipulá-los. O brinquedo propõe um mundo imaginário que interessa à criança, por isso, este pode ser utilizado pelo educador para inserir

letras, palavras, conteúdos e até representações da realidade para que a criança possa aprender.

A respeito desta questão, Kishimoto (2006, p. 18-19) cita:

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário pre-existente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica, motores e robôes, mundo encantado dos contos de fadas, estórias de piratas, índios e bandidos, ao representar realidades imaginárias os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos ou manequins articulados com super-heróis, misto de homens, animais, máquina e monstro.

A aprendizagem faz uso destes dois elementos, que são estimulados pelos jogos, pelos brinquedos, pelas brincadeiras, pelas dramatizações, pelos contos infantis, os quais são a memória e a imaginação, e é dentro desse contexto que se criou o brinquedo educativo. Estimular elementos que são geradores de linguagens fará com que a criança adquira o gosto pelo ato de aprender.

As brincadeiras infantis são importantes para o desenvolvimento de capacidades físicas e mentais da criança. Além do desenvolvimento de aspectos internos, elas ainda são fundamentais para o estabelecimento de vínculos sociais, fazendo com que a criança pratique valores que são necessários para o aprendizado de uma vida social. Ao realizar brincadeiras com outras crianças, o sujeito também exercita aspectos de sua personalidade, que serão atualizados na sua vida adulta. Pode-se afirmar que o ato de brincar é de extrema

importância para o crescimento sadio de qualquer criança.

Piaget (1976, p. 160) afirma que a atividade lúdica é o mecanismo mais eficaz para o desenvolvimento intelectual da criança. Desse modo, essas atividades não tem a função apenas de entretenimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança:

O jogo é portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneçam às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais e que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil

Antunes (2000) dá exemplos de trabalhos baseados nas áreas das inteligências que podem ser estimuladas através da utilização de jogos e de brincadeiras. As inteligências desenvolvidas são: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal. Para ilustrar, basta que se mencionem três dessas: na área de inteligência linguística temos como exemplos o jogo da forca, bingo gramatical e telefone sem fio. Na inteligência lógico-matemática, o dominó, jogos das tampinhas, jogo das formas e baralho de contas. Na inteligência espacial, temos o jogo da sucessão, jogo da memória e damas.

Alguns exemplos de expressão artística que podem também ser utilizados pelo professor para estimular o apren-

dizado: a música, a poesia, o drama teatral, a pintura, o jogo, dentre outros. A música está naturalmente presente entre as crianças, pois desde cedo já batem palmas, balançam o corpo sob a influência da música. A melodia, o ritmo e a dança são cultivados por qualquer povo, logo, o professor pode ensinar a partir da música. A poesia envolve a sensibilidade. A pintura, a construção, o desenho, a modelagem são outras formas de arte indicadas para a educação e processos iniciais das crianças, tais como: leitura, escrita, adaptação escolar. Os jogos podem ser aproveitados através das linguagens de gestos, movimentos e mímica, tanto quanto uma linguagem de palavras, que não deixa de ser a verdadeira linguagem social das crianças. Os jogos ajudam a desenvolver a capacidade simbólica do pensamento que fornece à criança condições para o progresso rápido desse processo, o desenvolvimento da linguagem, a capacidade de brincar e de interagir com outras crianças e a possibilidade de conviver socialmente.

Cabe ao educador dar enfoque ao mundo da imaginação da criança, pois ela traz em seu universo mental estas fantasias, independentes de ser criança surda ou ouvinte. Re-verbel (1993, p. 98) afirma:

A imaginação da criança se desenvolve a partir do seu conhecimento. Quanto mais elementos concretos o professor, a escola e o meio oferecem mais rica se tornará a imaginação da criança. Para criar imagens, recorremos inicialmente à memória, porém, no domínio do imaginário, temos liberdade para criar irrestritamente. O professor deve dar condições para que a imaginação da criança se desenvolva, não a inibindo em suas descobertas, mas levando-a a questioná-las, de forma que ela possa por si mesma, verificar suas contradições e refazer

seus conceitos. Se o professor aceitar suas respostas e reflexões, estimulando-a com perguntas e comparações, a criança passará a refletir e a usar sua imaginação com mais liberdade.

É, portanto, pacífico que ativar o lúdico no aluno pode ser uma metodologia útil para o ensino e aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que se acompanha o desenvolvimento da própria personalidade do aluno, aproveita-se para associar este momento ao processo do desenvolvimento cognitivo e social, que são elementos essenciais para a aprendizagem. O desenvolvimento psiconeurológico das crianças surdas não difere do das ouvintes, a não ser nos aspectos etiológicos da surdez, portanto, dependendo do grau da perda auditiva, ela pode ser integrada pedagogicamente entre as crianças ouvintes e utilizar-se das mesmas metodologias nas devidas proporções e compensações das diferenças com especialistas adequados.

O lúdico no desenvolvimento da aprendizagem na criança surda

As brincadeiras infantis são importantes para o desenvolvimento de capacidades físicas e mentais da criança. Além do desenvolvimento de aspectos internos, elas ainda são fundamentais para o estabelecimento de vínculos sociais, fazendo com que a criança pratique valores que são necessários para o aprendizado de uma vida social. Ao realizar brincadeiras com outras crianças, o sujeito também exercita aspectos de sua personalidade, que serão atualizados na sua vida

adulta. Pode-se afirmar que o ato de brincar é de extrema importância para o crescimento sadio de qualquer criança.

As brincadeiras têm, portanto, um papel que vai além do divertimento ou da recreação, mas pode ser utilizado para desenvolver aprendizagem e possibilita a aplicabilidade de várias habilidades. As brincadeiras são capazes de manter a inter-relação entre o lúdico, o entretenimento, as funções cognitivas e os processos de aprendizagens. Elas conseguem fornecer à criança um espaço agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades.

O professor pode fazer uso de meios de expressão criadora, que é a criação pelo desenho, criação pela palavra, criação pela construção, criação pela música e pelo movimento, desenvolvendo a sensibilidade, a fluência, a flexibilidade, a originalidade, a redefinição e reorganização, a abstração, a síntese, a organização. Essas habilidades são formas de desenvolvimento de capacidade e de formação de hábitos que são indispensáveis ao aprendizado de todas as áreas do programa escolar.

De acordo com a Resolução CEB (Câmara de Educação Básica) nº 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, determina no artigo 3º, inciso I, alínea c, que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores: “Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade, de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 1999).

O volume II do Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (RCNEI), por sua vez, enfatiza:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

Esta nova posição dada às brincadeiras infantis como um instrumento de aprendizagem, nada mais é do que trazer uma importância do lúdico nesse processo. Significa também um reconhecimento por parte dos educadores, dos estudiosos, dos organismos públicos no direito à brincadeira, a ponto de muitos documentos oficiais tutelarem este direito em suas constituições. Dada a importância do papel do brincar no processo educacional, torna-se necessário, neste novo momento da educação brasileira, estabelecer-se um espaço voltado para esta atividade, no qual as crianças “[...] poderão se esconder, fantasiar-se, brincar sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem” (BRASIL, 1998, p. 50).

Segundo Almeida e Tavares (2009, p. 164-165):

O brincar desenvolve a imaginação, estimula a atividade motora, faz criar cumplicidade entre aqueles que jogam e dançam juntos, favorecendo a socialização, indepen-

dente de seus graus de habilidades /capacidades e das necessidades educacionais especiais. O brincar é indispensável para o desenvolvimento do potencial de todas as crianças. É brincando que a criança experimenta situações e emoções da sua realidade.

Partindo da hipótese de que o ato de brincar e de desenvolver a ludicidade é tipicamente de toda criança e que independe das limitações impostas pela deficiência, a atividade lúdica torna-se um importante instrumento pedagógico para o processo de inclusão. A ludicidade desempenha um papel motivacional independente da comunicação e da linguística, pois é fruto de uma comunicação interna, logo as crianças surdas também desenvolvem este lado lúdico e seu interesse pelo brincar, então o educador pode se utilizar dos mesmos recursos lúdicos utilizados para as crianças ouvintes, logicamente adaptados à sua linguagem específica.

O lúdico tanto para a criança surda como para a criança ouvinte é uma forma de explorar o meio de socializar-se, de aprender e de viver novas experiências, por meio de brincadeiras e de jogos, a criança desperta e demonstra o desejo e a necessidade de pertencer a uma sociedade que se diz majoritária, que é da sociedade ouvinte.

A criança surda entra neste processo de aprendizagem a partir da inclusão. Ela passa a ser inserida dentro da sala de aula com os alunos ouvintes, em uma classe regular. A escola que passa a incorporar mecanismos que permitam a integração da criança surda e cria condições para que ela vença os desafios encontrados nesta integração (NIENDICKER; ZICH, 2008). O primeiro passo está em a escola conseguir que

o aluno surdo possa manter uma boa convivência com os alunos ouvintes. Quando ocorre essa interação, aquele desenvolve a autoconfiança e cria um ambiente propício para a aprendizagem. O professor deve ser um mediador quando se apresentam dificuldades em integração. As atividades lúdicas e de interação criam um ambiente de parcerias, de interesse comum e de aceitabilidade, um passo muito importante de inclusão da criança surda. Com o ambiente propício, pode-se dar início ao processo de educar.

O processo de integração da criança surda e da ouvinte dar-se no espaço privilegiado da escola. As brincadeiras, os brinquedos pedagógicos, os jogos passam a ter funções especiais na prática pedagógica. As brincadeiras têm a função de promover a capacidade e as potencialidades da criança surda. Para Vygotsky (1991), na faixa de idade entre zero e seis anos, a atividade de brincar permite o desenvolvimento da inteligência e da personalidade do indivíduo. As funções psíquicas superiores, como a atenção ativa, a memória ativa, a linguagem, o pensamento e as ideias e sentimentos morais se ampliam nesse momento.

O ambiente escolar também pode ser adaptado e adequado para proporcionar e desempenhar as funções do espaço lúdico para a criança surda. A Lei Federal nº 11.104, de 21 de março de 2005, que institui a criação da brinquedoteca em ambientes com presenças infantis: escolas, clínicas, hospitais pediátricos, foi um avanço para garantir o acesso da criança às brincadeiras. Na escola, a brinquedoteca pode servir para inclusão da criança surda, por meio dos brinquedos e dos jogos pedagógicos. A brinquedoteca tornou-se o espaço lúdico de brincar. Pode ter nesse espaço setores

de teatros, fantasias, jogos educativos, leitura, faz de conta, brincadeiras tradicionais, dentre outras atividades que estimulam a ludicidade da criança. Pode haver nesse ambiente, também, jogos que estimulem as linguagem de sinais e outras formas de linguagens do surdo.

As brincadeiras compõem o aspecto simbólico das crianças e podem ser entendidas como um sistema muito complexo de comunicação, por meio de gestos que comunicam os significados dos objetos usados para brincar. Nesse contexto, as crianças surdas podem interagir com as demais crianças. Na interação com seus pares, elas vão internalizando os conteúdos (VYGOTSKY, 1991).

A necessidade de acesso a uma linguagem não ouvida pela criança surda faz com que o processo de aquisição oral seja diferente da criança ouvinte. Na verdade, até o aprendizado da linguagem de sinais ocorre de maneira diferenciada entre elas. Para cãs crianças surdas, a aquisição da linguagem oral não ocorre de maneira espontânea e natural. Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2010), as palavras vão se incorporando pouco a pouco ao vocabulário da criança, porém, o que acontece é que esta aquisição ocorre distante, muitas vezes, de um contexto comunicativo e interativo.

Com a integração da criança surda com a ouvinte e a sua inserção em um mundo comum entre ela que é o da ludicidade, o desenvolvimento das linguagens tem uma melhor qualidade, visto que a linguagem infantil se desenvolve de uma melhor forma quando a criança está exposta a um ambiente interativo, principalmente na primeira infância. É importante ressaltar que mesmo ocorrendo uma comunicação mais acelerada da criança surda em seu ambiente familiar, não tem

o mesmo sentido de uma criança ouvinte quando aprende a linguagem oral em seu ambiente familiar. As crianças surdas dependem do ambiente escolar para melhorar sua aprendizagem. Ela só se torna bilíngue por contingência, nesse caso, a ação mediadora da escola é importante para adquirir a linguagem de sinais. Ela vem com uma comunicação oral e gestual familiar e passa a adquirir outra linguagem que é a dos sinais.

A importância da linguagem de sinais para a criança surda e a garantia de sua integração na sociedade é muito significativa. Para Góes (2002), a criança surda que possui atraso na linguagem de sinais também constrói brincadeiras e situações imaginárias, encena enredos e personagens, mas, pela falta de uma exclusão linguística e de uma vivência pobre de significados, não criam diálogos extensos. A importância de se ampliar na criança surda vários tipos de linguagens e meios de comunicação só vai fazê-la enriquecer sua interatividade e fazer com que elas se incluam melhor na sociedade. Silva (2002), por exemplo, afirma que as crianças surdas em fase inicial da aquisição da linguagem de sinais não conseguem se posicionar objetivamente nas ações que vão brincar, ou nos papéis que estão representando no jogo, o que é uma característica normal numa criança ouvinte.

A aquisição de linguagens e a interação com o lúdico só vai melhorar a qualidade de vida do surdo. Os jogos e brincadeiras cumprem a função essencial das atividades pedagógicas e permite a interação em Libras de forma natural, mesmo sendo pedagogicamente planejado. Para Vygotsky (1991), os jogos e brincadeiras promovem no desenvolvimento da criança internalizações de mediadores simbólicos

e de relacionamentos sociais. No ato de brincar, a criança está também assimilando experiências dos outros, inclusive de gerações, e formando pensamentos. Nesse contexto, a criança surda, ao interagir nas brincadeiras, estará desenvolvendo melhor sua consciência, inteligência prática e abstrata, internalizando linguagem, pensamento reflexivo e comportamento voluntário.

Todos os jogos e brincadeiras do imaginário infantil podem ser praticados por crianças surdas: brincadeiras de roda, esconde-esconde e outros jogos tradicionais. Basta que as regras sejam definidas e expostas claramente. Para que isso ocorra, torna-se necessário uma conexão linguística comum entre crianças surdas, ouvintes, professores e demais colaboradores envolvidos. Isso se dá com o aprendizado em Libras, atualmente possível pela grande expansão de cursos de capacitação em Libras e a introdução da disciplina de Libras em todos os cursos superiores do país.

Uma questão importante que deve ser ressaltada e aperfeiçoada pelo educador refere-se à forma como a criança surda se organiza em seu processo interno de aprendizagem. Silva (2002) destaca que elas utilizam as mãos como canal linguístico, desse modo, “[...] desde sinalizar, até manipular objetos e fazer gestos, o uso das mãos é fundamental para a criança surda”. Para a autora, essa multifuncionalidade das mãos exerce papel fundamental no ensino e aprendizagem dos surdos:

Acaba por articular outra forma de compor o brincar, pois com a mão se articula: o sinal, os gestos e a manipulação de objetos, requerendo um modo de funciona-

mento lúdico diferenciado, se comparado às crianças ouvintes, que possuem seu canal expressivo independente da mão, na via oral. (SILVA, 2002, p. 104).

Não há dúvidas que o papel da ludicidade com as crianças surdas passa a exercer uma centralidade neste novo contexto socioeducacional que se vive. A abordagem histórico-cultural da aprendizagem sugere que a criança crie, recrie e assuma suas brincadeiras e personagens, bem como os seus papéis vivenciados em seu próprio contexto social. Esse modelo pode ser utilizado pelas crianças surdas, pois, apesar do acesso restrito à linguagem, elas convivem e experimentam diariamente o universo cultural no qual estão inseridos. Então, elas podem encenar sua realidade, inclusive em seu contexto de surdos, em suas atividades lúdicas, no faz de conta, teatros etc., construindo seus papéis e personagens.

Considerações finais

Não há dúvidas que neste novo modelo inclusivo educacional em que o ensino brasileiro está inserido, garantir a integração das pessoas surdas na sociedade deve passar por profundas transformações, para consolidar a eficácia. Educar com o lúdico atinge todos os objetivos das novas diretrizes educacionais propostas para o ensino infantil na atualidade. Estender esta metodologia para todos os portadores de qualquer deficiência é apenas cumprir um papel que está determinado. Ao trabalhar o aspecto da ludicidade, toda criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas, visto que o lúdico assume este papel de proporcionar à criança o desen-

volvimento de sua personalidade e de sua cognição. A liberdade de imaginação e de experimentação, que se encontra naturalmente no universo da brincadeira é um instrumento valioso na formação da criança, tornando-a ativa e participante de sua própria aprendizagem.

Ao utilizar a ludicidade com as crianças surdas, permite-se que elas associem sua linguagem de sinais, orais e enriqueçam seu mundo simbólico e, ao mesmo tempo, socializem-se. É importante que os signos adquiridos por meio dos diversos tipos de símbolos, adquiridos nos jogos, brinquedos, brincadeiras, podem ser compartilhados com as crianças ouvintes. Essa integração pode proporcionar à criança surda maior interação e socialização com o outro, contribuindo para o seu aprendizado.

A importância pedagógica e do espaço escolar para o projeto é muito grande, visto que este espaço amplia a finalidade de garantir ao mesmo tempo sua interação social e cognitiva, e o acesso à educação formal. Cada atividade lúdica deve ser estendida aos domínios da educação linguística das crianças surdas, suprimindo ou substituindo a lacuna deixada pela família ouvinte na promoção de um ambiente adequado para uma melhor apropriação da linguagem. Novas descobertas científicas contribuirão para que suas informações possam ser concretizadas em técnicas e possam melhorar também a forma de inserção das crianças surdas no processo educacional, bem como sua qualidade de vida.

Referências

ALMEIDA, Clarita Claupero; TAVARES, Elenice Maria. O brincar da criança com deficiência. **Revista da Católica**, Uberlândia, v.1, n. 2, p. 159-168, 2009. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica168>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 8. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2000.

BRASIL, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mes.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB199.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOU Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. Reimpressão, Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário**. Portal da Educação. 2002. Disponível em: <<http://portaldaeducacao.wordpress.com/educacao-especial/>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NIENDICKER, Cleonice; ZICH, Anísia Costa. As interações do aluno surdo em sala de aula. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, ano 3, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. Ciências Humanas. Acesso em: 15 jan. 2016.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 1993.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**. Aspectos e implicações neolinguísticas. São Paulo: Plexus editora, 2007.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus editora, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Marins Fontes, 1991.

A INSERÇÃO DA MULHER NO MAGISTÉRIO: novas incumbências e velhos paradigmas

Suely Barbosa de Moura

A mulher no cenário da escolarização do Brasil Imperial

A formação do magistério no Brasil não se direcionou necessariamente às mulheres, pois o papel social ocupado por elas não lhes permitia o distanciamento da esfera doméstica, ou seja, sua função se restringia aos cuidados com o lar, de modo que sua participação na construção do contexto social e político era completamente nula.

A identidade feminina esteve forjada nos modelos religiosos tradicionalmente cristãos, em que a virtude da mulher era associada à pureza simbolizada pelos atos de obediência e de submissão necessária à boa reputação. Os homens conduziam rigorosamente por uma óptica machista os desenhos

do comportamento feminino e as doutrinas religiosas cristãs exerciam função primordial na construção dos modelos e dos comportamentos femininos que perduraram sobre as regras de conduta vividas no século XIX pelas mulheres que buscaram instrução formal e se inseriram no campo educacional brasileiro.

Sua inserção no contexto educacional ocorreu de forma lenta sem provocar profundas transformações quanto à ordem social estabelecida, isso não se constitui como desabono de sua participação no processo de formar e de educar o povo brasileiro, entretanto, sua essência não a descrevia como sujeitos de transformação social. Sua missão seria educar na perspectiva de instruir as futuras gerações quanto aos papéis que lhes cabiam cada indivíduo. O cenário educacional brasileiro era restrito aos religiosos e a suas ordens missionárias que ao longo de quase quatro séculos definiram o modelo de homens e de mulheres que compunham a sociedade brasileira. Esses modelos, por sua vez, estavam imbuídos de valores, de dogmas e de doutrinações cristãs como manual de vida para cada indivíduo social.

A rede de escolas católicas que foi sendo tecida no território brasileiro deve ser matizada, porque compreende diferentes instituições educativas. A igreja católica envidou esforço para fundar desde escolas paroquiais até universidades Católicas, passando por colégios de ensino secundários, escolas normais e profissionais. (DALLABRIDA, 2009, p. 79).

Durante um longo período de tempo, os religiosos católicos foram os únicos a exercer a docência no aspecto for-

mal no território brasileiro, pois a inexistência de formação de educadores os colocava no centro do processo educativo como os únicos educadores capacitados para o ofício da docência. Dessa forma, o credo cristão foi amplamente implantado no Brasil como religião oficial e como modelo educacional do homem de boa morigeração¹ capaz de conduzir o país e a sociedade, tornando sua religião fundamental nesse projeto social.

No final do Século XXVIII, a influência e o domínio religioso católico foram enfraquecidos pela presença da Família Real Portuguesa no Brasil, em razão de uma reforma educacional realizada no país pelo então ministro real Sebastião José de Carvalho e Melo, intitulado Marques de Pombal, ministro do Rei de Portugal D. José I. Portugal era um país que se encontrava imerso num regime político condicionado por influências, regras e doutrinas de cunho católico que o impediam de acompanhar o desenvolvimento cultural europeu “Iluminismo despontado pela França e pela Inglaterra que traria para a ‘América Portuguesa’” (STAMATTO, 2011, p. 12) o fim do pacto colonial na visão técnica do exposto.

A necessidade do Estado Português em redimensionar suas ideias pedagógicas restritas apenas à formação humana engendrada no modelo de homem teocêntrico acabou por dispensar a presença e a interferência das ordens religiosas nos domínios portugueses, pois teriam se tornado esses concorrentes de poder e de status, em razão da tamanha influência exercida pelos padres e pelos religiosos cristãos.

¹ Boa morigeração está diretamente ligada ao conceito de homem virtuoso que dominava aquele século, de modo que este homem precisava do conceito religioso para o reconhecimento de sua honradez.

A Reforma Pombalina se apresenta como uma necessidade de introduzir a nobreza portuguesa no contexto de modernidade lusitana, que se encontrava subordinada ao intelectualismo religioso católico fortemente divulgado pela ordem jesuíta no Brasil, ao longo de mais de duzentos anos. Havia um discurso oficial que responsabiliza os padres jesuítas pelo “[...] atraso de Portugal em todos os setores – econômico político e cultural.” (OLIVEIRA, 2011, p, 24). Portugal desejava se tornar moderno com uma adesão ao iluminismo europeu.

A proposta de um ensino laico foi bem recebida pela nobreza que se encontrava em território nacional, e pelos intelectuais brasileiros que almejavam por mudanças culturais, entretanto, não se concretizou de fato, sinalizando retrocessos na implantação de um projeto educacional para o país, definidos no “[...] alvará no qual foram extintas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas em todo o reino e possessões portuguesas” (SILVA, 2010, p. 83). Este alvará foi publicado em 28 de junho de 1759 e significou o fim da hegemonia e da interferência religiosa no currículo escolar formal. Assim descrito em Moura (2000, p. 710):

A reforma educacional brasileira implementada por Pombal a título de experimento tinha como meta levar a educação para o controle do estado, secularizá-la e uniformizar o currículo. Em cada aldeia indígena, os diretores deviam ocupar o lugar dos missionários, e duas escolas públicas – uma para meninos e outra para meninas – devia ser implantada.

Embora a proposta de implantação de escolas para for-

mação de professores no Brasil sinalizasse uma nova perspectiva educacional, sua expansão se deu de forma lenta e não atingiu seu objetivo de alcance nacional, ficando restrita ao contexto do Rio de Janeiro em seus primeiros anos de surgimento. A iniciativa de criar escolas de formação normal teria que ser uma iniciativa dos estados que deveriam implantar as escolas normais em seus territórios. Neves (2011, p. 175) reitera a função dos estados em promover o ensino público no Brasil:

Com a descentralização da educação escolar, como um todo permitido pelo governo Central, as províncias começaram a mobilizar no sentido de criação e controle da instrução pública em níveis primários e secundários [...] Mesmo com essa perspectiva não alvissareira, pode-se perceber que em comparação com século XVI, a pedagogia brasileira e a europeia passaram por processos de elaboração de novos conceitos e atitudes, tendo sido o século XIX considerado uma idade de ouro e de glória para a profissão docente.

Sabemos como o desenvolvimento educacional e a escolarização do povo brasileiro eram importantes para as mudanças sociais ensejadas nos ideais republicanos. A perspectiva das províncias tornarem-se livres para dirigirem com seus próprios recursos, bem como as instituições educacionais a partir da Reforma Constitucional de 1834 que descentraliza o ensino, ficando sobre a égide do governo Imperial o ensino superior. Dessa forma, “[...] as primeiras escolas normais para formação de professores no Brasil foram criadas por iniciativa das províncias.” (NEVES, 2001, p.178).

Essas escolas marcaram o início de uma nova trajetória educacional para o desenvolvimento da educação no Brasil. Embora enfrentassem duros desafios para se manter em funcionamento, haja vista os poucos investimentos dispensados para concretização da escola pública no Brasil.

A institucionalização das mulheres no cenário da profissão docente

Apenas em meados do século XIX, surge uma proposta de formar mestres para o ensino, os quais atuariam junto às escolas primárias como professores das primeiras letras, estes, por sua vez, seriam legitimados como professores por meio de sua inserção no serviço público, permitido pelos decretos criados na época imperial (NEVES, 2011, p. 177), em que estabelecia o seguinte: “[...] uma Lei Imperial publicada em 15 de outubro de 1827 aprovada pela Assembleia geral previa o preparo de docentes e a contratação de professores (as) para o ensino de primeiras letras.” (STAMATTO, 2011, p. 13).

Podemos perceber que a inserção da mulher no projeto educacional não estava vetada legalmente, entretanto, essa barreira se constituía silenciosamente nas concepções sociais, culturais e políticas que a distanciaram de exercer influência sobre a organização do estado brasileiro. Como nos revela Stamatto (2011, p. 14), ao indicar a ausência da mulher no “[...] arcabouço jurídico do magistério”, por seu turno parte do título de sua obra.

Para além do fato de que o magistério se constitui em sua grande maioria por homens, no início da institucionalização desta profissão no Brasil, toda a legislação educacional também foi estabelecida por legisladores masculinos. Durante todo o século XIX, no Brasil, as mulheres foram cidadãs com direitos restritos: não eram eleitoras nem elegíveis. Isto significa que o corpo legislativo do país foi formado integralmente por homens, que assim regulamentavam a instrução feminina.

As escolas de ensino normal de fato só tiveram sua implantação quase no final da época imperial com o propósito de institucionalizar o ensino público no Brasil. Por sua vez, essas escolas não foram implantadas em abrangência nacional, permanecendo o país numa imensa inércia educativa, tendo em vista as fragilidades em instituir o ensino em âmbito nacional.

A demanda de professor era iminente para a expansão do ensino primário no Brasil, que teria que contar com a formação de demanda nacional para concretização da política de ensino público que almejava escolarizar a população brasileira na sua maioria analfabeta. A criação das escolas normais se constituiu no elemento de proliferação de professores em âmbito nacional. Porém, isso não ocorreu de fato, embora o Brasil tivesse um projeto de educação audacioso, mas se pode constatar que não havia infraestrutura para escolarizar a população brasileira, ocasionando um caos na tentativa de expandir o ensino formal em seu momento iniciático, possível de ser observado sob a óptica de Moura (2000, p. 71), ao asseverar:

Descontinuidade, improvisação, amadorismo e falta absoluta de senso pedagógico caracterizavam muito da empreitada educacional de Pombal. Surgiram aulas de disciplinas isoladas, sem planos sistemáticos de estudo (aulas régias), dados por professores em sua maior parte, desinformados. O latim, o grego e a retórica era mais ensinados que a língua portuguesa.

A partir desse momento, os estados deveriam implantar suas escolas de formação de professores que, por sua vez, eram constituídas pelo sexo masculino, conforme descreve Moraes (2011, p. 56): “A terceira escola que é a de Pedro Velho, a do Decreto de 30 de abril de 1892, só chegou a ser instalada em 1896. Era exclusivamente masculina”, ao referir-se à fundação da Escola Normal de Natal.

As muitas histórias de insucessos quanto à implantação das escolas normais no território brasileiro mostraram-se de certa forma desinteressantes e pouco promissoras para uma carreira masculina, provocando uma desistência e esvaziamento dos cursos Normais da época do Império e início da primeira república. Conforme assevera Melo (2011, p. 39):

O magistério primário se institucionalizou no Brasil como profissão masculina em resultado, primeiramente da prerrogativa masculinas às atividades intelectuais públicas, bem como do pequeno número de meninas demandantes de escolarização. Considerando-se que, até a década de sessenta do século XIX, somente nas escolas de meninas as professoras deveriam oficialmente exercer a docência.

Com o passar do tempo, as vagas no exercício da do-

cência foram sendo ocupadas por mulheres, estas eram moças quase sempre bem nascidas, desejosas de instrução formal. A presença do modelo de mulher virtuosa descrito na percepção religiosa era fortemente impregnada na formação das mestras do ensino no Brasil.

Por sua vez, o caráter assistencialista foi muito bem apregoadado na preparação pedagógica das professoras normalistas que atuavam no ensino primário. Seu caráter era associado à missão de cuidar, de proteger e de ensinar os princípios familiares, religiosos, a boa conduta do homem na sociedade. Seu papel profissional apresentava semelhanças com aquele desenvolvido no interior do lar. Era muito parecido com as atribuições femininas, observado nas descrições de Fontana (2000, p. 34), ao descrever o perfil de educadora calcado firmemente no modelo cristão:

E o jeito de ser mulher, cunhado pelo ideal religioso desloca-se para o jeito de ser professora. Por esse ideário, a mulher assume, na sua forma de ser, a esposa dedicada, a mãe amorosa, a boa dona de casa e a filha obediente, a docilidade, a meiguice, o ar angelical. Cumpre-se sua missão nesses papéis sociais. Missão essa impressa como marca indelével. É também assim que a professora se torna no exercício de sua profissão: missionária dedicada a seus alunos, a mulher professora que se transveste de mãe tia e se desdobra em carinho para seus alunos-filhos, sobrinhos e com eles se preocupa e supre suas necessidades mais primárias [...]. É nesse jeito de ser da professora que é possível perceber o religioso implícito no ethos pedagógico.

O currículo dispensado à formação das professoras

normalistas reforçava adequadamente o papel da mulher na sociedade, pois estava imbuído de disciplinas que corroboravam para a manutenção de sua missão de educadoras abnegadas, dispostas ao chamado vocacional: ser professora. Sua formação previa um currículo diferenciado daqueles ministrado ao sexo masculino. “As mulheres curiosamente só poderiam atuar nas séries iniciais primárias”, os conteúdos seriam ministrados “[...] nas escolas públicas organizadas pelo Império” (NUNES, 2011, p. 69) restringiam-se a um ensino limitado par meninas, conforme demonstra Nunes (2011, p. 69), ao especificar que não deveria ultrapassar:

[...] as quatro operações, leitura, escrita catecismo e atividades voltadas para economia doméstica, sendo excluídas as noções de geometria; as mestras seriam nomeadas pelo presidente da província, desde que fossem brasileiras, de reconhecida honestidade e após submeterem-se a exame público; os vencimentos das mestras seriam iguais aos dos mestres e seriam vitalícios.

A escola normal não colocava a mulher no patamar de igualdade profissional com os homens, mas simbolizou o início de uma grande transformação quanto ao seu lugar na sociedade masculinizada e dominada por homens que não reconheciam o sexo feminino como indivíduos com capacidades intelectuais, capazes de exercerem trabalhos na esfera pública.

As mulheres não apareciam no cenário político ou em qualquer outro, não havia uma concessão moral ou religiosa para isso, havia um “[...] conformismo ou submissão feminina” (MACHADO, 2011, p. 88) que a colocava na condição

de “[...] dedicadas à preservação dos bons costumes familiares” (MACHADO, 2011, p. 88), ou seja, a mulher era a guardiã do lar. Esse papel não foi facilmente retirado das mulheres que se tornaram professoras normalistas e atuaram no ensino, pois cabia a elas a permanência, e conservação da moral e dos costumes, “habitus” (BOURDIEU, 2002, p. 27) necessários à ordem e à sobrevivência do modelo patriarcal existente.

A saída da mulher do espaço essencialmente doméstico e sua entrada no contexto intelectual ocorrem também em função da concepção pedagógica que associavam o ensino a uma conduta vocacional semelhante às desenvolvidas por religiosos que se propuseram a oferecer instrução sem esperar nada em troca nos tempos de Brasil colonial.

Havia uma política para educar e instruir formalmente o povo brasileiro desde a infância, para que se pudesse combater a ignorância e o analfabetismo no país continental que ensaiava um discurso republicano defensor da educação para meninos e meninas.

As professoras normalistas do final do Império ensinavam prioritariamente as meninas que não deveriam se misturar aos meninos para que sua natureza casta e sua pureza feminina não fossem maculadas. Ao analisar o perfil feminino no final do século XIX, Castellanos (2011, p. 204) destaca um pensamento bastante emblemático a respeito da mulher: “[...] por onde brotam mananciais de delícias que são encanto e a vida do homem: a virgem, a esposa e a mãe, ou seja, o amor, o afeto e a religião”.

Permitir que as mulheres adentrassem o cenário educa-

cional não demonstrava o rompimento com o pensamento patriarcal acerca de sua posição na esfera social, mas consolidou a imensa necessidade de sua participação no contexto sociocultural, as meninas e mulheres seriam instruídas de acordo com os limites estabelecidos pela sociedade tradicional da época.

Compreende-se, com isso, que o objetivo central do plano educacional de expansão da escola pública não incluía a superação de um modelo marginalizado de educação, pois “[...] não desaparecera de todo a concepção de que uma mulher já era bastante instruída quando sabia ler corretamente as orações e escrever as receitas de goiabada” (CASTELLANOS, 2011, p. 206). Era preciso verificar a forma como as habilidades intelectuais femininas, presas a bases culturais tão bem definidas alcançariam sucesso em um programa educacional tão exigente para mudanças estruturais que sinalizassem o rompimento com os velhos paradigmas existentes.

As limitações encontradas pelas mulheres que se tornaram professoras e atuaram no ensino primário se estendem desde os conteúdos a serem aprendidos por elas, ou seja, não deveriam exceder o mundo prático e doméstico de sua convivência rotineira até as regras de condutas e comportamento estipulados no currículo escolar da época. O projeto educacional de fato era uma disputa de poder entre o clero e o estado – voltado mais para uma possível alteração da organização política do que uma reforma de proporção nacional.

A participação das mulheres nos espaços educacionais, tanto como professora quanto como estudante primária, delineia mudanças significativas nas relações de gêneros, as quais foram fortemente reforçadas pela substituição de um

modelo econômico agrário exportador para o eminente sistema capitalista, que geou novas necessidades educacionais e profundas transformações culturais passíveis de serem observadas a partir do sistema misto de ensino vigente no final do século XIX, “[...] com a reconfiguração da sociedade e das relações de trabalho capitalista” (MELO, 2011, p. 39), que promovia mudanças definitivas na forma de educar o povo brasileiro, observado nas análises de Melo (2011, p. 41):

A tendência que foi sendo construída neste tempo, em associar a docência feminina à maternidade correspondente à permissão dada às professoras de além de lecionar para meninos agregar meninos e meninas em um mesmo ambiente escolar; isso responde a ideia de que do mesmo modo que as mulheres criavam meninas e meninos em casa, seria natural que isso ocorresse também na escola, pois elas garantiam a pureza do ambiente escolar.

Podemos observar a constante presença do preconceito cultural em relação à mulher e a sua capacidade de afirmar-se como sujeito social. A implantação das escolas que reuniam meninas e meninos em um mesmo espaço não ocorreu simultaneamente em todos os lugares, houve resistência e posicionamentos contrários a essa prática educativa. O Estado chegou a delimitar a idade de meninos e meninas que permaneceriam no mesmo espaço escolar, como forma de manter a pureza e a moralidade sexual da época:

Doravante são aceitos meninos na escola de meninas, com algumas restrições [...] o Estado limitou o ingresso de meninos à idade de oito anos, sendo mais aceitáveis

aqueles que tivessem relações familiares com as meninas na escola. [...] Desse modo, a associação da escola ao ambiente familiar – indicada com a relação de parentesco entre irmãos, tios, primos ou sobrinhos de algumas das alunas pretendia mostrar à sociedade, por meio do discurso normativo, um tipo de escola moralmente correta para todos. (MELO, 2011, p. 41).

As mudanças educacionais aos poucos foram se concretizando, à medida que tentava visibilizar um estado atuante que buscava alternativas educacionais para seus problemas sociais, políticos e econômicos, que o impediam de fazer parte de um novo segmento de produção de bens: o capitalismo emergente nos países da América colonizada. A ideia do ensino laico presente no discurso primeiro da reforma educacional encontrava-se muito presente e viva na proposta de desenvolvimento do país.

As ordens religiosas presentes no território brasileiro tinham suas instituições educacionais de caráter privativo, e mesmo descontentes com a tendência educacional de um currículo centrado na cientificidade não deixou de exercer sua influência por meio do doutrinação cristão nas numerosas escolas confessionais distribuídas em muitas regiões do país.

Essas escolas confessionais em sua maioria elitistas mantinham-se às custas de doações particulares, subvenções públicas das altas mensalidades cobradas pelas escolas pertencentes à igreja, a qual estava mais centralizada em Salvador e não Rio de Janeiro. “Dom João VI concentrou sua obra no Rio de Janeiro e Salvador, o resto da colônia continuou mergulhado no atraso” (MELO, 2011, p. 78). Essas escolas,

por sua vez, possuíam os melhores prédios arquitetônicos, capazes de educar as elites constituintes da sociedade da época. As ordens missionárias contribuíram para escolarização no Brasil e foram fundamentais para a expansão do ensino.

Havia uma nova exigência educacional que era atender uma elite emergente originada da transferência da família real portuguesa e dos coronéis cafeicultores que comandavam a economia do país. Dessa forma, demandava-se um ensino que fosse útil às classes mais abastadas daquele momento, gerando a necessidade de implantar um acentuado número de escolas com níveis mais elevados de ensino. Imediatamente se intensificou um aumento considerável do número de escolas pertencentes a ordens missionárias em todas as províncias brasileiras empenhadas em educar e em formar as novas gerações, demandando, conseqüentemente, um aumento no número de professores para exercerem a docência devido ao dispositivo legal que os autorizava a exercer o ensino. Nesse sentido, Moura (2000, p. 86) assevera:

Trata-se da Lei de 20 de outubro de 1828, que aboliu os privilégios do estado para dar instrução, estatuinto o princípio da liberdade de ensino sem restrições. [...] Há varias instituições mantidas por igrejas que se tornaram conhecidas nesse período no campo da educação primária e secundária.

As escolas confessionais formaram um grande número de professoras normalistas para atuarem no ensino primário nas capitais e no interior dos estados, de modo que “[...] o esforço da igreja no campo da educação parece ter tido êxito” (MOURA, 2000, p, 98). Nos anos 1930, houve um

grande aumento do ensino privado no Brasil, cerca de 80% dos estudantes secundários do país estudavam em escolas das ordens missionárias católicas. “Por volta de 1931, segundo Thomas Bruneau, há poucas escolas primárias, mas três quartos das 700 escolas secundárias eram católicas”. A igreja permanece a influenciar a educação no país, quer seja com instituições pagas ou gratuitas garantia sua participação na educação e evangelização das famílias e da juventude brasileira, assegurando a difusão da fé católica regulamentada por meio do Decreto de 30 de abril de 1931, que afirmava que o “[...] ensino religioso foi admitido nas escolas oficiais, nos cursos primário, secundário e normal” (MOURA, 2000, p. 187).

A Constituição de 1891, em seus artigos 72, parágrafos 6º e 7º, versa sobre a organização do ensino e seu caráter laico no ensino, convergindo para o distanciamento oficial da igreja ao definir que “[...] nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependências ou aliança com o governo da união ou dos Estados” (MOURA, 2000, p. 98). Essa radical postura de impedir a igreja de interferir no ensino formal foi modificada posteriormente na Constituição de 1934, que previa a aliança entre Estado e Igreja, defendendo que havia interesses comuns e coletivos entre ambos.

A professora primária, a visão pedagógica do século XX e a luta pelo status profissional

No Brasil, a questão do preparo e despreparo das pro-

fessoras para exercerem a docência foi alvo de questionamentos e de críticas quanto à formação docente e à capacidade intelectual para exercerem a profissão em níveis e padrões mais elevados de ensino. A expansão do ensino público no Brasil trouxe um expressivo crescimento no número de instituições dedicadas a preparação de professoras para o exercício do Magistério, composto em sua maioria por moças oriundas das classes médias brasileiras. Entretanto, a moralidade e o “[...] modelo moderno de mulher professora” (FISCHER, 2009, p. 325) ainda permaneceram centrados nas especificidades peculiares do sexo feminino, sem rompimentos do discurso machista facilmente divulgado por meio do veículo de comunicação “Revista do Ensino”², divulgadora dos feitos educacionais no Brasil:

Ao longo das páginas folheadas, vai se explicitando a professora, “mestre humilde e ignorada,” que tem uma missão a cumprir aqui na terra: “salvar almas para Deus e formar cidadãos para a pátria” [...], ou seja, mestras são pessoas “sempre prontas para a íngreme escalada do dever e a busca suprema dos bens eternos.” Por isso, a professora é “mãe espiritual,” e por isso “ensinar é mais que criar a carne, é criar a alma,” fazendo com que os alunos sejam “o grande amor de sua vida.” Magistério é vocação e a professora jamais é identificada como uma profissional. (REVISTA DO ENSINO, 1959, p. 15).

A moralidade cristã permanece viva e revelada na dimensão missionária de seu trabalho, que era destacado,

² A Revista do Ensino teve assinantes em todo território do Brasil, e também na América do Norte, Central do Sul, Europa e África Portuguesa. (FISCHER, 2009, p. 3240).

reverenciado e enaltecido por este e por muitos impressos da época, porém, seu mérito está assentado nas virtudes da exemplar disposição em servir ao próximo como um “[...] apostolado da fraternidade” (FISCHER, 2009, p. 326).

A figura da professora está visivelmente associada a um ser divino “[...] a professora ali objetivada, não se parece com um ser real, de carne e osso, com necessidades concretas, desejos e ambições” (FISCHER, 2009, p. 327). A imagem da professora representada pelos impressos de divulgação de cunho educacional refletia uma meritocracia da dimensão missionária empreendida à docência.

Da mesma forma, o discurso ideológico do ser transcendental permite uma massificação e uma desvalorização do trabalho feminino presente nos elogios e no controle que nossas análises nos permitem considerar como prática de disciplinamento da mulher na sociedade, “[...] assim nada sutis são os convites para que a vida siga as regras estabelecidas” (FISCHER, 2009, p. 328), a fuga do real persuadia a mulher no exercício da docência a apresentar um padrão profissional que envolve “[...] práticas sociais atravessados de poder que favorecem certos discursos” (FOUCAULT, 1993, p. 53), evidenciando a força e a presença de um catolicismo moralizante, antes dispensado no currículo escolar.

O impresso também trazia, ainda que em raríssimas vezes, a exaltação quanto à louvável atuação dos mestres do sexo masculino, mas curiosamente não era sua vocação para a docência que era destacada, ressaltava-se, no entanto, suas capacidades intelectuais “[...] estudioso, culto e altamente conceituado [...] ou culto e fino, possuidor de invulgar capacidade.” (FISCHER, 2009, p. 329). Nos elogios protagoniza-

dos pela imprensa sobre a potencialidade intelectual das professoras, jamais se evidenciaram suas habilidades cognitivas.

Sabemos que o século XX também foi palco de grandes transformações educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino legitimados pelas leis de Educação que organizaram o sistema de ensino no Brasil e pelos sucessivos movimentos em defesa da escola pública e dos direitos a regulamentação da profissão em nível federal e a estruturação dos sistemas de ensino no Brasil.

Convém observar que a organização dos professores não ocorria de forma homogênea em território nacional, mais ficava a cargo dos estados. Os estados do Rio de Janeiro e São Paulo foram os primeiros a realizar importantes reformas educacionais, tendo como exemplo a Reforma Francisco Campos, no ano de 1931, dando uma estrutura orgânica ao ensino secundário e superior no Brasil que “[...] previa a exigência da formação universitária específica realizada na Faculdade de Filosofia criada em São Paulo em 1934 e no Rio de Janeiro no ano de 1939” (VICENTINI, 2009, p. 337). Essas mudanças trouxeram insatisfação e indignação, dado ao fato de a reforma empreendida não fazer menções a um plano de formação universitária para os professores “velhos mestres”, portadores dos diplomas de normalistas.

As mudanças mais significativas que ocorreram não afetaram necessariamente a posição das docentes do sexo feminino nos entornos do magistério pelas próximas décadas, era silenciosa a discussão sobre o papel da mulher no processo de transformação social. Não havia movimentos nem instituições que tivessem representatividade capaz de promover o embate sobre a profissionalização feminina.

A história nos revela por meio das fontes históricas que o primeiro movimento de organização de professores surgiu em 1956, deflagrando a primeira greve do magistério no Distrito Federal, ainda situado no Estado do Rio de Janeiro, denotando a conflituosa portaria do Ministério da Educação e do Trabalho que “[...] determinava a fórmula para o cálculo para o salário dos professores do ensino particular” (VICENTINI, 2009, p. 341). Essa importante movimentação deu início a visibilidade dos problemas e das dificuldades enfrentadas pelos professores no Brasil, assim demonstrado por Vicentini (2009, p. 341) ao descrever os efeitos desse movimento:

No período em que uma greve de professores era totalmente impensável, esse movimento deu visibilidade não só à polêmica concernente às práticas reivindicativas adequadas à categoria como um todo, mas também à especificidade dos problemas enfrentados pelos professores secundários que trabalhavam em escolas particulares.

Entretanto, no período republicano, a partir do século XX, as escolas normais passaram a possuir um novo currículo que lhes conferiu uma notoriedade diferenciada daquelas que não ultrapassavam as barreiras das disciplinas do curso primário.

Considerações Finais

Para a mulher, na época imperial, adentrar o espaço escolar, aprender a ler e a escrever e se apropriar das quatro opções matemáticas simbolizava um grande avanço cultural

e marca definitivamente o rompimento de um pensamento patriarcal de opressão e de desigualdade, embora só percebido muito tempo depois por meio de movimentos feministas brasileiros. Afinal, precisava de alguém que fosse capaz de educar na perspectiva de um modelo educacional ainda desconhecido e novo para uma sociedade arcaica e tacanha como de fato era a sociedade dos barões e coronéis brasileiros.

As concepções e ideários de um ensino devotado ao modelo transplantado da América desenvolvida ecoavam como solução para todos os problemas educacionais de cunho políticos e culturais, acabando por transformar o ensino sob a égide das professoras que ocuparam espaços e modificaram o cenário educacional brasileiro.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: elementos para uma teoria de sistemas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTELLANOS, Samuel. V. A Institucionalização da Escola Normal no Maranhão: investimento que não obteve resultado esperado! In: FARIA, Regina Helena Martins (Org.). **Saberes e Fazeres em Construção**: Maranhão Séc. XIX-XXI. São Luís: EDUFMA, 2011.

DALLABRIDA, Norberto. A fabricação das escolas das Elites: o Ginásio Catarinense na Primeira república. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**:

Século XX. v. III. 3. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: ED. Autêntica, 2000.

MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. Catharina Moura Amstein e o feminismo na República Velha da Parahyba do Norte (1913). In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O Ofício Docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

MELO, Clarice Nascimento. Docência Feminina em Escolas Mistas. In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O Ofício Docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara; SILVA, Francineide de Lima. Representação de professoras primárias no século XX: a primeira turma da escola normal de Natal (Rio Grande do Norte). In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O Ofício Docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

MOURA, Laércio Dias de. **A Educação Católica no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

NUNES, Iran de Maria Leitão. Profissão Docente: marco de um percurso. In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O Ofício Docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

OLIVEIRA, Luís Eduardo. Educação Ilustrada e atividade intelectual no Brasil: o caso dos professores de língua inglesa (1759-1828). In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O Ofício Docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A Institucionalização de uma profissão: o arcabouço jurídico do magistério no Brasil (1822-154). In: LOPES, Antônio de Pádua Carvalho; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O Ofício Docente no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEFHANOU, Maria (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Século XX. v. III, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Celene Vieira Gomes – Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Pedagogia pela UFPI. Docente da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: cele-nevieira@hotmail.com

Georgyanna Andréa Silva Moraes – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014). Professora do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do Centro de Estudos Superiores de Caxias/Universidade Estadual do Maranhão. Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico/UnB (GEPA). E-mail: georgyan_morais@yahoo.com.br

Glória Maria de Sousa – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: gloria-sousaicm@gmail.com

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: ivanaibiapina@ufpi.edu.br

José Neudson Oliveira Castelo Branco – Especialista em História Sociocultural pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Gama Filho. Especialista em Direito Civil – Faculdades Integradas de Jacarepaguá – RJ. Especialista em Direito do Trabalho – Faculdades Integradas de Jacarepaguá – RJ. Especialista em Psicanálise Clínica pela Spob – RJ. MBA em Gestão Educacional – IBMEC. Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Maranhão – CESC, Caxias – MA (UEMA). Graduado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Docente do Curso de Direito e do Curso de Pedagogia da Faculdade do Vale do Itapecuru – FAI. E-mail: neudsoncbranco@hotmail.com

Josiane Sousa Costa de Oliveira – Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). E-mail: josiane.oliveira@ifma.edu.br

Jozinalva Oliveira Castelo Branco Bonfim – Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAP. Especialista em Tecnologias da Informação para Educadores pela UFRGS. Especialista em LIBRAS pela Universidade Federal

do Piauí – Universidade Aberta do Brasil. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – CESC, Caxias – MA (UEMA). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: josiocb@hotmail.com

Lílian Fabiana Ribeiro Nascimento – Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Piauiense (FAP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. Diretora Pedagógica da Rede Privada de Teresina. E-mail: lilianbia@hotmail.com

Luiza Maria Ferreira de Oliveira – Especialista em Administração e Supervisão Escolar (UVA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UESPI). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino. Supervisora Educacional da Rede Estadual de Ensino. Membro Titular do Fórum Estadual de Educação. E-mail: luizamfer@yahoo.com.br

Maria do Amparo Borges Ferro – Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995). Graduada em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal. Graduada em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (1971). Professora adjunta da Universidade

Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente no seguinte tema: Educação, História e Memória. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Vice-diretora do Centro de Ciências da Educação da UFPI. Tem participação como organizadora e/ou com apresentação de trabalhos em eventos regionais, nacionais e internacionais na área. Tem produzido artigos em obras coletivas e é autora do livro *Educação e sociedade no Piauí Republicano*. Coordena o Grupo de Pesquisa Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME). E-mail: amparoferro@uol.com.br

Maria do Carmo Alves do Bomfim – Doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Filosofia (PUC/SP). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em História pela Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI) e em Pedagogia, pela UFPI. Professora da área de Fundamentos Históricos e Culturais no Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE). Atua nas linhas de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, Educação e Diversidades (DEFE/PPGE/UFPI). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas “Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI)”. E-mail: carmicita@ig.com.br

Maria Gessi-Leila Medeiros – Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestra em Educação pela UFPI. Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias (INET). Graduada em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Le-

tras-Português pela UESPI. Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: leilagmedeiros@hotmail.com

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2003). Professora Associada da Universidade Federal do Ceará. E-mail: isabelfil@uol.com.br

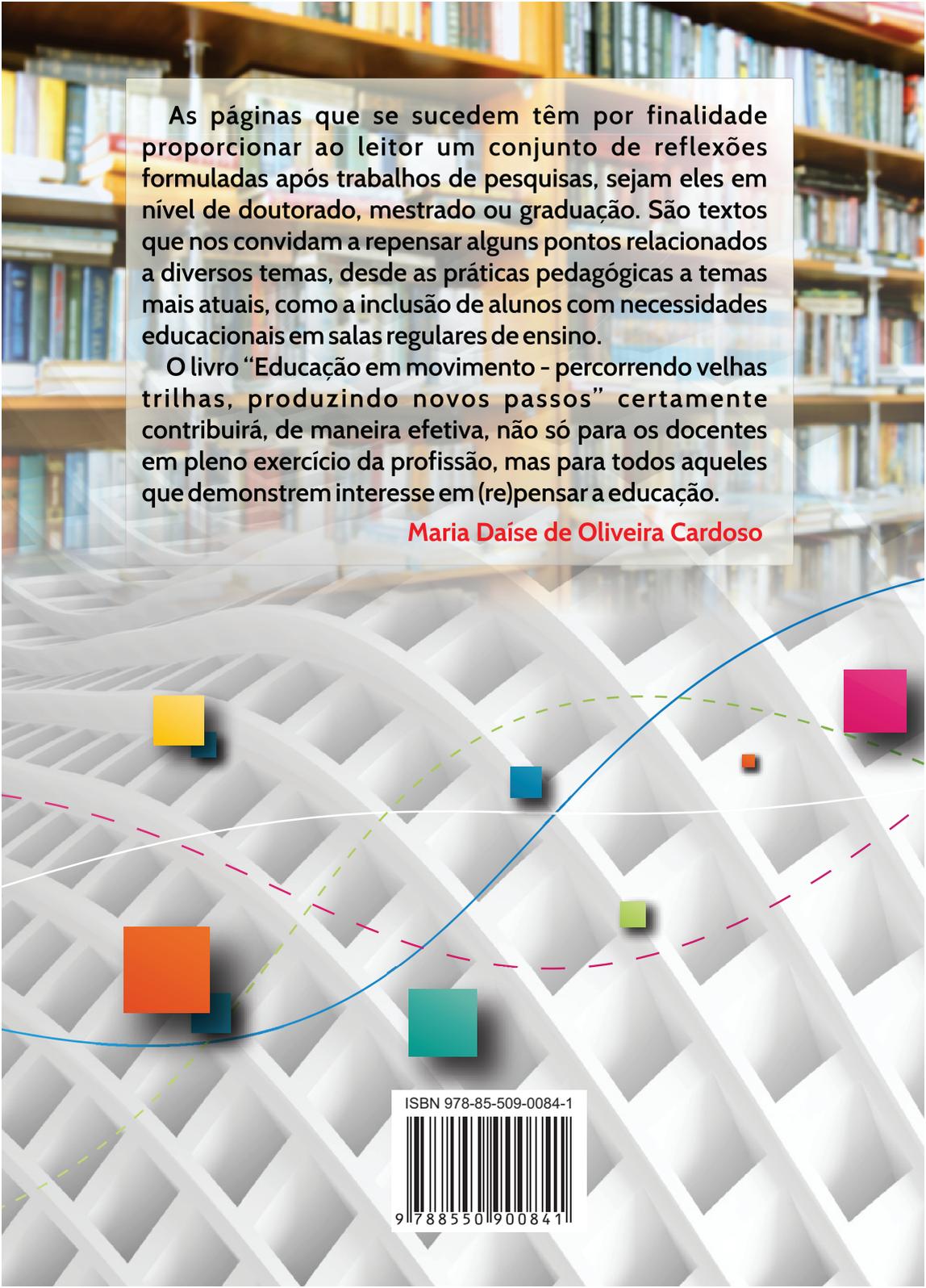
Maria Marlene Alves de Sousa Abreu – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: marleneabreu2@hotmail.com

Rayanderson Carvalho de Oliveira - Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: rayanderson_oliveira@gotmail.com

Rejânia Rebêlo Lustosa - Mestra em educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Teologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: rejanialustosa@hotmail.com

Rosana Feitosa de Oliveira – Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau – Teresina – PI. E-mail: rosana_17@hotmail.com

Suely Barbosa de Moura – Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA). Membro da Comissão Própria de Avaliação – FACEMA. E-mail: suelysbmoura@gmail.com



As páginas que se sucedem têm por finalidade proporcionar ao leitor um conjunto de reflexões formuladas após trabalhos de pesquisas, sejam eles em nível de doutorado, mestrado ou graduação. São textos que nos convidam a repensar alguns pontos relacionados a diversos temas, desde as práticas pedagógicas a temas mais atuais, como a inclusão de alunos com necessidades educacionais em salas regulares de ensino.

O livro “Educação em movimento - percorrendo velhas trilhas, produzindo novos passos” certamente contribuirá, de maneira efetiva, não só para os docentes em pleno exercício da profissão, mas para todos aqueles que demonstrem interesse em (re)pensar a educação.

Maria Daíse de Oliveira Cardoso

ISBN 978-85-509-0084-1



9 788550 190084 1