

EDUCAÇÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO

Jenerton Arlan Schütz
Rodrigo Guedes de Araújo
(Organizadores)



EDITORA
ILUSTRAÇÃO

Jenerton Arlan Schütz
Rodrigo Guedes de Araújo
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO

Editora Ilustração
Cruz Alta – Brasil
2020

Copyright © Editora Ilustração

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Diagramação: Fábio César Junges

Capa: Tiago Beck

Imagem da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação, pesquisa e formação / organizadores : Jenerton Arlan Schütz, Rodrigo Guedes de Araújo. - Cruz Alta : Ilustração, 2020.
195 p. ; 21 cm

ISBN 978-65-88362-09-9

DOI: 10.46550/978-65-88362-09-9

1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Formação de professores. I. Schütz, Jenerton Arlan (org.). II. Araújo, Rodrigo Guedes de (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2020

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora Ilustração

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Ilustração

Tiragem: 100 exemplares

Rua Coronel Martins 194, Bairro São Miguel, Cruz Alta, CEP 98025-057

E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial

Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Célia Zeri de Oliveira	UFPA, Belém, PA, Brasil
Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madrid, Espanha
Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Denise Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Egeslaine de Nez	UFMT, Araguaia, MT, Brasil
Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Héctor Virgílio Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
----------------	----

Rodrigo Guedes de Araújo

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	15
---	----

Aline Soledade Borges dos Anjos

Núbia da Silva Martins

Rafael da Silva Lima

Rodrigo Guedes de Araújo

NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EPJAI): ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS.....	27
---	----

Daniel Neres da Silva

Damare Nunes Duarte

Emanuelle da Silva Cordeiro

Leila Carmo Ferreira dos Santos

Rodrigo Guedes de Araújo

ESCORIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA MUDANÇA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	41
--	----

Lidiane Alves da Silva

Paula Bruna Soares dos Santos

Rodrigo Guedes de Araújo

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA	
--	--

DESPERTAR E INCENTIVAR O INTERESSE PELA LEITURA
51

Gisele Ferreira de Amorim
Raquel de Matos Saldanha

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE ACERCA DAS
CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL EM RIACHO DE SANTANA-BA67

Elivânia Oliveira Barbosa
Talita Tales Oliveira
Maria Ercília Oliveira de Jesus

A TENDÊNCIA ETNOMATEMÁTICA COMO
POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA A EJA DE
ESCOLA QUILOMBOLA.....81

Lídia Maria Silva Magalhães Ribeiro
Ediênio Vieira Farias
Ivna Herbênia Silva Souza

OS DESAFIOS DO PROFESSOR PARA ALFABETIZAR E
LETRAR JOVENS E ADULTOS.....97

Marco Antônio Ribeiro Merlin

A CHEGADA DOS NOVOS E A NECESSIDADE DE UM
NOVO PARADIGMA DO CONHECIMENTO 115

Antonio Escandiel de Souza
Cassiana Everling
Fábio César Junges
Jenerton Arlan Schütz
Vânia Maria Abreu de Oliveira

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
E A EXIGÊNCIA DE AVALIAÇÃO CONSTANTE PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO DIALÓGICA 127

Ana Paula Cardoso Ramos

Nara Barreto Santos

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
DA MODALIDADE ENQUANTO ESPAÇO DE
CONSCIENTIZAÇÃO DE DIREITOS..... 141

Thaíse da Paixão Santos

Lívia Jéssica Messias de Almeida

Maria Rita Santos

EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESPAÇOS
DE LUTAS E RESISTÊNCIAS DENTRO E FORA DA ESCOLA
155

Jovania Arlene de Jesus Santos

Jemima Gonçalves da Silva

Leir Ribeiro Viana de Almeida

Rodrigo Guedes de Araújo

OBJETIVO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA
AGENDA 2030: A EDUCAÇÃO EM DISCUSSÃO..... 167

Nara Barreto Santos

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROTAGONISMO INVISÍVEL
DAS CLASSES MULTISSERVIADAS..... 181

Solange Balisa Costa

Cláudia Batista da Silva

Marinêz Luz da Silva Nascimento

PREFÁCIO

Neste livro apresentamos importantes estudos, debates e pesquisas nas mais diferentes áreas do conhecimento, sejam elas pautadas nas escolas da educação básica, universidade pública ou nos espaços sociais de construção do conhecimento e saberes. Ainda, consideramos, nesta obra, as investidas de negação da educação e dos seus processos formativos tão presentes nas ações e palavras de representantes políticos do País.

O principal intuito se constitui em trazer para o debate do campo da educação as importantes produções acadêmicas/científicas que através de diversos estudos e pesquisas demarcam o papel fundamental da educação na sociedade.

Os artigos apresentados tratam na sua exclusividade da gestão e políticas educacionais, políticas de formação de professores, Educação do Campo, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), Gestão Democrática na Educação e Educação Inclusiva.

Os autores e autoras que escrevem são professores da educação básica, universitários, pesquisadores e pesquisadoras em educação e também estudantes de graduação das mais diferentes áreas do conhecimento, o que traduz na forma de produção científica suas principais experiências formativas, seja na docência, na gestão ou no campo específico da pesquisa, cumprindo assim as afirmativas de Jezine (2007) quando diz que: *“aos intelectuais comprometidos com uma escola/universidade pública plural cabe a luta para reverter as tendências do xadrez encassinado”*.

Desse modo, as produções que se apresentam neste livro, são frutos de estudos e pesquisas já consolidadas através de abordagens qualitativas em educação, seja nos espaços da escola básica ou da universidade pública. Essas produções reafirmam o quanto importante tem sido os espaços de formação dos sujeitos, seja para a qualificação profissional, quanto para sua atuação política e social na atual sociedade.

Diante do exposto, os trabalhos publicados neste livro demarcam o posicionamento político das instituições educacionais brasileiras, com vistas ao fortalecimento de suas políticas formativas e também às transformações sociais que tanto se fazem necessárias para o crescimento e desenvolvimento do país de forma justa e democrática.

Professor Ms. Rodrigo Guedes de Araújo

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aline Soledade Borges dos Anjos¹

Núbia da Silva Martins²

Rafael da Silva Lima³

Rodrigo Guedes de Araújo⁴

1 Introdução

O presente capítulo é resultado de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que tem como objetivo compreender que sentido tem a prática docente na EJA. Visa também ampliar os conhecimentos sobre a modalidade oferecida para Jovens e Adultos. Para alcançar os objetivos desejados foi utilizada na sua metodologia os seguintes instrumento de coleta de dados: entrevista realizada pelos alunos do terceiro semestre de pedagogia com uma professora atuante na turma de EJA. No embasamento teórico se

1 Graduanda do Curso de Pedagogia pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. E-mail: alinesoledadeborges@gmail.com

2 Graduanda do Curso de Pedagogia pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. E-mail: martins.nubia02@gmail.com

3 Graduando do Curso de Pedagogia pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. E-mail: rafaelssilva2017-@hotmail.com

4 Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Direitos Sociais do Campo – Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Conhecimento, Política e Desenvolvimento – UNEB – Bahia. Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo – CAECDT – Salvador. E-mail: pedagogodaterre@gmail.com

utilizou dos conceitos de autores como Paulo Freire (2011) dentre outros, que nos possibilitou uma análise reflexiva sobre a entrevista, levando-nos a compreender as questões de maior relevância levantadas sobre a referida modalidade. Ao que se refere às questões da formação de professores enquanto prática docente é fundamental enfatizar a importância de uma formação específica para os profissionais atuantes da EJA, visto que existem muitas incompreensões sobre essa modalidade e que dificulta o exercício de práticas docente no contexto da sala de aula pelos professores. Desse modo, a formação de professores pode-se enfatizar com base nos conceitos de Marzari (2016) a importância da formação específica e continuada para atender as constantes mudanças que ocorrem nos sujeitos da sociedade (MARZARI 2016). Diante disto para entendermos a questões pertinentes a formação de professores na EJA se faz necessária relacionarmos conceitos de formação de professores com os que atuam em determinadas turmas.

Os principais questionamentos levantados tiveram como objetivo compreender melhor a prática docente especificamente na educação de jovens e adultos, a partir da pesquisa de campo realizada em uma escola no Município de Bom Jesus da Lapa, que ministra a modalidade da EJA, no ensino fundamental I e II. Partimos da entrevista com a professora da rede pública que atua á oito anos nesta modalidade. A partir do contato com a entrevistada, conseguimos perceber como a EJA tem grande significado em sua vida. Sendo assim, destinamos nosso resumo na perspectiva de compreendemos o sentido da prática docente na EJA, sendo que não há uma formação específica para atuar nessa área, e por isso é vista as dificuldades dos professores diante a práxis.

Para compreender melhor a prática docente e as dificuldades dos professores usamos como base Paulo Freire (1987 e 2015) e Marilene Marzari (2016) tendo a formação de professores em correlação com a EJA, o que é fundamental para entender como são realizadas as práticas docentes. Pois, atuar nesta modalidade tem um sentido muito amplo, segundo a professora entrevistada que lida com público diverso, carregados de culturas, valores e saberes construídos nas relações sociais, são jovens e adultos que não puderam concluir o ensino na idade apropriada e por motivos maiores, não conseguiram. Ao retornarem à

escola, buscam suprir suas necessidades, mas lidam com uma série de dificuldades, desde a aprendizagem á relações com o próximo diferentes de si.

Tais alunos ao adentrarem na EJA passam por várias questões distintas, muitas destas questões são os fatores que os levam a evadirem novamente da escola, o que torna a evasão escolar na modalidade da EJA ser maior que no ensino normativo. Por consequência de vários motivos desde o pessoal ou social, mas também como a falta de preparos dos professores, a estrutura das escolas, a aprendizagem mais lenta e até mesmo o convívio com o ambiente e pessoas diferentes entre si. Nisto, nossa entrevistada visa atrair seus alunos para evitar as evasões, lidando com suas realidades e na prática docente diferenciada a partir dos currículos ocultos.

Portanto, cabe necessariamente aos professores em formação entender a importância desta modalidade para a classe social menos favorecida, e encarar a EJA como muitas vezes a oportunidade de conquistar um sonho que outrora lhes foram negados por contas de diversos motivos e circunstâncias que sugiram ao decorrer da vida de cada um.

2 Formação e Prática no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

As questões pertinentes à formação de professores é uma necessidade para atuação docente de qualidade e implica diretamente no processo de eficácia ao dever da escola enquanto ensinar e formar cidadãos com qualidade. Segundo concepções de vários teóricos, a formação de professores é de suma importância, visto que, por meio desta qualidade nesta formação é que o ser pode atuar ensinando com qualidade e inserir por meio desta formação sujeitos à sociedade principalmente quando referimos ao ensino direcionado aos Jovens e Adultos.

A formação e prática docentes na educação básica são asseguradas nos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, onde destaca que está dar-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de

educação, onde os institutos superiores de educação manterão cursos formadores de profissionais para a educação básica e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, segundo orientações da nota técnica número 020/2014 do Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

Nesse contexto de formação e prática docente no campo da educação básica, aqui destacamos que tão quanto importante a formação profissional para atuação, é igualmente importante a prática desses docentes no chão da sala de aula, considerando a diversidade e relações pedagógicas que acontecem dentro desse espaço.

Desse modo, considera-se no âmbito das políticas de formação de professores que já atuaram nessas modalidades, por entender que a sua atuação por si só já se configura um processo de formação prática dentro das relações ensino – aprendizagem.

Outro importante fator da formação e da prática docente é a relação de conhecimento de quem são os alunos da educação básica, considerando que conhecer as principais características, potencialidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos são elementos pedagógicos fundamentais para o sucesso escolar dos estudantes.

Por essa razão, a ênfase aos alunos especificamente da EJA se dá por conta desses alunos serem portadores de conhecimentos diversificados, conforme ressalta Freire “saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 2005, p. 31). Diante desta afirmativa lidar com a diversidade de bagagem cultural trazida pelos alunos ocasiona a necessidade da aplicação de currículos ocultos para que a necessidade dos discentes seja atendida e que os conteúdos sejam trazidos para a realidade de cada indivíduo. Dotados de saberes é que ambos aprendem, e que os dois são construtores do conhecimento, Freire (1987) relata que na prática docente “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, por isso que esse é um dos significados da prática docente, quando o professor respeita os saberes dos seus alunos e desenvolve a criticidade ambos “se educam mediatizados pelo mundo”.

A necessidade de uma formação de professores continuada é algo existente independente de qual seja a modalidade seja nas series de EJA ou nas series “normais”. Devido à evolução e constante mudanças

sociais é que tais necessidades têm ocorrido, diante disto, como não pensar nas dificuldades enfrentadas por um professor da modalidade do EJA ou nas multis Seriadas? Para além de uma questão de um simples treinamento torna-se um exercício da cidadania, pois todos possuem direito de serem tratados de igual modo. (MARZARI, 2016, p. 66),

Ser professor requer não mais uma formação pontual, técnica, racional, mas uma formação que deve acontecer ao longo da vida profissional: isso significa dizer que a formação inicial, de nível médio e/ ou superior, já não responde às necessidades econômicas, políticas e sociais e passa a ser vista como apenas um dos momentos do processo formativos do educador. O tempo limitado e pontual da formação, 3 ou 4 anos, já não permite contemplar as demandas de uma sociedade em constante mudanças.

Diante da necessidade do constante aprimoramento por parte dos professores é necessária a reflexões em torno de quais tem sido o tipo de atuações dos profissionais nas turmas de EJA, visando assim compreender de fato qual o real motivo de não se investir na formação de tais profissionais e nestes sujeitos tidos muitas vezes como marginalizados e como incapazes de reconstruírem as próprias histórias. Visando compreender melhor algumas questões nos levam a indagar sobre os seguintes questionamentos:

- Qual a importância destes sujeitos para a sociedade?
- Qual a qualidade da educação que tem sido oferecida para os alunos da EJA?
- Onde estão inseridos os sujeitos da EJA?

Por décadas a modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem sido tratada como algo improdutivo, sem importância, um investimento sem retorno, pois, para o governo os sujeitos que estão inseridos nas turmas de multi-seriadas são sujeitos improdutivos e marginalizados. Mas cabe-nos ater a um detalhe, se parcelas destes indivíduos são marginalizados, quem os tem colocado nesta condição, onde a escola esta quando não conseguem recuperar estes jovens para os fazerem sujeitos produtivos. De quem é a culpa? Com isso afirma FREIRE (2011. p, 20)

A educação de adultos te sido historicamente rejeitada como prioridade dos processos educacionais brasileiros, por serem elas

(es) as (os) adultas (os) consideradas (os) como um segmento da população improdutivo economicamente. Especialmente a parte da reconversão tecnológica do sistema produtivo, as (os) analfabetas (os) são consideradas (os) como candidatos ao “desemprego estrutural”, isto é, não terão, provavelmente, condições de serem sequer candidatos aos empregos do futuro mercado de trabalho pelo despreparo técnico. Fazem parte de uma massa falida porque foram excluídos dos espaços escolares formais, por meio do mecanismo da repetência ou da evasão, sendo conduzidos posteriormente a uma escolarização que não efetivará a “alfabetização”.

Portanto, cabe aos profissionais da educação em formação compreender a importância desta modalidade para a classe social menos favorecida, e encarar a EJA como muitas vezes a oportunidade de conquistar um sonho que outrora lhes foram negados por conta de diversos motivos e circunstâncias que surgiram ao decorrer da vida de cada um. Entender que não está sobre o professor o dever ou a competência de transformar tais sujeitos e devolver-lhe a dignidade que o sistema lhes tirou, mas que a depender da prática docente é possível construir novos sonhos e incentivar tais sujeitos a buscarem seus diversos objetivos. Estar em um espaço da EJA e estudar a respeito desta modalidade são entender que sujeitos por muitas vezes ainda jovens estão condicionados como sendo sujeito improdutivo e sem perspectiva de vida, carente de atenção, investimentos, oportunidade e “tratamento” e principalmente fazê-los entender que é possível retomarem suas vidas e sonhos e se tornarem o contrário do que o governo e sociedade os têm declarado. Vivenciar o espaço do professor da EJA é ver que o educador é muito mais do que um mestre que ensina matérias específicas, mas que tem a capacidade de mostrar que ainda dá tempo de realizar os sonhos a uma classe social que muitas vezes não conhece o outro lado da vida.

Estudos de Dantas (2016, p. 133) ressalta que a EJA, particularmente no Brasil, sempre esteve relegada a um segundo plano na política governamental, deixando as camadas populares alijadas do mercado de trabalho, se constituindo em mão de obra barata, porquanto com baixo nível de instrução, vivendo a margem da sociedade capitalista. Convém destacar as experiências inauguradas

pelos movimentos de cultura popular na alfabetização de adultos, a partir dos novos pressupostos de educação popular defendidos por Freire.

Nesse contexto, Araújo (2020, p. 241) corrobora nessa linha de pensamento quando diz que o histórico da educação de jovens e adultos nos mostra que a EJA no Brasil teve e tem forte íntima ligação com os acontecimentos sociais, políticos e econômicos do país, e por isso ela passou por uma série de (in) compreensões e concepções quanto ao seu verdadeiro papel frente às demandas educacionais daqueles que por vários motivos não tiveram acesso e a permanência aos processos formativos escolares.

3 Trilhas metodológicas da pesquisa de campo

Esse capítulo tem na sua natureza uma abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que é o método que melhor se adapta as pesquisas sociais, contribuindo assim para melhores resultados. Neste sentido, a pesquisa qualitativa pode ser definida como uma:

[...] fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal; é uma pesquisa descritiva, em que os investigadores, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994 apud BOAVENTURA, 2007, p. 56).

Portanto, com o uso da pesquisa de campo realizada, reunimos as informações crucias para nosso objetivo. Utilizamos como coleta de dados a entrevista semiestruturada, como afirma Ludke e André (1986) “representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados” e que nos permitiu maior complexidade na realização da pesquisa. Utilizamos este meio de entrevista porque nos disponibilizou maiores informações acerca do que buscamos, assim afirma Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 168), neste tipo de entrevista “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”.

4 Que sentidos têm a EJA na minha prática docente?

Os dados apresentados nessas etapas deram como base as informações obtidas na entrevista realizada durante a pesquisa de campo.

A respectiva entrevista ocorreu em uma Escola do Município de Bom Jesus da Lapa – BA, tendo como sujeito entrevistada uma professora aposentada do Estado, na qual atua à oito anos no ensino de EJA. Tal pesquisa tem por objetivo melhor compreender questões pertinentes à prática docente da Educação de Jovens e Adultos, bem como as dificuldades vivenciadas pelos professores na prática docente. Em suma são notórias por meio dos relatos da mesma as dificuldades enfrentadas em sala de aula devido à falta de preparo específico na formação docente. -- “sempre fui professora, mas a atuação na EJA não deixou de ser difícil, hoje depois de oito anos lecionando percebi que aprendi na prática como ensinar os alunos desta modalidade”. A convivência torna-se melhor por conta que “os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional.” (BRASIL, 2006, p.5).

Segundo a professora entrevistada, trabalhar com as classes de Jovens e Adultos tornou-se a mais prazerosa devido à evolução e superação dos alunos na aprendizagem, apesar de serem muitas vezes jovens excluídos e tidos como marginalizados pelas escolas e sociedade. --“Eu gosto de ser professora independente de qual seja a turma, desde antes da minha formação eu já atuava na alfabetização de pessoas na zona rural no período de férias. Os alunos da EJA são os que mais me dão prazer em trabalhar devido á evolução na aprendizagem”. Contudo, os alunos de EJA,

manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos e com as vivências proporcionadas pela escola. Essa atitude de maravilhosamente com o conhecimento é extremamente positiva e precisa ser cultivada e valorizada pelo(a) professor(a) (BRASIL, 2006, p. 7).

O principal objetivo da modalidade de EJA visa não somente o ensino, mas a participação dos grupos populares, que não tiveram

condições de estudar no tempo ideal, sendo assim, recorreu às modalidades do ensino da EJA para suprirem suas necessidades. Mas nem sempre os seus reais parâmetros têm sido atendidos, já que, as escolas têm retirado de seus interiores os alunos “problemáticos” mesmo quando estão na faixa etária correspondente de cursarem determinadas séries para inseri-los nas turmas de EJA, visando assim um melhor benefício para ambas às partes. --“Tenho encontrado dificuldade para associar as duas faixas etária de idade, pois os mais velhos não se adaptam ao estilo de vida dos jovens inseridos na mesma classe, ocasionando assim a evasão dos alunos mais velhos”.

É possível com os relatos feitos pela professora perceber, o atrito para conciliar às práticas pedagógicas que atendam as duas faixas etárias de idade, segundo ela “os alunos mais velhos não gostam muito de atividades lúdicas, diferentemente dos mais jovens”.

Outros obstáculos pertinentes na EJA tem sido a não apropriação do material didático para a modalidade, pois não condizem com a realidade dos educandos ocasionando assim um desinteresse dos discentes. Para amenizar o desinteresse da turma e contribuir para transformações sociais da realidade, a mesma opta por trabalhar com os currículos ocultos. A educação de jovens e adultos segundo Freire, precisa acontecer para além de metodologia pedagógica corroborada de uma prática bancária presa ao simples aprendizado de ler e escrever, mas é necessário condicionar tais sujeitos a uma visão de mundo que os possibilite problematizar as questões em seu entorno. “A concepção Freiriana de alfabetização de adultos reconhece que homens e mulheres têm a chance de aprender igualmente, a partir de sua própria leitura de mundo. Daí sua ênfase em uma educação de adultos que deve ir além de um método, em reconhecer que a há necessidade de uma leitura de mundo para além de mundos”. (FREIRE 2011, p. 24)

5 Considerações finais

Partindo dos questionamentos e objetivos traçados inicialmente nesse artigo é possível evidenciar que a formação continuada de professores é um aspecto importante para atuação no campo da EJA, tendo em vista que o direito à educação de qualidade é para todos,

pois, o papel do professor é de mediador, tendo um vínculo com o aluno para a produção dos conhecimentos. O dever do professor, na sua prática docente, como Freire ressalva é de “reforçar a capacidade crítica do aluno”, uma vez que “ensinar exige rigorosidade metódica” e não simplesmente ter uma prática “mecanicamente memorizadora”, com isso transmitir o conhecimento ao aluno (FREIRE, 2015, p. 28).

Entre algumas evidências desse trabalho no campo da formação e prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) aqui destacamos que essa modalidade passou por muitas incompreensões e por isso nem sempre a prática foi condizente com a realidade educacional e social dos alunos da EJA. Assim aqui destacamos a importância tanto da formação, bem como da prática desses docentes no contexto da sala de aula.

De modo que, a proeminência de ser um professor pesquisador está relacionada com a sua própria prática, e para as práticas docentes ser realizadas na escola, o professor deve desenvolvê-la em si, ou seja, é necessário analisar sua prática docente e esse é um recurso significativo para o desenvolvimento profissional do educador. A importância ou o sentido da prática docente do professor além de ser inerente para o educador é essencial para os educandos, já que não há “docência sem discência e nem discência sem docência” (FREIRE, 2015).

Nessa perspectiva na qual se encontra a sociedade, diante do caos no âmbito educacional, a modalidade da EJA tem a perspectiva de não frisar somente o ensino, mas a transformação dos sujeitos da comunidade EJA, uma vez que, por algum motivo, não concluíram os estudos no tempo prognosticado. Nesta conjuntura, “o principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos, portanto, é de auxiliar cada indivíduo a torna-se tudo aquilo que ele tem capacidade para ser” (FARIA, 2009, p. 100).

Referências

ARAÚJO, Rodrigo Guedes de. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a (re)inserção dos sujeitos na escola e no mercado de trabalho. In: **Educação e universidade**: cercanias da pesquisa. SCHÜTZ, Jenerton Arlan,

(org.). Cruz Alta: Ilustração, 2020

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27/07/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – 4654 PNE e dá outras providências. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº120-A. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 28/05/2017.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas 2007.

DANTAS, T. R. **Formação em EJA: o Programa do Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. Educação e Contemporaneidade: Trabalho e Educação**. In: DANTAS, T. R.; AMORIM, A.; LEITE, G. O. (org.). Educação e Contemporaneidade: trabalho e Educação Salvador: Edufba, 2016. p. 131-150.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA**. Brasília. 2006.

FARIA, Wendell Fiori de. **Educação de Jovens e adultos**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação de Adultos: Teorias Práticas**. 3. ed. São Paulo: IPF, Brasília: Liber Livros, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários para à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

LUDKE, Menga. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. Menga Ludke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MARZARI, Marilene. **Ensino e Aprendizagem de Didática no Curso de Pedagogia**: Contribuições da teoria de V.V. Davydov/ Marilene Marzari. Jundiaí: Paco, 2016.

NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS (EPJAI): ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Daniel Neres da Silva¹

Damare Nunes Duarte²

Emanuelle da Silva Cordeiro³

Leila Carmo Ferreira dos Santos⁴

Rodrigo Guedes de Araújo⁵

1 Palavras iniciais

O presente capítulo intitulado “Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e as narrativas de seus sujeitos”

- 1 Estudante do 5º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Ex membro do Programa de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) e do Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Membro do grupo de pesquisa e extensão Cultura, gênero e sexualidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Web designer pela Soluções Dinâmicas em Informática (SDI) – Bom Jesus da Lapa – Bahia. E-mail: danyeln94@gmail.com
- 2 Estudante do 5º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Ex membro do Programa de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) e do Instituto Euvaldo Lodi (IEL). E-mail: damares.1998@outlook.com
- 3 Estudante do 5º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Ex membro do Programa de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) e do Instituto Euvaldo Lodi (IEL). E-mail: manucordeiro666@gmail.com
- 4 Estudante do 5º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Técnica em enfermagem pela Escola Técnica de Enfermagem do Hospital Evangélico da Bahia – Salvador- Bahia E-mail: leilacarmo02@gmail.com
- 5 Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Direitos Sociais do Campo – Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Conhecimento, Política e Desenvolvimento – UNEB – Bahia. Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo – CAEDT – Salvador. E-mail: pedagogodaterra@gmail.com

tem como principal objetivo apresentar as narrativas dos sujeitos da EPJAI, ressaltando quem são esses sujeitos e de que forma eles estão inseridos dentro do contexto da escola e da sociedade. O trabalho está fundamentado a partir de grandes teóricos que abordam essa temática bem como: Freire (1979), Brandão (2017), Capucho (2012), Romão (2011), além de outras leituras que foram necessárias e pertinentes para elaboração do trabalho de pesquisa. É fundamental compreendermos que os sujeitos da EPJAI são identificados a partir de questões sociais que os fazem retornarem à sala de aula para poder conquistar novos conhecimentos. Com uma abordagem essencialmente qualitativa, os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados e informações perpassaram por roda de conversa, dinâmicas de apresentações e observações feitas em salas de aula de alfabetização de Jovens e Adultos e idosos. E dentre as evidências percebidas na realização deste trabalho é que na sua maioria os sujeitos – educando (as) da PEJAI são trabalhadores jovens, adultos e idosos, pessoas humildes e que trabalham, cuidam de suas famílias e ainda arrumam um tempo para tentar consolidar o seu sonho de poder estudar e conseguir uma alfabetização que valorize a sua realidade.

2 A educação de Jovens, Adultos e Idosa na política de educação brasileira

O Brasil é marcado por falta de políticas públicas e investimentos na área da educação, e no que tange a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI), esses investimentos são ainda menores. Com a baixa procura por essa modalidade de ensino, a EPJAI está se tornando um programa que busca de maneira aligeirada a conclusão dos estudos e até mesmo virando uma modalidade de ensino que visa somente a alfabetização desses sujeitos ignorando sua trajetória de vida e os processos que os levaram a buscar por essa modalidade de educação.

Saber quem são os sujeitos da EPJAI e de que forma eles estão inseridos na sociedade, devem ser sempre levados em consideração no que diz respeito qual é a educação que está sendo ofertada para eles. Trabalhadores rurais, donas de casa, pessoas que migraram de cidades pequenas para cidades grandes com uma expectativa de melhoria de

vida, dentre outros, são os sujeitos que constituem essa modalidade de educação e suas especificidades culturais, sociais e etárias devem ser sempre consideradas como importante para a formação dos mesmos.

Para a autora Araújo (2013) esta modalidade de ensino por muito tempo foi negada aos sujeitos (homem, mulher, jovem, adultos e idosos) do campo e da cidade por questões de ordem econômica e social e por razões diversas não tiveram acesso à permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência ou na juventude. Seguindo esta mesma linha de pensamento o autor Araújo, (2020, p. 242) destaca que

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é constituída de pessoas de idade elevada, e que depois de algum tempo retorna à escola em busca do que lhes foi tirado na infância: o direito de estudar, jovens e adultos que por uma série de motivos precisaram abandonar a escola, no ensino regular, e que na sua maioria são pessoas de baixa renda, nascida em família numerosas, cuja subsistência necessitou de mão de obra de todos desde cedo, pessoas estas que vivem em favelas, bairros e áreas rurais e nas periferias das grandes cidades.

Nesse contexto e entendimento, a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas começa sua história a partir da década de 1920 com a contextualização histórica. É partindo desses pressupostos históricos que conseguimos identificar quem são esses sujeitos da EPJAI e de que forma eles estão inseridos dentro do espaço escolar. A partir dessas pressuposições o adulto não pode ser considerado como uma tábula rasa, pois, os mesmos tem uma bagagem histórica carregada de conhecimentos que foram alcançados ao longa da vida.

Esta pesquisa buscou identificar esses sujeitos a partir da sua trajetória de vida, identificando que na sua grande maioria são formados por pessoas que vieram de classe baixa e que tiveram que escolher durante algum tempo entre o trabalho e a escola. Devido as condições precárias de vida da maioria dessas pessoas e tendo em vista que o trabalho sempre foi prioridade nesse contexto as necessidades desse processo os fizeram priorizar o trabalho.

3 A EPJAI a partir das contribuições de Paulo Freire

Diante dos vários teóricos que discutem a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, Paulo Freire é o que mais se destaca. Freire nos proporciona uma análise aprofundada de quem são esses sujeitos e de que maneira eles estão inseridos dentro do contexto social. Romão em seu livro “Paulo Freire e a Educação de Adultos: Teorias e Práticas (2011)”, nos coloca que esses sujeitos partem de um desejo de aprender com o mundo e com isso

O ato de interrogar-se sobre si mesmo e sobre o mundo em que se vive está associado à natureza humana. O desejo de aprender também faz parte dessa necessidade do ser. A compreensão do significado das palavras de uma língua traz ao ser humano a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, bem como permite compreender melhor o contexto político em que se está inserido, com vistas à promoção de mudanças e transformações. (ROMÃO, 2011, p. 13 -14).

Diante do que Romão nos coloca sobre Paulo Freire é importante refletir sobre esses sujeitos da EPJAI e de que forma a educação está levando em consideração a realidade desses sujeitos. É válido ressaltar que cada sujeito carrega consigo uma bagagem cheia de histórias e conhecimentos e quando eles adentram uma sala de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, eles vão em busca de novos conhecimentos para contribuir com a sua realidade. Nessa perspectiva colocada pelo autor, compreendemos que essa é uma modalidade de ensino que trabalha com sujeitos e cada sujeito carrega consigo visões e realidades da sociedade onde estão inseridos.

O pensamento de Freire destaca que a educação desses sujeitos não deveria ser uma educação bancária que apenas servia como depósito de conhecimentos, ele acreditava que a educação deveria consistir em uma educação libertadora que permite a troca de saberes entre o educador e o educando e sempre levando em conta a realidade que esses sujeitos trazem no seu percurso de vida.

O projeto de vida do educador Paulo Freire foi direcionando no sentido da luta pela recuperação da humanidade, que é negada quando se explora, oprime e violenta. Ele acreditava que o único caminho para se humanizar a sociedade é pela educação.

Contudo, não por meio de uma pedagogia “bancária”, que apenas beneficiou as elites dominantes do país, mas por uma educação libertadora, que permita a emergência das soluções advindas das(os) oprimidas(os). (ROMÃO, 2011, p. 15)

Neste contexto Freire aborda que esses sujeitos estão imersos nesta modalidade de ensino e que os mesmos não exigem uma habilitação específica na sua profissão onde tiveram que abandonar os estudos em algum momento da sua vida. Ao retornar para esses espaços de educação esses sujeitos se veem presos num processo de aprendizagem ainda bancária que não leva em consideração a realidade onde eles estão inseridos.

O autor destaca que os sujeitos da EPJAI carregam cultura e leitura do mundo e a partir desses pressupostos que o educador deve levar em consideração as narrativas desses sujeitos compreendendo que a leitura e a escrita dos mesmos deve ser associada com suas relações e o contexto de vida que garante uma aprendizagem ao longo da vida. A partir dessa concepção Brandão (2017) reafirma os princípios de Freire quando coloca a ideia de que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho”. Para ele, a educação que Freire nos coloca é definido a partir de uma:

[...] educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” (BRANDÃO, 2017, p. 10).

A partir do que nos é colocado por Brandão, podemos perceber que o educador e o educando devem ter sempre uma troca de vivências, é a partir dessa troca de saberes que se consegue identificar os sujeitos que fazem parte dessa modalidade de educação. Esses sujeitos trazem com frequência para a sala de aula suas vivências no dia a dia e partindo dessa compreensão é que o educador consegue assimilar seus saberes com a realidade de cada um de seus educandos.

4 Os sujeitos - educando (as) da EPJAI

A partir de algumas visitas em salas de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, o que percebemos foi um grande público na sua maioria idosos(as) que por algum momento da vida tiveram que escolher o trabalho e acabaram deixando os estudos de lado. Esses sujeitos são formados por donas de casa, aposentados e que tem por algum motivo alguma similaridade na sua trajetória de vida.

Foi notório perceber que esses sujeitos não estão em busca de uma conclusão de ensino médio ou ensino fundamental, diferente de alguns jovens, os idosos (as) buscam na sua grande maioria uma aprendizagem para fazer parte da sua construção de saberes. Durante a nossa visita vimos pessoas dispostas a aprenderem ler e escrever sem fugir do seu cotidiano e da sua realidade pela qual é vivenciada todos os dias.

4.1 Professores da EPJAI

Mesmo com alguns avanços na atuação de professores na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, ainda persistem a incompreensão de alguns deles no tocante a prática docente nessas turmas, por esse motivo alguns profissionais da educação não levam em consideração a realidade que o aluno está inserido. É válido ressaltar que esses professores para atuarem na sala de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas deve sempre ter uma formação adequada para poderem atuarem em salas de aula da EPJAI. Segundo Capucho a formação dos professores devem se adequar a realidade do aluno, ela faz essa afirmação em seu livro intitulado “Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania”, ela acredita que

[...] ao pensarmos na formação de professores (as) para atuação no âmbito da EJA, refletimos sobre a possibilidade de uma prática pedagógica efetivada no marco da Educação em Direitos Humanos, pois apesar dos avanços na legislação internacional e nacional, há uma grande distância entre os direitos positivados e a realidade concreta das violações dos direitos humanos... A problematização da formação de professores (as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos tem revelado não terem os(as) profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal,

trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento. (CAPUCHO, 2012, p. 63 -65)

Para a autora o ensino da EPJAI está enfrentando inúmeras dificuldades, pois os professores estão tendo alguns problemas para fazer associações aos conhecimentos desses sujeitos com a sua prática. Os professores que atuam nessa área necessitam compreender as narrativas dos sujeitos e a partir disso refletirem suas práticas pedagógicas em sala de aula e enfrentar as grandes dificuldades que perpassam essa modalidade de educação.

5 Lócus e caminho metodológico da pesquisa

A escola enquanto espaço social dessa pesquisa, recentemente passou por uma grande reforma e sua estrutura física possui diferentes espaços adequados para cada recurso de ensino. A escola conta com uma diretora, uma vice-diretora, mais de 10 salas de aula, conta com quatro banheiros sendo dois masculinos e outros dois femininos, uma secretaria com banheiro, uma sala de professores com banheiro, uma biblioteca, cantina, quadra, diretoria, pátio dentre outros. A escola conta uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, dois guardas sendo um do turno matutino e vespertino e outro do noturno, laboratório de informática, atendimento educacional especializado (AEE), 8 professores que atuam no turno matutino e vespertino e 3 professores que atuam na EJA no turno noturno, juntamente com mais dois professores auxiliares que participam de um programa de alfabetização do município.

Para o presente trabalho utilizamos a abordagem qualitativa com dois aspectos: a bibliográfica onde estudamos autores tais como Freire (1979), Capucho (2012), Brandão (2017), Romão (2011), e também vivências no campo. A escolha por esse tipo de pesquisa foi por acreditar que ela é a que mais se aproxima dos objetivos desejados nesse trabalho. Considerando que na abordagem qualitativa podemos nos aproximar mais das evidências e narrativas dos participantes da pesquisa, considerando, segundo Minayo (1994):

[...] responde a questões muito particulares, se preocupando com as ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificada, e a segunda que é o trabalho de campo apresenta como uma possibilidade de aproximar aquilo que se deseja conhecer e estudar, criando conhecimento, a partir da realidade presente no campo.

Para desenvolvermos essa pesquisa realizamos a observação participante onde participamos gradualmente das atividades desenvolvidas em turmas da EPJAI, roda de conversa e dinâmicas com o intuito de identificar a realidade educacional dos sujeitos.

6 Resultados e análises de dados

Para alcançar os objetivos desejados nesse trabalho, a pesquisa foi realizada em três turmas de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, sendo as três participantes de um programa de alfabetização de adultos intitulado “Alfabetiza Lapa.” Durante os três dias de observações percebemos várias características de Freire no cotidiano escolar daqueles sujeitos. Para poder alcançarmos os resultados utilizamos algumas ferramentas, bem como a roda de conversa com eles e atividades de interação onde adentramos um pouco na realidade dos alunos e da professora.

Nessa perspectiva em uma das salas observada, percebemos o quanto uma das professoras se preocupava com realidade dos seus educandos. Durante a acolhida ela iniciava a aula com uma roda de conversa, nessa conversa ela perguntava como foi o dia dos seus educandos, o que fizeram durante o dia, entre outros aspectos que foram pertinentes para podermos saber quem são esses sujeitos. Durante a roda de conversa fizemos algumas perguntas para a professora que atuava na sala de aula. Uma das professoras nos informou que sua formação era em licenciatura em Educação Física e a mesma nunca tinha atuado em uma sala de aula, sendo esse o seu primeiro contato com uma turma de alunos. Ela nos informou que com o desenvolvimento do programa na cidade, algumas pessoas participaram dessa seleção e tiveram um dia de formação, sendo esse pouco tempo para poder compreender como funciona uma sala de aula da EPJAI.

Nesse entendimento, Imbernón (2009) ressalta que em uma

sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada. Contudo o educador tem que ter uma formação que o estimule e lhe de os conhecimentos necessários para que tenha autonomia em sua prática pedagógica.

Se tratando da prática pedagógica, e considerando que a referida não tinha formação específica, ela demonstra outras experiências pedagógica – formativa como professora, percebemos a boa relação pedagógica entre eles. A todo instante ela se preocupava com a realidade dos seus alunos e sempre levava em consideração sua bagagem de conhecimentos. Nesse aspecto podemos perceber na prática dela o que Freire defende sobre ter a alfabetização como um ato criador.

[...] O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concreta, oferecendo-lhe simplesmente os meios com quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1979, p. 42).

Durante uma dinâmica proposta pela professora, a mesma entregou para os alunos um coração e pediu que eles se desenassem. Logo em seguida no quadro ela escreveu várias palavras que trazia de alguma maneira uma assimilação com a palavra “Bondade”. Todos os educandos participaram da dinâmica e logo após contextualizaram o significado da palavra “Bondade” dentro do seu cotidiano. Para finalizar a dinâmica a professora pediu para os alunos(as) entregarem o coração desenhado para alguém que eles tinham mais a proximidade e afinidade em sala de aula, durante essa parte da dinâmica uma das alunas que tinha 64 anos e que aqui vamos chama-la de Maria nos chamou bastante atenção ao falar a seguinte frase:

O coração que eu desenhei, vou entregar para uma pessoa muito importante, que mudou minha vida e me fez olhar minha vida de um jeito diferente. Eu era uma pessoa triste sabe, antes de chegar aqui e ela me fez sorrir novamente, essa pessoa é a professora e é pra ela que entrego o meu coração.

Nesse momento identificamos o quanto a professora sabia quem era os sujeitos da EPJAI na qual ela compartilhava os seus saberes. Durante outro momento da aula uma outra aluna de 62 anos de idade aqui chamada pelo nome fictício Ana, no meio da conversação com a professora relatou um fato curioso que ocorreu na sua vida quando a mesma estava morando na cidade de São Paulo: “Morava em São Paulo, sem saber ler eu nunca me perdi naquela cidade, pegava vários ônibus e andava por um monte de bairros e nunca fiquei perdida naquele lugar.”

A partir dessa fala podemos compreender o quão importante é levar em consideração a os saberes sociais que os sujeitos da EPJAI carregam consigo. As evidencias reveladas na fala dos educandos que a procura pela alfabetização era somente para poder conseguir lidar com os vários avanços do mundo moderno. Uma das participantes da pesquisa, nos relatou durante a roda de conversa que sua vida inteira foi se dedicar ao marido e aos filhos e que durante sua vida teve que optar por esse caminho ao invés da escola, sendo esse um dos motivos pelas quais ela decidiu voltar a estudar. Durante esse momento da aula também identificamos na fala de uma outra aluna a necessidade de estudar e poder adquirir um conhecimento a mais sobre determinado assunto, a aluna de 38 anos de idade aqui chamada pelo nome fictício de Claudia em uma das suas falas disse: “Quem sou eu analfabeta para poder cuidar de um doente.” Partindo desse aspecto percebemos o quanto a escola se torna importante na vida desses sujeitos, Claudia acredita que por não ser alfabetizada ela não pode cuidar de uma pessoas doentes, pois, ela julga necessário saber ler para poder aplicar os medicamentos em uma pessoa doente, que naquela ocasião era o marido dela. Conseguimos identificar algumas evidencias a partir da fala dela e de outros alunos(as) ali presente quem são eles e de que maneira os mesmos querem tanto poder estudar e conseguir resolver problemas do seu dia a dia, como é o caso de saber o horário e para que serve cada tipo de medicação.

No dia seguinte fomos direcionados para outra sala de aula na qual a professora que estava presente não levava em consideração os conhecimentos e a realidade na qual os mesmos vivenciavam todos os dias. Durante a aula a professora utilizou-se de livros didáticos voltado para a educação infantil e que não acrescia em nada na vida dos

educandos. A aula foi voltada para atividades que sempre estão presentes na educação infantil, fazendo uso inclusive de livros didáticos que são distribuídos em rede de escolas que ofertam educação para crianças. Nas prateleiras presentes em sala de aula, ficava os livros dos alunos seguindo essa mesma perspectiva da educação infantil e a professora recorria a eles quando necessário.

Já na outra sala observada no dia seguinte quando obteve uma troca de professoras, começamos com nossa apresentação e logo em seguida sentamos para poder dar início as observações. Infelizmente não conseguimos nessa sala fazer dinâmicas para poder ter um aprofundamento maior sobre quem são esses sujeitos, pois, o horário que eles iriam embora seria mais cedo, devido à falta de cozinha para poder fazer a merenda dos alunos na escola. Durante a aula a professora que estava presente na sala, convidou outra professora para poder dar uma aula sobre a “Romaria”⁶.

No decorrer da aula vários educandos participaram relatando o significado da romaria para cada um. Foi notório perceber que nesta turma a realidade do aluno era entrelaçada com o que significava a romaria para eles e o que fazia no período que ocorria a romaria na cidade. Nessa sala foi entregue fichas com figuras para uma aluna que ainda não sabia ler, a intenção era fazer com que a aluna identificasse que figuras eram aquelas. A todo instante a professora utilizava métodos para poder fixar a escrita dos nomes dos próprios educandos. E isso foi um dos aspectos mais interessante durante a aula, pois, vimos o método de Freire colocado ali a partir das palavras geradoras.

No último dia de observação fomos direcionados para outra turma e com outra professora onde a mesma falou um pouco sobre o folclore e logo depois começou a escrever um texto sobre a temática, percebemos que as letras eram de difícil compreensão para os alunos, pois, havia uma pequena parcela de alunos presentes em sala de aula que tinham algum problema visual ou enfrentavam dificuldades em compreender letras cursivas na qual a mesma utilizava e isso dificultava

6 Romaria pode ser definida como viagem ou peregrinação a algum local religioso ou de devoção, centro de peregrinações cristãs ou reunião de devotos que participam de uma festa religiosa. O romeiro é a pessoa que toma parte na romaria. Bom Jesus da Lapa – Bahia possui a terceira maior romaria do Brasil.

a leitura do que estava sendo escrito na lousa, deste modo foi notório perceber que o saber do aluno era ignorado.

As três turmas observadas eram multisseriadas, ou seja, recebia alunos de diversos níveis de aprendizagem e isso dificultava um pouco na organização da sala de aula. A relação aluno/professor nas três turmas observadas era uma relação muito recíproca. Diante disso percebemos o quanto a EPJAI se delineou para uma modalidade um pouco tanto desvalorizada e algumas vezes não leva a bagagem de conhecimento que o aluno carregava.

7 Considerações finais

Considerando todos os elementos destacado no decorrer do artigo, foi feita uma análise sobre tudo que foi observado e pesquisado. As evidências nos permitiram considerar que essa modalidade precisa de mais atenção dos órgãos públicos, considerando que a educação como um todo na EPJAI tem a sua especificidade de currículo e de formação. As narrativas desses sujeitos devem ser levadas a todo instante em consideração e os conhecimentos em sala de aula deve ser uma troca de saberes. Na sua grande maioria podemos identificar que esses sujeitos são pessoas humildes e que trabalham, cuidam de suas famílias e ainda arrumam um tempo para tentar consolidar o seu sonho de poder estudar e conseguir uma alfabetização que valorize a sua realidade.

Ficou claro a partir da nossa análise de dados que para poder identificar quem são esses sujeitos, temos que adentrar na sua realidade. O instrumento de observação utilizado durante as vivências na EPJAI, nos possibilitou compreender quem são esses sujeitos e o que fazem quando não estão dentro da sala de aula. Essa experiência nos permitiu obter um maior entendimento sobre essa modalidade de ensino e de que maneira ela está inserida dentro da nossa sociedade. Enquanto aos professores que também são sujeitos dessa modalidade, percebemos o quanto falta uma formação adequada para eles e que estão indo despreparados para as salas. Diante disso acreditamos e esperamos que a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas seja vista como uma modalidade de ensino importante para a formação de sujeitos críticos e que sua realidade seja levada sempre em consideração.

Referências

ARAÚJO, Nalva Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos (EJA) In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTO, Paulo Alentejano Gaudêncio (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2013.

ARAÚJO, Rodrigo Guedes de. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a (re) inserção dos sujeitos na escola e no mercado de trabalho. In: **Educação e universidade: cercanias da pesquisa**. SCHUTZ, Jenerton Arlan, (org.). Cruz Alta: Ilustração, 2020.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. Recife: Brasiliense, 1981.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Forma-se para a mudança e para a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROMÃO, J. E. **Educação de Adultos Paulo Freire e a Educação de Adultos Teorias e Práticas**. São Paulo: Liber Livro, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESCORIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA MUDANÇA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL¹

Lidiane Alves da Silva²

Paula Bruna Soares dos Santos³

Rodrigo Guedes de Araújo⁴

1 Introdução

Este capítulo tem entre os seus objetivos abordar a educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva de transformação social na vida de pessoas que não tiveram oportunidades de estudar ou tiveram que desistir dos estudos por conta das inúmeras dificuldades. Procuramos compreender como a escola possibilita aos jovens e adultos uma educação na perspectiva transformadora na alfabetização dos estudantes, pensando a educação num sentido estruturante da

1 O presente artigo é resultado de um trabalho de campo realizado no componente de Educação de Jovens e Adultos no semestre 2019.1 do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XVII de Bom Jesus da Lapa – Bahia.

2 Graduanda do 5º Semestre do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa – Bahia.Ex integrante da (IEL) E-mail: lidianesilva87@ gmail.com

3 Graduanda do 5º Semestre do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa – Bahia.Ex integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) e do (IEL) E-mail: paulabubu70@ gmail.com

4 Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Direitos Sociais do Campo – Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Conhecimento, Política e Desenvolvimento – UNEB – Bahia. Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo – CAECDT – Salvador. E-mail: pedagogodaterre@gmail.com

relação com o trabalho e as possibilidades criativas e emancipatórias para a transformação social. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica; observação participante e entrevista semiestruturada. O embasamento teórico está fundamentado em Mészáros (2008); Gadotti e Romão (2007); Gandin (1995); Freire (1989).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação, tem entre os seus objetivos efetivar o direito a educação a jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudar e não teve nenhum tipo de assistência para iniciar ou continuar os estudos. Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não foi reconhecida como direito. Sofreu discriminação e vários segmentos sociais, de modo geral teve campanhas emergenciais organizadas com intenção de suprir as necessidades educacionais da educação básica da EJA no Brasil.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) viveu um processo de desenvolvimento que veio transformando durante o tempo, hoje melhor percebido como educação popular na medida em que a realidade começa a fazer novas exigências é sobretudo o processo de permanência de refletir a militância para a transformação social.

Diante da realidade educacional atual existente, dúvidas e dificuldades surgem por parte dos professores e gestores das escolas para atender os princípios da educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem sido um grande desafio pensar a escola como modificadora da realidade dos sujeitos. Uma escola de qualidade pensada na transformação social dos sujeitos é essencial para a sociedade e o cenário social existente. No entanto, diante a realidade dos sujeitos, muitas das vezes associada a trabalhos e dificuldades, condiz com a educação no sistema ideológico capitalista que se faz presente na vida das pessoas. As gestões precisam repensar a educação como luta emancipatória.

A necessidade de estudo deste tema foi a importância de uma melhor compreensão da educação de jovens e adultos. Dessa maneira buscamos a partir de então compreender como a escola de Jovens e Adultos (EJA) possibilita uma educação pensada na transformação social, respeitando os conhecimentos prévios e populares como educação emancipatória. O estudo do tema pretende trazer elementos e

contribuições para a comunidades acadêmicas e escolares os pressupostos teóricos metodológicos da EJA.

2 Políticas e concepções da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e transformação social

Ao longo do processo é notado a contribuição dos movimentos sociais para a formulação de políticas públicas no Brasil para a educação de Jovens e Adultos principalmente pela luta de alfabetização e pela educação dos adultos. A raiz do problema do analfabetismo são as condições precárias de vida dos trabalhadores com o aumento do desemprego. Gadotti e Romão (1995) conceitua o analfabetismo como: “O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas.”

Em uma país onde precisa de políticas públicas para a inserção de pessoas sem condições na escola, certamente foi construído constantemente uma estrutura social que causou a exclusão das minorias na qual causou impacto na qualidade de vida com causas evidenciadas. Gadotti e Romão (2007) foi negado os direitos ao lado da negação de outros direitos, o analfabetismo não tem sua causa na atuação pedagógica, mas sim na questão essencialmente política.

Colocar limites na mudança educacional às margens interesseiras do capital é a mesma coisa que abandonar a consciência de uma educação com objetivo de transformação social qualitativa. Se buscar alternativas de reformas educacionais nas próprias estrutura do capitalismo é uma contradição que não rompe com a lógica capitalista. (MÉSZAROS, 2008 p. 27)

Estudos de Meszáros (2008) destaca em seu livro “Educação para além do capital” onde traz a fala de um dos maiores economistas político, Adam Smith, que culpa o impacto negativo do capitalismo sobre a classe trabalhadora. Falando a causa do problema insistia que o sistema limita a visão do homem na divisão de trabalho de produção levada até a perfeição. Quando o sujeito tem a mente impregnada em diversidade de assuntos ela é certamente ampliada e aumentada. As mentes ficam limitadas tornando-se incapazes de se elevar são as

desvantagens do espírito comercial de tão dividida a fabricação de tais produtos. A metodologia da mudança exige a definição clara do tipo de mudança, requer definição de fins.

Um dos grandes problemas da escola, por exemplo, é a sua incapacidade de se transformar para ser adequada a um fim importante. Houve época em que a escola como a de hoje era importante de modo como ele existia. Depois, não servindo mais ao fim a que antes era adequada, transformou-se ela mesma em fim, apoiada e, até, compelida pôr órgãos estatais que ajudam a burocratizá-la e formalizá-la, eles mesmo justificando sua existência na cegueira do papelório, e por nós professores, incapazes de escapar à prisão da transmissão precária de informações. (GANDIN, 1995, p. 14).

O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil está diretamente relacionada a um dos maiores problemas educacionais, o analfabetismo. A alfabetização na faixa etária mais elevada requer cuidados e redimensionamento da proposta pedagógica pois a aprendizagem é eficaz quando aprendemos algo que condiz com a nossa realidade.

É importante a visão crítica da educação e da alfabetização também, é necessário que educadores põe em prática que não estamos só no mundo. Todos temos direito da palavra e dever da escuta. Um outro aspecto ligado a este e a que gostaria de me referir é o da necessidade que temos os educadores e a educadoras de «assumir a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la. (FREIRE, 1989).

O educador sendo do próprio meio dos educandos é muito mais fácil para a construção da educação, porém nem sempre será possível. Precisam respeitar as condições culturais dos jovens e adultos analfabetos onde irão estabelecer uma comunicação entre o saber técnico e o saber popular. Só ler sobre o assunto não é suficiente é preciso conhecer profundamente a lógica do conhecimento popular. (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 32).

Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles.

Por esse contexto, é preciso considerar que o processo de alfabetização por si não transforma a realidade social, mais são os fatores educacionais de transformação aliados outros fatores para o sucesso da aprendizagem segundo Gadotti e Romão o alfabetizando que aprende a leitura e a escrita, mas não tem como exercitar ele regride ao analfabetismo.

Assim, educadores no processo formativo desses sujeitos e com vista a transformação social deve partir do processo de apropriação do conhecimento por esses sujeitos. É papel do professor escolher os procedimentos metodológicos que adequem a seu público alvo, quando os programas implantados não resolvem. O aluno adulto deve ser tratado diferente das crianças, precisa ser estimulado, e trabalhar a autoestima para garantir a permanência do mesmo na escola. (GADOTTI; ROMÃO, 2007, p. 39).

O processo de escolarização de Jovens e Adultos até tempos atrás era pensada numa perspectiva de “educação bancária”, e educandos considerados uma tábua rasa. Freire (1989) traz uma nova compreensão que explica:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1989)
O Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos. (FREIRE, 1989).

A educação constantemente vem sendo adaptada pelas mudanças ocorridas e pela necessidade de repensar a educação que caiba todos e todas suprimindo os direitos que um dia foi negado. É consenso teórico de que a escola deve ser democrática e pensada na autonomia da definição da identidade dos sujeitos, sendo necessário oferecer escola pública para todos para que tenha qualidade e integre todos os educandos com suas demandas.

3 Percurso metodológico da pesquisa de campo

Para atingir os objetivos de conhecer as motivações e expectativas, de 10 alunos, sendo a maioria idosos, matriculados regularmente na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), situado na cidade Bom Jesus da Lapa – Bahia. Consideramos a metodologia de natureza qualitativa tendo instrumento de coleta de dados: análise documental; observação participante; entrevista semiestruturada. Envolveram a pesquisa bibliográfica, levantamento de artigos e relato de pesquisa que retratam a problemática do EJA e pesquisa de campo.

A pesquisa de abordagem qualitativa tem características que tem a finalidade de explicar o fenômeno, suas e causas consequências. Assim, a abordagem qualitativa parte de um problema, que além de ser uma opção da investigação, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 1999, p. 79).

Um dos instrumentos utilizados para coleta de dados foi a observação, consiste em observar os fenômenos estudados ligados diretamente a realidade sem intervenção de terceiros. Foram dois dias de observação, sendo o primeiro, observação não participante sem nenhuma interferência. O segundo dia, foi a observação participante que foram usadas metodologias com a intenção de conhecer o perfil desses, o que seria entrevistado: valores atribuídos a educação os motivos que levaram a escola depois de tanto tempo, a frequentar a escola na modalidade do EJA se sua decisão interferiu em sua qualidade de vida.

Organizamos as atividades em 5 momentos consecutivos para melhor compreensão dos relatos dos alunos. Iniciamos com acolhimento e apresentação com todos, os levando para uma roda de conversa descontraída relacionando a história de vida deles ao filme, “vida maria”, que foi assistido anteriormente, com isso almejamos resgatar como foi a vida dos alunos relacionados a educação. Continuamos com uma dinâmica com o propósito de fazer com que os alunos reconheçam qualidades positivas em suas vidas, finalizando com um texto reflexivo com a finalidade de estimular nos alunos autoestima e interesse de ir em busca objetivos que almejam alcançar.

4 Resultado e análise de dados

A partir da observação participante realizada é possível trazer para esse campo importantes elementos discursivos, que vai da metodologia aplicada a essa modalidade, bem como da ação docente de seus professores. Assim, a sala observada acolhe alunos do 1º ano B, a média da idade é de 40 a 65 anos, compondo a sala de 10 alunos sendo apenas 2 homens e 8 mulheres, que não sabem ler nem escrever, um dos seus principais objetivos de procurar a escola foi aprender a escrever o nome e não depender de outras pessoas para ler algo importante.

Sob esse aspecto Araújo (2020) ressalta que entre as várias motivações desses jovens e adultos aos bancos escolares está a necessidade de adquirir a leitura e escrita para melhor participar da vida social, de contribuir para educação de seus filhos e ingressar no mercado de trabalho.

Colaborando com essa discussão Lopes (2000) considera que a educação é uma ação entre os indivíduos, pois se caracteriza por orientar a evolução dos sujeitos e conduzi-los para objetivos determinados que a sociedade almeja. A educação é, então, um fenômeno social; faz parte da produção social, pois participa da totalidade das relações de produção no contexto em que atua.

Assim, podemos considerar que os aspectos de motivação desses estudantes a sala de aula devem ser pautados tanto no currículo como na prática de seus educadores. Nesse sentido, as evidências da pesquisa nos faz considerar a partir de indícios que existe uma relação recíproca da professora com os alunos no sentido de cooperação, orientação e acompanhamento de seus aprendizados. Ainda ressaltamos que o respeito e compreensão da realidade dos sujeitos é notado que os alunos demonstram dificuldades com os conteúdos repassados em sala de aula.

Entre outros aspectos importante desse trabalho, considerando também das observações realizadas, é de ser considerar que a educação desses jovens e adultos ultrapassa barreiras puramente didática pedagógica ou do “conteudismo”, visto que após atividades e oficinas realizadas para com esses sujeitos, fica mais evidente que muitos desses estudantes ver na educação de jovens e adultos uma nova possibilidade

de mudança e transformação social⁵ por considerar que só a educação irá trazer o “tempo perdido”.

Nessa perspectiva, a escola e os processos de escolarização de jovens e adultos ganha outros sentidos e significados para aqueles e aquelas que desejam buscar na EJA novas possibilidades e ascensão social e profissional. Estudos de Araujo (2016) destaca que dentre outros motivos, o retorno desses jovens e adultos aos bancos escolares está intimamente ligado as suas necessidades materiais e objetivas. Assim interroga Arroyo (2007, p. 25)

[...] Ausência dos governos levou agentes diversos da sociedade a assumir sua responsabilidade diante de uma realidade cada vez mais premente: quem daria conta da obrigação ética, social, política de garantir o direito á educação de milhões de jovens – adultos populares?.

Um outro fato importante e a ser considero na educação EJA demonstrado durante a realização desse trabalho acadêmico, foi as várias colocações de que entre outros motivos de não realização do processo de escolarização desses jovens e adultos está também ligado principalmente a e negação do direito a educação para essa camada da sociedade. Através dos relatos apresentados que muitos desses jovens e adultos deixaram a escola ou foram excluídos pelo fato de não ter escola em seus bairros, no campo ou mesmo pela a escolha entre a escola e o trabalho. Por esse entendimento Romão e Rodrigues (2011) diz que a educação de jovens e adultos tem sido historicamente rejeitada como prioridade dos processos educacionais brasileiros, por serem elas (es) as (os) adultos considerados improdutivos economicamente.

Portanto, reconhecemos nesse artigo através das evidências e dos elementos adquiridos que o retorno dos jovens e adultos a escola de EJA está pautado no significado atribuído a escola para aqueles e aquelas que por vários motivos ficaram fora ou foram excluídos da escola. Mais, como o passar da história esses grupos populares buscaram através de

5 Transformação social: refere-se a uma alteração na ordem social de uma sociedade de uma sociedade. A mudança social pode incluir mudança de natureza, instituições sociais, comportamentos sociais e nas relações sociais ou seja uma revolução a designar transformações em diferentes âmbitos assim como inovações cientificamente importantes.

suas ações coletivas efetivar esse importante direitos social que é a educação.

5 Considerações finais

Contudo este artigo trouxe dados relevantes e de grande valia para pensar a educação de jovens e adultos como um mecanismo para a emancipação dos sujeitos, numa perspectiva transformadora. Com isso é evidente que a escola é essencial para escolarização dos estudantes desta modalidade já que a maioria dos alunos tem um histórico de falta de oportunidades na idade certa. Toda via a escola ainda precisa de mecanismo, porém tem um papel muito importante na escolarização dos alunos de EJA.

Fica evidente nesse trabalho que a escola e os processos de escolarização de jovens e adultos ganha outros sentidos e significados para aqueles e aquelas que desejam buscar na EJA novas possibilidades e ascensão social e profissional

Assim destacamos que a escolas de jovens e adultos por ter entre os seus princípios a formação e a perspectiva de transformação social, considerando principalmente os seus sujeitos que retorna aos bancos da escola, bem como os seus objetivos pessoas matérias e objetivos.

Portanto, reconhecemos os elementos adquiridos na pesquisa de campo que o retorno dos jovens e adultos a escola de EJA está pautado no significado atribuído a escola para aqueles e aquelas que por vários motivos ficaram fora ou foram excluídos da escola. Mais, como o passar da história esses grupos populares buscaram através de suas ações coletivas efetivar esse importante direitos social que é a educação

Referências

ARAÚJO, Rodrigo Guedes de. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a (re) inserção dos sujeitos na escola e no mercado de trabalho. In: SCHUTZ, JenertonArlan, (org.). **Educação e universidade: cercanias da pesquisa**. Cruz Alta: Ilustração, 2020

ARROYO, Miguel. Educação de jovens – adultos: um campo de

direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leoncio (et. al) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, Regina Pereira. **Pedagogia e emancipação**. São Paulo; Editora Olho d'água, 2000.

MÉSZAROS, István - **Educação para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio, RODRIGUES, Verone Lane. **Paulo Freire e a educação de adultos**: teoria e prática. São Paulo: IPF; Brasília: Liber, 2011.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA DESPERTAR E INCENTIVAR O INTERESSE PELA LEITURA

Gisele Ferreira de Amorim¹

Raquel de Matos Saldanha²

1 Introdução

A definição de Literatura Infantil tem sido muito discutido entre os pesquisadores da temática. Para Meireles (1979) são obras criadas e escritas especificamente para a fase infantil, as quais tem por intuito não somente entreter, mas também passar e transmitir noções de aspecto moral para as crianças. Existem outras opiniões sobre temática, porém partiremos do pressuposto da literatura infantil como uma ferramenta significativa na prática escolar: promovendo o interesse e gosto pela leitura.

Para Freire (2003, p. 5), “a leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo, que nos interessa a viver”. Sendo assim a leitura de livros de literaturas infantis pode também proporcionar esses benefícios a vida do leitor. Dessa forma é fundamental que a crianças façam parte do mundo dos livros e sejam estimuladas e incentivadas ao ato de ler.

A leitura é muito mais que compreender o que está escrito, pois, no momento que se lê, o leitor interage com o código escrito. Assim, também Solé (1998, p.46) afirma que “quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender

1 Professora da Universidade do Estado da Bahia- Campus XVII – Bom Jesus da Lapa. E-mail: gfamorim@uneb.br

2 Estudante de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia- Campus XVII – Bom Jesus da Lapa. E-mail: quellc.s@outlook.com

significativamente”. É na infância que se dá o ponto inicial para despertar o interesse pela leitura, sendo que quando a criança tem a oportunidade mais cedo de estar em contato com os livros ela poderá de forma mais rápida desenvolver o hábito e o gosto pela leitura. Sendo assim, é essencial que a criança perceba a leitura como algo agradável, mágico e encantado e que conforme ela vai aumentando seu contato principalmente com os livros de literaturas infantis mais aprendizado também ela poderá adquirir.

Para Coelho (2000) a Literatura Infantil é fundamental e existe a necessidade dos professores principalmente dos primeiros anos do ensino fundamental trabalharem de forma diária com a literatura e ser oferecida para as crianças para que favoreça o interesse e o gosto pela leitura.

Este estudo teve como proposta metodológica o desenvolvimento da pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, participaram da pesquisa professores e coordenadora do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Bom Jesus da Lapa - Bahia, foi utilizada a entrevista semiestruturada para a coleta de dados, as entrevistadas foram codificadas em P1, P2 E C1, para a discussão dos dados foi realizado a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) a qual permitiu compreender melhor as informações coletadas.

De acordo com a Avaliação Nacional de alfabetização, (ANA) de 2016, foi identificado que cerca de 54,73 de mais de 2 milhões de estudantes que concluíram o 3º ano do ensino fundamental estavam com os níveis de leitura insuficientes.

Diante dessa lacuna evocou-se a seguinte questão norteadora: *Quais as contribuições da literatura infantil para despertar e incentivar o interesse pela leitura nos alunos do 1º e do 2º ano do ensino fundamental?* A vista desse questionamento, esse estudo teve como objetivo analisar as contribuições da literatura infantil para despertar e incentivar o interesse pela leitura nos alunos do 1º e do 2º ano do ensino fundamental.

2 O surgimento da literatura infantil

As literaturas infantis surgem no século XVII onde manifesta-se um pensamento e uma certa preocupação relacionado a infância. Antes dessa época as crianças eram participantes socialmente dizendo da vida dos adultos bem como liam os mesmos livros que eles, pois a infância ainda não era vista como uma fase diferente sendo assim não haviam literaturas específicas para elas. As crianças nobres usavam para leitura os mesmos livros que os adultos liam, já as crianças pobres que possuíam uma condição social inferior liam contos sobre aventuras. Assim, a partir do início do século XVIII essa preocupação e a concepção da criança como diferente do adulto passa a ser pensada.

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta” (CUNHA, 1999, p. 22).

Desse modo, as crianças passaram a ser vista como um ser diferente e que possuem suas próprias especificidades, recebendo também um tratamento de fato diferente a do adulto, pois possuem suas próprias características e linguagem e dessa maneira a criança pode compreender melhor pois as histórias estarão adequadas à sua idade.

Assim, os primeiros livros de Literatura Infantil surgiram em meados do século XVII e também durante o século XVIII, onde as crianças passaram a ser reconhecida como um ser diferente do adulto, já que antes dessa época não se escrevia para o público infantil, de acordo com Zilberman:

[...] os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Os livros de Literatura Infantil tinham por objetivo instruir as

crianças por meio de histórias que abordam um aspecto moral, trazendo de forma bem evidente a noção do bem e do mal, Segundo Silva (2008, p.03) a literatura infantil tinha o intuito de educar as crianças num aspecto moral, a qual também tinha a função de aprender coisas boas e desprezar as ruins.

O francês Charles Perrault produziu diversas obras infantis específicas para as crianças todas elas contendo uma moral. Suas obras são muito conhecidas no mundo dentre elas: A Bela Adormecida, O pequeno Polegar, O Gato de Botas entre outras. Silva (2008, p.05) aborda que Jean de La Fontaine um poeta francês também se destaca entre 1668 e 1683 quando se fala de Literatura Infantil, o mesmo escreveu diversas obras, “fábulas” tais como, A Lebre e a Tartaruga, A Cigarra e a Formiga entre outras que ainda são utilizadas até hoje, as obras desses autores também trazem uma moral ao final estimulando também sua imaginação, e possuem uma linguagem bem simples o que contribui para que as crianças compreendam melhor.

A partir disso, a Literatura Infantil ganhou bastante visibilidade, onde passou a ser admirada, abordando aventuras, brincadeiras, encantos o que torna a leitura mais interessante e chama a atenção das crianças estimulando também a imaginação, aprendizagem e o desejo de ler.

3 O uso da literatura infantil: o papel do professor como incentivador do ato de ler

O professor tem o papel fundamental no processo de incentivo do interesse à leitura, já que possui em suas mãos instrumentos preciosos que são as estratégias que promovem e despertam no aluno o interesse e também o gosto pela leitura utilizando diversas formas para trabalhar esse mundo maravilhoso dos livros com as crianças de maneira que elas se encantem se interessem e se sintam incentivadas a continuar a ler cada vez mais. Sendo assim:

[...] a leitura também é um alimento para a imaginação, porque também é um brinquito: também dá prazer, mas vai além, pois preenche necessidades da criança e provoca mudanças nas motivações e tendências; é capaz, como o brinquedo, de

oportunizar a satisfação de desejos “irrealizáveis”, mesmo que numa dimensão ilusória e imaginária. (BALDI, 2010, p. 9).

Dessa forma, Baldi (2010) nos mostra que a leitura "traz benefícios ao ser humano, pois provoca motivações, alimenta o imaginário e a criatividade do leitor", tem a capacidade de satisfazer e preencher as necessidades da criança, trabalhando a criatividade e a imaginação delas.

O trabalho do professor com as literaturas infantis também pode proporcionar e despertar o “fascínio” nas crianças, desenvolvendo a imaginação, a curiosidade e também a criatividade delas. É fundamental que o professor incentive o hábito da leitura, proporcione momentos prazerosos com a utilização das literaturas infantis, estimulando constantemente a prática do ato de ler, e de acordo com Silva (2003, p.74) “A criança que tem estímulo através da leitura do seu professor será com certeza um aluno leitor.

Faz-se necessário lembrar que, ao trabalhar com as literaturas infantis, o docente promova uma discussão junto aos alunos para os mesmos dizerem o que sentiram, o que o texto despertou, o que ele pôde proporcionar a eles, etc. Dessa maneira, estimulará a crianças para compreender os significados do texto:

É muito importante que essa periodicidade seja mantida e sustentada e que os alunos tenham realmente oportunidades diárias de ler e interagir com seus livros favoritos, sem compromissos mais formais e eles vinculados. Se não priorizarmos esse trabalho, acreditando ser ele essencial para o desenvolvimento não só da leitura mas da inteligência de nossos alunos, facilmente outras atividades irão se sobrepor e comprometer o alcance dos objetivos propostos. (BALDI, 2009, p. 21).

Dessa maneira, podemos compreender que o papel do professor como incentivador do ato de ler é fundamental nesse processo, pois é através dele que os alunos são estimulados a conhecer o mundo mágico das histórias, dos livros de literaturas infantis, contribuindo muito para o aprendizado, é essencial que o professor proporcione e estimule de forma diária o contato dos alunos com os livros. Assim, é importante lembrar que o processo de incentivo deve acontecer sempre que possível, lembrando que o planejamento é essencial para se desenvolver meios

que atraíam a atenção e desperte o interesse e o gosto pela leitura.

O professor além de incentivar os alunos à leitura precisa criar situações onde estes possam se envolver com ela, sendo ele mediador e interprete desse mundo de grandes aventuras contidas nos livros de Literatura Infantil, Logo:

Caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e seleciona-las e de que maneira transforma-las em saberes. (ANTUNES, 2001, p. 12).

Sendo assim, é essencial que o professor tente também decodificar as informações contidas nos livros através de diálogos, proporcionando momentos de socialização onde as crianças poderão refletir, compreender, desenvolver sua imaginação pensar e desenvolver um ponto de vista mais apurado acerca da leitura que foi desenvolvida por ele na sala de aula, assim os momentos de trabalho com os livros de literaturas infantis poderá se tornar muito mais interessante além de proporcionar aprendizado para os alunos poderá despertar o desejo pelo mundo dos livros.

É importante também que o professor seja um exemplo para seus alunos, seja alguém que demonstre que gosta de ler, do quanto é bom e prazeroso está em contato com os livros, para que assim as crianças possam sentir e perceber e acabem se interessando também, De acordo com Silva (1995) para que se tenha um ensino da leitura de maneira boa é fundamental que o professor também seja um leitor.

Ou seja, é importante que o professor seja um modelo, demonstre que a leitura traz momentos bons para o leitor. De acordo com Ziraldo (1988, p. 27) “... a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante como respirar”. Assim, por meio de diversas formas de incentivo do professor, as crianças poderão ter o gosto e o interesse pela leitura despertado, e quanto mais houver estímulos no ambiente da escola mais rápido elas poderão desenvolver o hábito pela leitura, compreender melhor o mundo a sua volta e também poderá escolher com autonomia os livros que mais lhe interessem.

4 Contação de história como estratégia pedagógica para despertar o incentivo e interesse pela leitura

A Contação de histórias surgiu a partir do momento em que o homem iniciou um processo de busca em explicar e interpretar o mundo em que vive, e essa contação era uma forma de transferir para os outros os seus conhecimentos e sabedorias por meio da oralidade. Desde muito tempo o que tem incentivado este ato de contar histórias é a vontade do homem em se expressar e perpassar histórias, acontecimentos, valores e culturas.

As estratégias utilizadas pelo professor podem encantar as crianças e estimular “um mergulho” no mundo dos livros, das histórias, dos contos e dos gêneros literários. De acordo com Antunes (2011, p.10) a “aplicação das estratégias que propõem despertar o gosto pela leitura não é muito fácil e não aceita acidentalidade de serem utilizada uma vez ou outra, mas se aplicada com paciência e persistência os resultados surgirão”, ou seja as estratégias de leitura devem ser desenvolvidas regularmente tais como momentos de contação de histórias para que o interesse pela leitura seja de fato despertada nas crianças.

O ato de contar histórias é uma atividade bastante antiga e necessita está cada vez mais presente no ambiente escolar. A escola é, pois o lugar ideal para desenvolver isso, assim o interesse de ler deve ser despertado pelo professor para que o aprendizado do aluno seja algo prazeroso de modo que ele se encante e desenvolva o gosto pelo mundo da leitura.

[...] A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (ZILBERMAN, 1987, p. 16).

É possível compreender que o espaço escolar é um local essencial para se trabalhar com o incentivo do gosto pela leitura e com o desenvolvimento do hábito ler, pois este ambiente oferece condições aos alunos para que estes vão aos poucos fortalecendo o hábito pela leitura.

Contar histórias por meio do uso da Literatura Infantil é essencial e deve ser trabalhado no espaço da sala de aula durante esse processo de incentivo da leitura, pois ao contar uma boa e emocionante história é possível passar para os alunos as emoções que a história traz e isso é algo essencial, pois assim o educador consegue despertar a expectativa dos alunos e fazê-los compreender quão interessante é o mundo da leitura.

Ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança, é o início da aprendizagem para ser um leitor e, tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo. Por isso precisamos ler histórias para as crianças, sempre, sempre (ABRAMOVICH, 1993, p. 17).

Abramovich (1993), vem nos mostrar que ouvir histórias é fundamental para as crianças, sempre que possível é importante ler histórias para elas pois assim se inicia o processo de construção da aprendizagem, e é uma forma de estar incentivando-as sempre ao ato de ler também, pois estará despertando o interesse delas pelo mundo da leitura.

O prazer e o interesse pela leitura se inicia quando a criança é fascinada com o maravilhoso mundo da Literatura Infantil, ou seja, das histórias. A contação de histórias é uma atividade essencial nesse processo, e deve ser cada vez mais valorizado e desenvolvido dentro da sala de aula de modo que estimule o imaginário e desperte o interesse e o gosto pela leitura nas crianças.

Ter acesso à boa leitura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige do professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças. (BRASIL, 1998, p. 143).

Assim, nesse momento de contação de histórias, é essencial que o professor propicie sempre que possível para as crianças um clima bem aconchegante e bem interessante para atrair a atenção, desenvolver a imaginação, e despertar a curiosidade delas. As histórias dos livros de literatura infantil é algo prazeroso para ler e também para se ouvir, onde

a criança poderá ver as imagens ilustradas contidas no livro infantil e imaginar si mesma dentro daquele mundo. A autora Coelho vem dizer que:

[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a auto-identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida, Descobrir isso é praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida (COELHO, 2000, p. 12).

Dessa forma, podemos compreender que, segundo Coelho (2000), a literatura infantil está relacionada à diversão, ao imaginário, ao mundo encantado das histórias, proporcionando momentos de leitura prazerosas para as crianças. É fundamental trabalhar com a leitura de livros de literaturas infantis principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, assim as crianças desenvolverão o hábito de ler mais cedo e alimentarão cada vez mais sua imaginação.

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento do gosto pela leitura, já que, por meio de estratégias e materiais, é possível retratar o prazer que os livros literários trazem. O ato de contar histórias necessita de emoção, de mistério, de um clima de encanto e envolvimento e o professor pode proporcionar aos alunos essa vivência na sala de aula. Dessa maneira compreende-se que:

A história é o mesmo que um quadro artístico ou uma bonita peça musical: não poderemos descrevê-los ou executá-los bem se não os apreciarmos. Se a história não nos desperta a sensibilidade, a emoção, não iremos contá-la com sucesso. Primeiro, é preciso gostar dela, compreendê-la, para transmitir tudo isso ao ouvinte. (COELHO, 2000, p. 14).

Dessa maneira, observa-se a importância de se contar histórias tentando passar a emoção, os sentimentos para despertar nos ouvintes a curiosidade e a sensibilidade deles para que a mesma se torne mais interessante.

O ato de contar uma boa história necessita de ser contada de forma que traga até o ouvinte a emoção que está contida nela, não é apenas “contar” mas interpretar a história de forma que dramatize as emoções e as situações que ela traz, proporcionando assim que as

crianças experimentem essas sensações que são muito importantes nesse momento de contação de história para despertar nelas o prazer pela leitura

5 Resultados e discussão dos dados da pesquisa

Para a discussão de dados, foi realizado a análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), e os dados e informações coletados foram organizados nas seguintes temáticas: Influência da Literatura Infantil na formação do aluno leitor; Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores através da Literatura Infantil; e por fim sobre Contação de Histórias.

5.1 Influência da literatura infantil na formação do aluno leitor

Para certificar acerca das contribuições e da influência da Literatura Infantil no processo de formação do aluno leitor, foi feita a seguinte pergunta as professoras: Você acredita que o trabalho com as Literaturas Infantis no ambiente escolar contribui para o processo de incentivo ao ato de ler? Se sim, de que forma? P1 respondeu: “Sim, com o projeto de leitura que tem na escola”. P2 relatou: “Sim, através da leitura para deleite, todos os dias têm um livro pequeno para ler, isso faz com que os alunos se interessem pela leitura e escrita”. Ao fazer a seguinte pergunta: Você acha que a literatura infantil no ambiente escolar contribui de alguma forma na vida das crianças? C1 respondeu também que: “Sem dúvidas, além de despertar o interesse pela leitura contribui bastante para a vida delas”. Foi feita também o seguinte questionamento a C1: Qual a importância da escola conter esses livros? Você acha que contribui para um melhor desenvolvimento das crianças? De que forma?: C1 respondeu: “Esses acervos são importantes pela diversidade textual apresentada, isso desperta o interesse dos alunos pela leitura.”

Diante desses relatos, foi possível observar que os professores acreditam de fato na influência dos livros de Literatura Infantil no processo de formação do aluno leitor, e da necessidade de incentivá-los constantemente, de acordo com Baldi (2010) é importante que a literatura seja trabalhada para que seja desenvolvido no aluno o

interesse e o gosto de ler. Dessa forma, nota-se que a Literatura Infantil pode contribuir e influenciar o interesse e o hábito pela leitura das crianças, mas também é importante que o professor as utilizem de formas estratégicas para incentiva-la ao ato de ler.

5.2 Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores através da literatura infantil

O uso da Literatura Infantil é importante principalmente no ambiente da sala de aula para incentivar o interesse dos alunos em ler, sendo necessário a utilização de estratégias pedagógicas, de acordo com isso, perguntamos: Quais estratégias o professor pode estar utilizando no processo de incentivo à leitura? Nesse sentido, P1 respondeu: “A Sacolinha de leitura, a utilização da sala de leitura na escola”. Por sua vez P2 respondeu: “A estratégia é mostrar o interesse pela leitura sempre, fazer disso um hábito, colocar também as crianças para lerem.”

Perguntamos também: Você trabalha com livros de literaturas infantis apropriados para a faixa etária dos alunos? P1 respondeu: “Sim, os livros trabalhados estão de acordo com a realidade dos alunos”. P2 também respondeu: “Com certeza.”

A partir desses relatos foi possível perceber que a Literatura Infantil pode contribuir de diversas maneiras na vida das crianças, mas para que isso aconteça é necessário serem incentivadas e o professor tendo essa ferramenta em mãos precisa estimular por meio de estratégias o contato delas com o mundo da leitura. De acordo com Amorim (2015, p.149) “para isso é importante que se utilizem procedimentos “antes, durante e depois da leitura” promovendo uma oportunidade para o sujeito falar transmitindo seus valores, sua cultura, relações sobre sua vida, conflitos do dia a dia.” Neste sentido, as estratégias podem contribuir no processo de incentivo do interesse de ler e aquisição de aprendizado, sendo importante de ser aplicada em todos os momentos.

É notório que o professor tem um papel fundamental nesse processo de incentivo à leitura, ele pode por meio de estratégias e da Literatura Infantil despertar o interesse das crianças, possibilitando sempre o acesso das crianças aos livros, promover momentos de leitura, desenvolver estratégias aos poucos tais como contar histórias em voz

alta para a turma onde as crianças possam apreciar os momentos vividos pelos personagens e possam sentir de fato as sensações que uma boa história traz, permitir que as mesmas possam escolher os livros que desejam conhecer e possam leva-los para casa.

5.3 Contação de histórias

A respeito da contação de história por meio do uso da Literatura Infantil, perguntamos: Você proporciona momentos de contação de histórias para os alunos? Esses momentos acontecem frequentemente? P1 respondeu: “Sim, todos os dias.” P2 respondeu: “com certeza, faço dessa leitura um hábito todos os dias desde o primeiro dia de aula.”

Ainda sobre a contação de histórias, indagamos: Você acha que a contação de história por meio do uso das literaturas infantis contribui de alguma forma para incentivo do interesse pela leitura nos alunos? Por que? P1 respondeu: “Sim, porque atrai a atenção deles”. P2 respondeu: “Contribui muito, através da leitura eles passam a contar em casa, para os familiares e eu faço disso uma rotina.” Perguntamos também: Você acha que a contação de histórias e seu modo de trabalhar com os livros literários infantis instiga a curiosidade dos alunos a ir em busca de conhecer novas literaturas? Se sim, como isso acontece? P1 respondeu: “Sim, por meio de histórias dramatizadas também.” P2 respondeu: “Com certeza”.

Acerca do modo de contar as histórias, perguntamos: Você acha que, imitar, tentar narrar uma história conforme os acontecimentos e as expressões dos personagens em suas falas faz alguma diferença na hora da contação? Por que? P1 respondeu: “Sim, acho que fica mais interessante a história.”, P2 respondeu: “Faz muita diferença, eles ficam mais atentos, alguns ajudam nas imitações de sons, é um aprendizado muito bom.”

Sendo assim, os relatos mostram a importância da contação de história por meio do uso dos livros de Literatura Infantil para o processo de incentivo do interesse pela leitura. Diante disso, a participação dos alunos no processo de escolha dos livros é importante para despertar esse interesse. Abramovich (1997) destaca a importância de contar histórias, de maneira que ouvi-las é um precedente para instigar as

crianças à leitura.

6 Conclusão

Buscando responder à questão norteadora desta pesquisa: *Quais as contribuições da literatura infantil para despertar e incentivar o interesse pela leitura nos alunos do 1º e do 2º ano do ensino fundamental?* E para atender ao respectivo objetivo de analisar as contribuições da Literatura Infantil para despertar e incentivar o interesse pela leitura nos alunos do 1º e do 2º ano do ensino fundamental, é possível concluir a partir da pesquisa realizada que as professoras e a coordenadora acreditam que o trabalho e a utilização dos livros de Literatura Infantil contribuem de forma muito significativa com o processo de incentivo do interesse pela leitura, bem como o desenvolvimento da imaginação das crianças.

Os dados e informações obtidos, mostram que a utilização dos livros de Literatura Infantil bem como o modo que se é trabalhado na escola pode incentivar o interesse das crianças pelo ato de ler. Foi possível evidenciar também que de fato a literatura pode contribuir de muitas formas na vida da criança, principalmente quando se é trabalhada com planejamento e com o intuito de colaborar com o desenvolvimento de sua imaginação e criatividade.

Com base nas falas das professoras e da coordenadora, foi possível evidenciar o trabalho do professor atrelado com o uso dos livros de Literatura Infantil contribui para o processo de despertar nas crianças o interesse pelo ato de ler. Além disso, esta pesquisa detectou que as professoras e a coordenadora também acreditam nas contribuições e na influência do ato de contar histórias para despertar a imaginação e o interesse das crianças para irem em busca de mais livros. Desse modo, as mesmas, apontam que utilizam os livros de Literatura Infantil no espaço escolar e também desenvolvem formas estratégicas para incentivar e despertar nos alunos o interesse pela leitura, e também para que os mesmos criem o hábito de ler.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.**

São Paulo: Scipione, 1993.

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AMORIM, Meire Catalani Beluzo. **As práticas de leitura na educação infantil**. Centro Universitário Unifafibe. São Paulo: Bebedouro, 2015.

ANTUNES, Celso. **A leitura como paixão**. Fortaleza: IMEPH, 2011.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001

BALDI, Elizabeth. **Leituras nos anos iniciais**. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. 2. ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Mec, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: 2016.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: – uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e

prática. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus; Brasília: INL, 1979.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005

SILVA, Aline Luiza da: **Trajectoria da literatura infantil**: Da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. Artigo científico, UNIVEM, São Paulo, 2008.

SILVA, Andrea Lucia da; LIRA, Valéria Krykhtine. **Letramento na educação infantil**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2003.

SILVA, E.T. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. São Paulo: Papires, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

ZILBERMAN, Regina. (2003) **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global.

ZIRALDO, **A escola não está preparada para a mágica da leitura**. Nova Escola. Fundação Victor Civita, n. 25, out. 1988

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE ACERCA DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM RIACHO DE SANTANA-BA

Elivânia Oliveira Barbosa¹

Talita Tales Oliveira²

Maria Ercília Oliveira de Jesus³

1 Introdução

O espaço escolar é visto como um dos ambientes sociais mais frequentados tanto por crianças como por jovens e adultos, e, portanto, deve ser materializado com condições acessíveis para todo o seu público, haja vista que as adaptações físicas constitui-se como um fator básico para o aluno se sentir acolhido, incluso e constitui-se como indispensável para a sua aprendizagem significativa.

As políticas educacionais pensadas e consolidadas a partir da década de 90, traz à tona o processo de democratização da escola fundamentada no princípio de que a escola é para todos, pois desconsiderar premissas e as construções para todas as necessidades contribuem para a exclusão, a segregação, bem como para o fracasso escolar.

1 Discente do curso de Pedagogia - Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa/BA; E-mail: enf.liva@hotmail.com

2 Discente do curso de Pedagogia - Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Campus XVII – Bom Jesus da Lapa/BA; E-mail: talitatales@hotmail.com

3 Graduada em Licenciatura plena em geografia pela Universidade do estado da Bahia- Campus VI. Mestre em ensino de geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ. E-mail; ercilia.oj@hotmail.com

O processo de escolarização de alunos com NEE tem como objetivo atender os sujeitos com deficiências múltiplas, através de um atendimento especial que garante os mesmos direitos a todos (MANTOAM, 2006). Diante disso, o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe no parágrafo I do art.1 “a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, p.1).

Para Lopes e Capellini (2015) um dos objetivos fundamentais da inclusão é uma reestruturação da sociedade para acolher todos os indivíduos, independentemente das suas particularidades, de modo a atender as necessidades fundamentais individuais. Assim, a educação inclusiva busca acolher a todos os sujeitos que adentram o ambiente escolar, respeitando as suas distinções relacionadas a dificuldades de ordem sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais.

Segundo as autoras supracitadas, “As condições de acessibilidade física nas escolas são precárias, principalmente, quanto à presença de barreiras arquitetônicas, visto que muitas construções são antigas, construídas quando o paradigma da inclusão ainda não existia” (LOPES; CAPELLINI, 2015, p. 93). Sendo assim, a estrutura física das atuais escolas brasileiras não oferece condições de acessibilidade às crianças acometidas com NEE. “O acesso à educação de pessoas com deficiência é escasso e revestido do caráter da concessão e do assistencialismo” (FERREIRA, 1998, p. 1).

Mesmo com tantas discussões e políticas públicas que visam contemplar a inclusão no ambiente escolar, ainda é possível perceber várias lacunas. É preciso refletir sobre as estruturas que remontam a escola no sentido de entender se está preparada e se de fato assegura a produção do conhecimento e da formação plena com equidade. Diante dessas reflexões surge o questionamento que norteia este estudo: como o ambiente escolar com foco na Escola Municipal Maria Amaral Guimarães Gondim está estruturado para receber os alunos que possuem NEE? Para isso, o objetivo desse estudo foi analisar as barreiras arquitetônicas da referida escola, localizada no município de Riacho de Santana Bahia. A escolha do lócus da pesquisa se deu por se tratar de uma escola que possui o maior número de alunos com NEE da cidade.

O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e

de campo do tipo qualitativa. Para a coleta de informações utilizou-se a observação com registros e a captura de medidas das estruturas físicas, bem como, registros fotográficos da instituição. Nesse caso, foi avaliado o projeto de engenharia original da escola e direcionamos à mesma para analisar se as medidas conferem com o que é proposto aos aspectos de acessibilidade. Utilizou-se da Norma Brasileira de Edificações no tocante à acessibilidade (ABNT – NBR 9050) para comparar as medidas e análises da estrutura física da escola.

Os dados coletados foram avaliados por análise de conteúdo na modalidade temática, que, conforme Bardin (2016, p. 15), “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento que aplica a discursos conteúdos e continentes extremamente diversificados”.

2 A inclusão no ambiente escolar: eliminação das barreiras arquitetônicas com base nas legislações

As escolas, por ser um ambiente de ensino para a formação plena do sujeito, têm como responsabilidade a inclusão de todos em detrimento da propagação de desigualdades, esta inclusão social se dá pela criação das condições que favoreçam ao máximo a autonomia dessas pessoas que segundo Aguiar (2015) são compreendidos como um conjunto de indivíduos que mesmo sendo capazes de atingir todos os objetivos, enfrentam as mais variadas barreiras no decorrer desse processo.

O paradigma da inclusão é discutido como forma de construir uma sociedade mais humana em que lutamos para que todos aprendam que o valor de cada indivíduo seja reconhecido na sociedade (SOUZA et al. 2005). Dessa forma, abre-se um leque para se pensar na escola enquanto lugar de acesso de pessoas que possuem necessidades especiais, cujas condições de locomoção devem ser planejadas para facilitar a dinâmica do ir e vir com vistas a amenizar as dificuldades existentes no dia a dia da pessoa com deficiência.

A Lei nº 9.394/96 (LDB, art. 4º III) estabelece que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Nessa

perspectiva, é preciso pensar as condições de acesso, pois inclusão se dá na proposta de acessibilidade nos ambientes físicos e procedimentos educativos, com o intuito de atender as dificuldades do aluno e garantir a sua permanência na escola.

Nessa perspectiva, a Lei nº 10.098 apresenta a caracterização de ambientes para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência física, que apresentam limitações na mobilidade. O art. 11 define a construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos para que se tornem acessíveis às pessoas com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000). Conforme isso Mantoan (2006) sugere que para receber alunos com deficiências múltiplas nas escolas, é imprescindível que se modifiquem a escola estrutural e pedagogicamente.

A resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No art. 12 consta que os sistemas de ensino devem assegurar acessibilidade aos alunos que apresentem NEE, eliminando barreiras arquitetônicas na edificação e nos transportes escolares (BRASIL, 2001).

Do mesmo modo, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 assegura que essas modificações devem atender aos princípios de acesso de acordo com a Norma Brasil 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que dispõem das normas de acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Dentre essas a criação de estrutura física adequada como: rampas; corrimões; banheiros adaptados; sinalização tátil e visual de portas, passagens, degraus e emergência; barras de apoio etc. Todos os espaços e equipamentos urbanos que forem projetados, e as reformas e edificações urbanas devem atender ao disposto na Norma Brasil 9050 para que sejam considerados acessíveis (ABNT- NBR 9050, 2015).

No tocante, acessibilidade a ABNT- NBR 9050 (2015, p. 2) aponta para a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento [...] e elementos”. Diante disso, a ABNT - NBR estabelece que a largura ideal dos corredores e bebedouros deve ser acessível, a largura e altura das portas, tipo e

localização de suas maçanetas, o piso deve ser antiderrapante, a quadra de esporte precisa ser acessível e o refeitório tem que favorecer condições de alcance aos alunos com NEE. Além disso, determina que os banheiros e os seus compartimentos tenham condições acessíveis, definindo a altura da barra de apoio, da bacia sanitária, da descarga, do lavatório e da papeleira.

Acerca das entradas principais externas, a ABNT NBR 9050 (2015, p. 59) define que: “A largura das rampas [...] deve ser estabelecida de acordo com o fluxo de pessoas. A largura livre mínima recomendável para as rampas em rotas acessíveis é de 1,50 m, sendo o mínimo admissível 1,20 m”. A ABNT define também sobre a existência de corrimãos em rampas, quando diz que os corrimãos devem ser instalados aos dois lados dos degraus das escadas fixas. Para rampas os corrimãos laterais devem ser instalados a duas alturas: 0,92 m e 0,70 m do piso (ABNT NBR 9050, 2015).

De acordo com a ABNT NBR 9050 (2015, p. 55) “Os pisos devem ter superfície regular, firme, estável e antiderrapante sob qualquer condição”. Sobre as partes internas do ambiente a ser acessado, a ABNT- NBR 9050 (2015, p. 68) propõe: “1,20 m para corredores de uso comum com extensão até 10,00 m; e 1,50 m para corredores com extensão superior a 10,00 m. Maior que 1,50 m para grandes fluxos de pessoas”.

No que se trata das áreas interna, a ABNT NBR 9050 (2015) define que a altura do bebedouro deve ser inferior a 0,73 m do piso, e a bica deve se localizar ao lado frontal, com 0,90 m de altura. Sobre as portas, devem ter 0,80m por 2,10m, possuindo maçanetas tipo alavancas com altura entre 0,90m e 1,10m, e ter barra de apoio.

Sob a óptica da ABNT- NBR 9050 é necessário que os banheiros sejam adaptados e tenham condições de acesso pelas pessoas com limitações e NE, que junto à bacia sanitária, na lateral e no fundo, sejam postas barras horizontais para apoio de 0,80 m, a 0,75 m de altura do piso. Sobre as bacias sanitárias, devem estar a uma altura entre 0,43 m e 0,45 m do piso, medidas a partir da borda superior, sem o assento. Com o assento, esta altura deve ser de no máximo 0,46 m.

Quanto ao acionamento da descarga, a altura deve ser de 1,00

m, do seu eixo ao piso, e ser preferencialmente do tipo alavanca ou com mecanismos automáticos. Nesse sentido, a ABNT - NBR 9050 (2015) orienta que os lavatórios devem ser suspensos, com borda superior a 0,78 m a 0,80 m do piso e respeitar altura mínima de 0,73 m na parte inferior frontal. No que tange às papeleiras “Não podem ser instaladas abaixo de 1,00 m de altura do piso acabado, para não atrapalhar o acesso à barra (NBR 9050, 2015, p. 106. Nesse raciocínio, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 disponibiliza no art. 2, § 1º, sobre requisitos de acessibilidade para alunos com deficiência física.

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física: a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas. (BRASIL, 2003).

Tais requisitos são condições para que a acessibilidade ambiental favoreça a permanência de alunos com NEE na escola, uma vez que as normas referentes a estrutura arquitetônica de acordo com a legislação podem assegurar o acesso digno e diminuir as limitações desses sujeitos. A partir dessas reflexões, entender se a escola em análise está apta para receber os alunos com dificuldades de mobilização e necessidades especiais torna-se objetivo central dessa pesquisa.

3 Análise das barreiras arquitetônicas Escola Maria Amaral Guimarães Gondim

A compreensão da educação inclusiva, deve ser uma preocupação de todos os profissionais de educação, por isso, objetivou-se com essa pesquisa analisar as barreiras arquitetônicas de uma escola de educação básica da rede municipal de ensino onde estão que abrange do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental, e dentre seu número de matrículas possui alunos com NEE.

Após analisarmos a realidade das barreiras arquitetônicas para promover a educação inclusiva na Escola Municipal Maria Amaral Guimarães Gondim, observamos algumas lacunas que serão apontadas no decorrer desta discussão.

No que se refere às entradas principais externas da escola, a ABNT NBR 9050 (2015) define que a largura das rampas deve estar de acordo com o ir e vir. A largura recomendável para as rampas em rotas acessíveis é de 1,50 m, sendo o mínimo admissível 1,20 m. Diante disso, foi observada a existência de uma rampa principal de acesso de acordo às normas da ABNT, que são de 2,34 m de largura e 10,36 m de comprimento com corrimão de altura de 1,00 m para melhor acesso a entrada da escola. Logo a largura estabelecida atende à largura mínima recomendável, como é possível observar na imagem abaixo:

Figura 1- Rampa de entrada que dá acesso a área interna da escola



Fonte: imagem capturada pelos pesquisadores.

Ao se tratar das partes internas da escola foram observados os corredores, bebedouros, largura e altura das portas, maçanetas, banheiros (com a existência ou não de barras de apoio, altura das bacias sanitárias, altura da descarga, lavatórios e papeladeiras). De acordo com a NBR ABNT 9050, os corredores devem ser de 1,20 m com extensão de até 10,00 m e 1,50 para corredores com extensão superior a 10,00 m. Analisamos que a medida dos corredores confere com as normas de inclusão, pois possuem 2,05 m de largura e 28,09 m de extensão.

Figura 2 - Largura e comprimento do corredor interno da escola



Fonte: Imagem capturada pelos pesquisadores.

O bebedouro não é acessível, pois apresenta uma altura superior à estabelecida, apresentando 1,70 m de altura, e a bica de 1,23 m. Segundo a ABNT NBR 9050 (2015) ele deve possuir altura inferior de 0,73 m do piso, e a bica deve se localizar no lado frontal com altura de 0,90 m, possibilitando o uso do copo.

A norma define 0,80m de largura por 2,10m de altura para as portas, com maçanetas alavanca com altura entre 0,90m e 1,10m, e barras de apoio.

Figura 4 - Portas e Maçanetas



Fonte: Imagem capturada pelos pesquisadores.

As portas atendem as normas de acessibilidade, porém nem todas as maçanetas são do tipo alavanca e não possuem barra de apoio, e

existem degraus que impossibilitam a locomoção de pessoas com NEE.

Sobre os banheiros a norma regulariza que as barras horizontais devem ser postas na lateral e no fundo da bacia sanitária para apoio e transferência, com comprimento de 0,80 m, a 0,75 m de altura (ABNT – NBR 9050, 2015).

Figura 5 – Áreas internas do banheiro com ausência de barra de apoio



Fonte: Imagem capturada pelos pesquisadores.

Conforme a figura não há barra de apoio, porém no projeto de engenharia continha as barras horizontais de apoio e transferência com 0.80m e 0,75m de altura, assim ficou apenas como uma proposta. Para Santana (2016), apesar de no Brasil existir a legislação da Educação Inclusiva, persistem lacunas nos serviços educacionais, que diminui a promoção da inclusão de forma ideal. Para a autora ainda é perceptível a carência em investimentos referentes a recursos e equipes de qualidade, além da visível inadequação do ambiente físico das escolas, dificultando o acesso e permanência de alunos especiais.

Figura 6 – Vazo sanitário, descarga e papeleira



Fonte: Imagem capturada pelos pesquisadores.

De acordo com a ilustração as bacias sanitárias não atendem às normas de acessibilidade, pois possuem a altura de 0,40m enquanto a ABNT, que define a altura de 0,43 m e 0,45 m sem assento, e com assento deve ser de no máximo 0,46 m. Ressaltamos que no projeto de engenharia consta que com o assento a bacia sanitária tem a medida de 0,45m, porém, não se concretiza com o real. A descarga é simples, não possuindo alavanca nem mecanismo automático, porém o puxador obedece a altura de 1,00 m do piso. As papeleiras são embutidas, mas a altura não obedece a norma, pois têm distância de 0,10m da borda frontal da bacia. Identificamos que os lavatórios não obedecem às normas da ABNT, pois apresentam medidas disformes e não condizentes com a proposta de acessibilidade.

A instituição em questão possui um espaço extenso, possibilitando uma demanda significativa de alunos, mas é possível destacar uma grande quantidade de barreiras arquitetônicas que dificulta o acesso e permanência de pessoas com NEE.

Figura 7 1ª imagem escada que dá acesso ao segundo andar da escola, 2ª imagem pátio ao ar livre, 3ª imagem escada que dá acesso a quadra de esportes da escola:



Fonte: imagem capturada pelos pesquisadores

A imagem deixa clara a existência de barreiras que dificultam a acessibilidade ao segundo andar, ao pátio e a quadra de esportes da instituição. Conforme a (ABNT - NBR 9050, 2015, p. 44) “Degraus e escadas fixas em rotas acessíveis devem estar associados à rampa ou ao equipamento de transporte vertical”. Dessa forma, nota-se a falta de rampas associadas aos degraus para acesso a outras rotas.

4 Considerações finais

É impossível negar a importância da educação para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária pautada na inclusão, no entanto, isto ainda tem sido um desafio, haja vista que as políticas ainda não são totalmente eficientes na prática.

Antes de traçar as considerações sobre a análise da escola, ressalta-se que o objetivo deste trabalho não é denegrir a imagem da instituição, mas como profissionais da educação, torna-se imprescindível refletir e apontar os problemas que pairam sobre as nossas escolas no que diz respeito a educação inclusiva que tanto temos discutido, mas que ainda precisa avançar para que de fato aconteça de forma equitativa.

Após realizar as medidas das entradas principais, áreas externas e internas da instituição, observá-las e fotografá-las, identificamos que existem muitas lacunas referentes ao que é exigido pelas normas estabelecidas para o acesso e permanência de alunos com NEE no ambiente educacional, pois, de posse do projeto de engenharia da instituição, observamos que o mesmo foi planejado com poucos critérios voltados para acessibilidade de pessoas com NEE, porém, com o resultado apresentado na instituição concluída, percebemos que a execução não obedeceu totalmente ao que está proposto na planta.

Os resultados indicaram que a escola não condiz diretamente com a ABNT, pois o seu espaço físico não se adequa totalmente às necessidades de pessoas com limitações físicas e motoras, o que a torna uma estrutura desfavorável em partes ao acesso e permanência desses sujeitos.

Sobre o piso tátil e as sinalizações de salas braille, ressaltamos que não existem no interior da instituição, o que dificulta a orientação e o acesso para pessoas com deficiência visual. Mesmo não existindo alunos com este tipo de deficiência na escola, é necessário que estas adaptações se façam presentes, pois existem possibilidades da escola receber matrículas de alunos com deficiência visual, além disso, este é um espaço social frequentado por vários públicos.

No que diz respeito a materialização das escolas para consolidação desse processo entende-se que esta não pode manifestar uma linguagem visual pautada na segregação de espaços e que dificulta o acesso

daqueles que necessitam de atendimento especial, pois a precariedade da estrutura arquitetônica de uma escola é capaz de colaborar de forma negativa aos objetivos do processo educacional, assim, sobre os resultados da pesquisa realizada na Escola Municipal Maria Amaral Guimarães Gondim, compreende-se que a instituição atende em partes a perspectiva da ABNT - NBR 9050.

Diante dos resultados, entendemos a real necessidade de compreensão da proposta de inclusão desde a elaboração de projetos de edificação dos prédios escolares até o funcionamento dentro da estrutura física de modo a atender as crianças com NEE, dando-lhes condições de acolhimento, de modo a inseri-las dignamente sem segregá-las.

Referências

AGUIAR, Vandelson Lima. **A escola pública e o dilema da falta de acessibilidade:** as barreiras arquitetônicas na escola centro educacional Raimundo Pereira – CERP. XI Colóquio Do Museu Pedagógico, 14 a 16 de outubro de 2015, p, 1-15. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/view/5097/4885>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. **Associação Brasileira De Normas Técnicas NRB 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, 2015. Disponível em: www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2017/07/Acessibilidade-a-edifcaes-mobiliario-espacos. Acesso em: 14 agos. 2020

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Brasília, DF, 6 de jul. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** 31 de dez. 2001. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DAMASO, Michelle Cristina de Mendonça Carvalho. **As barreiras arquitetônicas como entreves na inclusão dos alunos com deficiência física.** 2011. 53f. Monografia (pós-graduação) -Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2181/1/2011_MichelleCristinadeMendoncaCarvalhoDamaso.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental.** 168F. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1989.

LOPES, Jéssica Fernanda; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Escola Inclusiva:** um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 91-105, jul. /dez. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos/ Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorin Arantes, organizadora. – 5. Ed. – São Paulo: Summus, 2006.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação Inclusiva no Brasil:** Trajetória E Impasses Na Legislação. 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf Acesso em: 20 jul. 2020.

SCHIRMER, Carolina R. et al. **Atendimento educacional especializado:** deficiência física. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

SOUZA, P. O. **Esporte na Paraplegia e Tetraplegia.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994.

SOUZA, Amaralina Miranda et al. **Inclusão:** história, conceitos e problematização. Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2005.

A TENDÊNCIA ETNOMATEMÁTICA COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA A EJA DE ESCOLA QUILOMBOLA

Lídia Maria Silva Magalhães Ribeiro¹

Ediênio Vieira Farias²

Ivna Herbênia Silva Souza³

1 Considerações iniciais

Historicamente a comunidade quilombola, durante um longo período, foi considerada um lugar da rusticidade, do inculco, do atraso, entre tantos outros atributos pejorativos. Diversos planos de intervenção foram guiados por esta visão e privilegiaram a transposição de modelos gerados na cidade para o campo, desprezando outros modos de ver e viver as experiências e as dinâmicas rurais. A situação dos grupos quilombolas merece destaque por ser vulnerável no âmbito social, também decorrente de um processo histórico de expropriação de cultura e direitos, cujos impactos tiveram reflexo nos indicadores da educação desta população.

Paralelo a estas mudanças e em sintonia com as políticas educacionais, foram promovidos no âmbito de todo território nacional,

-
- 1 Licenciado(a) em Licenciatura em Matemática pela FTC. Bacharel em Ciências Econômicas pela UFAL. Pós-graduanda em Educação Matemática pelo IF Baiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa. E-mail: lídia .mr@hotmail.com
 - 2 Graduado(a) em Matemática (UNEB/Campus VI). Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB/Campus I). Professor-Orientador da Pós-graduação em Educação Matemática pelo IF Baiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa. E-mail: edienio.farias@ifbaiano.edu.br
 - 3 Graduado(a) em Administração (UNEB/Campus I). Mestre em Educação e contemporaneidade(UNEB/Campus I) Professora-co-orientadora da Pós-graduação em Educação Matemática pelo IF Baiano/*Campus* Bom Jesus da Lapa. E-mail: ivna.souza@ifbaiano.edu.br

destacando o município de Bom Jesus da Lapa o lócus da pesquisa, diversos debates acerca das diretrizes que sustentam a educação quilombola no sentido de construir uma vinculação com as lutas desses povos.

A temática de pesquisa, proposta nesse projeto, surgiu das observações, estudos e diálogos informais, com alguns colegas com atuação docente na educação do campo, sobretudo nas comunidades quilombolas. Apesar dos avanços no campo estrutural, percebe-se que as escolas do campo ainda carecem de metodologias voltadas para a melhoria de suas práticas pedagógicas. No campo do ensino da matemática, especificamente, percebe-se a insuficiência de formação específica, capaz de oferecer ao professor subsídios que possam dá sentido aos conteúdos matemáticos, contribuindo com a elevação dos indicadores de qualidade educacional no campo.

Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebe-se um hiato ainda maior, sobretudo porque os conhecimentos matemáticos são trabalhados de forma dissociada de sua aplicação no contexto em que vivem. Parece que são dois elementos completamente distintos, que não há um elo uma com a outra. Todavia, a Matemática é uma só, a que se ver nesse grupo, são apenas abordagens, formas, diferentes de se ver e trabalhar com essa ciência.

Nessa perspectiva, o presente estudo partirá da seguinte problemática: como a perspectiva etnomatemática pode contribuir com a prática docente na educação quilombola de jovens e adultos do município de Bom Jesus da Lapa-BA?

Com o propósito de encontrar respostas para o problema de pesquisa e dividir os resultados através de uma pesquisa qualitativa, este estudo tentou responder os seguintes objetivos específicos: i) analisar os referenciais teóricos e legais que fundamentam as concepções de educação quilombola e Educação de Jovens e Adultos, relacionando o conceito de etnomatemática com os pressupostos pedagógicos da educação quilombola; ii) identificar as principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem matemática em sala de aula no contexto da educação de jovens e adultos quilombolas; iii) estimular a construção de estratégias de aprendizagem matemática, levando em consideração as vivências e os conhecimentos etnomatemáticos do

grupo cultural pesquisado; iv) avaliar as estratégias implementadas, propondo orientações metodológicas para uma aprendizagem da matemática em sala de aula.

A pesquisa a ser desenvolvida procura responder a falta de estímulo, de um considerável número de alunos durante as aulas, o que provoca um abandono do curso ao longo do ano letivo por parte desses alunos. Certamente a Matemática, para esses alunos, dentre outros fatores uma das causas da desistência escolar. Muitos deles apresentam dificuldades na assimilação dos conteúdos matemáticos e internalizam que são incapazes de aprender matemática. Muitas vezes esses alunos usam a matemática no seu dia a dia, vendem produtos em feira, permutam moedas, calculam e repartem seus lucros.

A pesquisa tem sua centralidade no desenvolvimento e na análise de uma proposta de ensino da matemática que tenha foco nos saberes e nas experiências de vida de um grupo de jovens e adultos trabalhadores, regularmente matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona no período noturno da Escola Municipal Santa Rita de comunidade remanescente quilombola. Os eixos norteadores do projeto serão fundamentados na concepção de EJA, prática docente e nos estudos em Etnomatemática.

Sendo assim, a escolha do tema se justifica pelo fato de que os resultados da educação quilombola no contexto da EJA, apesar de todos os seus projetos, continuam insatisfatórios, percebendo-se a necessidade de mudança no âmbito educacional.

2 Contribuições teóricas

É senso comum falar em ensino aprendizagem em diferentes contextos culturais, e que cada conteúdo ensinado é recebido e processado através dos filtros culturais. (SKOVSMOSE, 2014, p. 30).

O presente capítulo foi construído nessa mesma linha de pensamento trazida pela epígrafe acima. É perceptível que o ensino da Matemática deverá contemplar problemas significativos para os alunos, ao invés de situações hipotéticas, artificiais, com intuito somente de treinamento de destrezas matemáticas específicas e desconectadas

uma das outras. Nesta perspectiva, a escola deixa de ser apenas um local onde se adquirem os conhecimentos historicamente construídos pelo homem, para tornar-se um lugar de humanização. Com isso, o objetivo maior da educação de jovens e adultos não pode se restringir à mera transmissão de conhecimentos, mas deve auxiliar os indivíduos a “aprender a aprender” e “aprender a pensar”.

Ao analisarmos o histórico da modalidade EJA no Brasil, percebe-se uma ligação muito forte ao contexto político e ao momento histórico da época. Uma modalidade de muita luta, desafios e conquista para ter um espaço educativo de qualidade sem amarras que são impostas pela educação formal. O acesso à educação básica no nosso país é uma questão recorrente, apesar das tentativas de garantir educação para todos. A Constituição Federal vigente, no artigo 208, assegura a admissão de todos os sujeitos na idade própria ou não a educação do ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

Na visão de Farias (2014), as políticas públicas e programas direcionados os jovens e adultos, contribuem para uma educação desvinculada das vivências cotidianas e escolares desses sujeitos trabalhadores. Entender o processo de avanços e retrocessos na formulação das campanhas, projetos e programas para garantir a educação adequada a jovens e adultos é entender a história institucional da Educação Popular no Brasil, como também compreender os mecanismos políticos que direcionam tais políticas.

3 A etnomatemática e a prática pedagógica de professores nas turmas de jovens e adultos remanescente de Quilombo

A Etnomatemática surgiu na década de 70, com base em críticas de estudiosos acerca do ensino conservador da Matemática, em que o currículo está repleto de conteúdos de alto nível de abstração que não possuem ligação com a vida dos alunos. Os teoremas, as fórmulas, o raciocínio encadeado e os resultados incontestáveis, toda essa magia provoca admiração de alguns, mas assusta e afasta outros. Em contraposição a esse ensino conservador, a Etnomatemática propõe pesquisas e estudos que vão à direção da percepção e análise dos processos de origem, transmissão, difusão e institucionalização do

conhecimento matemático proveniente de diversos grupos culturais. A matemática escolar passa ter um foco dinâmico e indutivo do processo de criação que é próprio desta ciência. (D'AMBROSIO, 1990).

Para D'Ambrosio (1986), a matemática está intrínseca na atividade humana, resultante de seu ambiente sociocultural e consequentemente determinada pela realidade material na qual o indivíduo está inserido. Diferentes culturas produzem diferentes cálculos matemáticos, tornando o conhecimento mais amplo, indo além da resolução de cálculos que muitas vezes são desconectados da realidade.

Conforme Knijnik (1996, p. 80), a etnomatemática é uma proposta para o ensino da Matemática que procura resgatar a intencionalidade do sujeito manifesta em seu fazer matemático ao se preocupar com que a motivação para o aprendizado seja gerada por uma situação-problema por ele selecionada, com a valorização e o encorajamento às manifestações das ideias e opiniões de todos e com o questionamento de uma visão um tanto maniqueísta do certo/errado da Matemática (escolar).

Na visão de D'Ambrosio (1993, p. 27), a etnomatemática cria situações que propiciam aos alunos a despertar o interesse para o ensino da Matemática, haja vista que essa tendência da educação se torna o componente curricular mais agradável de ser aprendida, conectando a Matemática ensinada nas escolas com a matemática presente em seus cotidianos.

A etnomatemática constitui numa prática educativa que propõe ambientes dinâmicos da aprendizagem da matemática, que vai muito além de resolver cálculos é o fazer matemático no dia a dia, devendo ser vista como uma impulsionadora da criatividade, conduzindo o aluno novas maneiras de aprendizagem. Sendo assim, a formação dos professores nessa tendência reflexiva, estimula a criação de novas práticas docentes e oportuniza uma reelaboração dos saberes institucionalizado com as experiências vivenciadas nos contextos culturais da comunidade escolar.

4 Ensinar versus aprender: o descompasso entre a teoria e a prática

No primeiro contado com o *lôcus* da pesquisa, conversamos com toda a comunidade escolar sobre a intenção da pesquisa, que foi prontamente aceita por todos de forma entusiasta. Esta visita promoveu uma aproximação entre pesquisador e sujeitos-pesquisados.

Como diz Duarte (2004), esse tipo de entrevista é uma fonte que fornece dados riquíssimos, pois provoca um discurso livre, capaz de atender aos objetivos da pesquisa, levando-nos a entender como os aprendizes faziam e fazem uso de seus conhecimentos. Essa ferramenta possibilita união mais efetiva, entre as partes envolvidas, entre prática pedagógica e o conhecimento.

Depois da conversa informal e a aplicação da entrevista, analisamos as respostas de forma conjunta com a professora na finalidade de desenvolver uma oficina que detectasse como eram desenvolvidas as aulas de Matemática e se estavam numa abordagem da *etnomatemática* ou num viés formal e instrumental dos livros didáticos. Quando perguntamos a esta professora se conhecia o termo Etnomatemática e como ela o definiria, obtivemos a seguinte resposta:

Conheci durante uma formação de jornada pedagógica. Entendo como sendo a forma de trabalhar matemática utilizando como recursos os amerentes do campo de uso diário (Professora da turma de EJA).

No entanto, observou-se que a formação continuada da professora na perspectiva metodológica da Etnomatemática se deu através oficina de curta duração, não dando subsídios suficientes para resolver os complexos entraves da prática docente na modalidade educativa da EJA. Para que a professora seja capacitada de forma que atenda a sua necessidade no cotidiano escolar deveria atender três pontos básicos: a modalidade de ensino que está inserida; trabalhar as tendências matemáticas para dá suporte na sua prática e a conjunção entre a teoria e a prática.

Nessas condições, a escolha da estratégia para o desenvolvimento das oficinas foi calcada primeiramente na escolha do conteúdo e na abordagem da etnomatemática como ferramenta na construção da aprendizagem, levando em conta os valores culturais dos alunos e dirigir-

se a eles com uma linguagem que vai ao encontro com sua realidade. Afirmar Schwartz (2002), para selecionar os conteúdos o mediador deve se preocupar com dois itens importantes: a aprendizagem e a qualidade, não esquecendo “o quê”, o “para quem”, o “para quê” e o “como” ensinar.

Em acordo com o docente, foi possível uma intervenção na sala de aula. Tanto que a primeira oficina foi constituída coletivamente de uma atividade, com o intuito de identificar o conhecimento que os estudantes tinham sobre o sistema de unidades de medida de comprimento de forma tecnicista, sem contextualização com sua realidade local diante das perguntas diretas, conforme mostra a figura 03 abaixo.

Figura 1 – Registro das respostas das atividades dos alunos da EJA sobre unidades de medidas

1- Qual é a unidade de medida usada para: a) Medimos uma estrada em <u>Km Léguas</u> b) Medimos um tecido em <u>metro</u> c) Medimos um lápis em _____ 2- Complete as lacunas como se pede: a) 5 km = <u>5000</u> m b) 0,5 km = <u>500</u> m c) 50 cm = <u>100</u> m d) 1,5 km = <u>1500</u> m e) 5 km = <u>5000</u> m f) 9 m = <u>900</u> cm	1- Qual é a unidade de medida usada para: a) Medimos uma estrada em <u>Km</u> <u>Léguas</u> b) Medimos um tecido em <u>metro</u> c) Medimos um lápis em _____ 2- Complete as lacunas como se pede: a) 5 km = <u>5000</u> m b) 0,5 km = <u>500</u> m c) 50 cm = <u>100</u> m d) 1,5 km = <u>1500</u> m e) 5 km = <u>5000</u> m f) 9 m = <u>900</u> cm
--	---

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2018.

Na atividade, verificou-se que a maioria dos(as) estudantes tiveram certa dificuldade na execução da atividade proposta, pois não sabiam relacionar a unidade de medida, com os instrumentos e os objetos/elementos a serem medidos. Percebe-se ainda na figura anterior que os alunos não souberam vincular à unidade “centímetros” (cm), ao instrumento “régua” e ao objeto “lápis”, não registrando nenhuma resposta sobre a atividade.

Nesse sentido, tivemos que auxiliar, já que muitos estavam tímidos por não estar desenvolvendo uma atividade a contento, o que confirma a fala da professora quando diz que uma das dificuldades que enfrenta ao ensinar matemática é tentar fazer os alunos entenderem “[...] a resolução de problemas através de cálculos escritos” (Professora da turma de EJA).

Observamos, também, que o conceito perímetro é pouco conhecido entre os educandos, pois ao propor a atividade sobre o conteúdo, tiveram dificuldade em resolver a questão, conforme mostra a figura 04 abaixo.

Figura 2 – Registro das respostas das atividades dos alunos da EJA sobre perímetro e área de um terreno

3-Calcule a área e o perímetro de um terreno retangular e 10 m de comprimento e 4 m de largura:

Comprimento 2,20 2,20
 largura 1,20 1,20
 2,74

4- Quantos metros de arame serão necessários para cercar uma área do exercício anterior, sabendo que o proprietário irá fazer uma cerca com 4 fios de arame?

10x4 2828,28,28,
 +10
 +10
 +10
 40

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2018

Para se chegar ao registro sistematizado acima, durante a oficina, foi necessário mencionar a palavra “contorno”, pois o aluno não tinha familiaridade com o termo “perímetro”. Ao esclarecer a questão apontada, o estudante proferiu algumas palavras relacionadas:

Ah, contorno é fazer o rodapé da casa e colocar as estacas do terreno.
 (Estudante da turma de EJA)

É preciso lembrar, que o conhecimento prévio, nem sempre é perguntar o que o aluno já sabe daquele determinado assunto. Fonseca (2012) enfatiza que o conhecimento matemático só será absorvido se o discente incluir numa situação-problema com abordagem contextualizada na sua realidade e mostra a sua finalidade para transformação do seu dia-a-dia que o aluno vivência. Comungando com as ideias do autor, não basta querer saber o conhecimento prévio do aluno sem fazer uma ligação efetiva com o cotidiano.

Como mostra ainda a figura 04, perguntamos ao aluno sobre a quantidade de arame que serão necessários para cercar a área em foco, levando em conta que a cerca deveria ter 4 fios de arame. Obtivemos respostas sem ligações com as operações aritméticas formais.

Percebeu-se ainda que nos dois questionamentos o aluno respondeu sem a operação aritmética, ratificando a dificuldade no entendimento da problemática das questões, o que ratifica a deficiência no próprio conceito de perímetro e área. Em um diálogo informal com a professora, discorremos sobre o interesse dos discentes com relação ao componente, respondendo que

[...] os alunos da EJA não gostam da matéria pela dificuldade de compreender os seus conteúdos didáticos. (Professora da turma de EJA).

Foi perceptível que apesar dos esforços da educadora na construção do saber, os alunos envolvidos na atividade mostraram muitas dificuldades de expressar o questionamento na linguagem matemática e resolver a operação aritmética.

Além disso, quando a professora foi questionada de que maneira relaciona as questões culturais da comunidade com o ensino da aprendizagem da matemática e como era sua compreensão sobre o ensino da matemática numa comunidade quilombola na modalidade EJA, ela respondeu da seguinte maneira:

Envolve situações cotidianas dos alunos, mostrando que em tudo envolve a matemática.

Esses alunos devem construir conhecimentos matemáticos a fim de aplicá-las em situações diárias. (Professora da turma de EJA)

É salutar que o professor apoia-se na concepção do conhecimento construído em conjunto, pois ele é subjetivo e não uma reprodução. O ser humano aprende quando é capaz de organizar, relacionar, construir e reconstruir a sua realidade através de um novo conhecimento que o professor propôs a ele na sala de aula.

A atividade foi composta de questões que envolviam o senso comum diante das unidades de medidas utilizada na sua vida diária. Os alunos foram convidados a mostrar quais os objetos de medida que eles utilizavam para medir terreno, medidas de roupa, tamanho da sala, etc, conforme figura 05 abaixo.

Figura 3 – Registro das respostas das atividades dos alunos da EJA sobre unidades de medidas numa perspectiva etnomatemática

3- Se você precisar medir o comprimento da sala de aula sem o uso de um objeto, como faria?

braço parado

4- Indique os tipos de instrumentos de medir usados pelos seguintes profissionais:

a) costureira: *FITA MÉTRICA*

b) pedreiro: *TRENA*

c) agricultor: *TRENA*

Fonte: Da autora, 2018.

Percebe-se que as medidas mais significativas foram a braça, o passo, o palmo. Na visão de Knijnik (2013) quando a aprendizagem está respaldada na repetição e memorização de conteúdos o aluno está fadado ao fracasso e o desinteresse, conforme mostrou a figura 03 anterior. Mas por outro lado quando faz uma ponte entre a teoria e a prática, o aluno passa ter outra postura em sala de aula, pois o mesmo consegue fazer a ligação do conteúdo trabalhado e sua funcionalidade na sua vida diária.

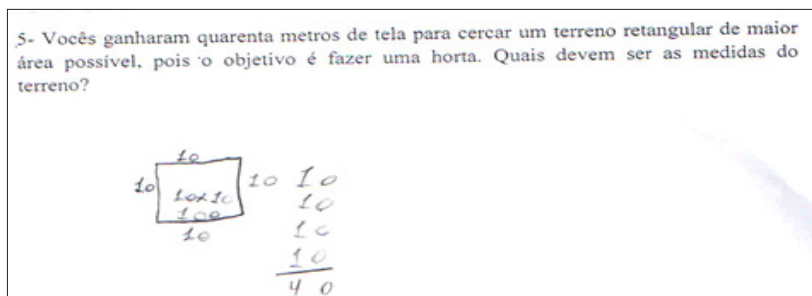
Nesse contexto observamos que quando o professor oportuniza os alunos a usar os conceitos matemáticos interligados aos afazeres diários favorece o desenvolvimento de uma postura positiva do aluno em relação à Matemática, quebrando as barreiras do impossível e do fracasso.

Depois desse momento de intervenção, utilizando materiais concretos como a trena, fita métrica, régua, etc, para solucionar as dificuldades na aprendizagem da matemática escolar. Logo após, ministramos uma aula expositiva para fortalecer a conexão entre o conhecimento sistematizado com os saberes construídos por eles. Partimos para a segunda atividade em que reformulamos a segunda pergunta da atividade 1.

Assim, pedimos os alunos que medisse uma área maior possível onde teriam apenas 40 metros de tela para cercar e registrar a forma de medição e refazer a questão. Observamos que a maioria resolveu com muita destreza, porém a sistematização de área e perímetro não

foi através de fórmulas de conhecimento acadêmico e sim das suas vivências rotineiras, confirme mostra a figura abaixo.

Figura 4 - Registro das respostas das atividades dos alunos da EJA sobre perímetro e área de um terreno numa perspectiva da etnomatemática



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2018.

O registro do aluno abriu um parêntese na interpretação, no repensar a prática docente, permitindo conhecer os vários caminhos percorridos pelos alunos para a resolução da situação-problema, como, também, que o aluno tem um entendimento inerente a ele, mas consegue chegar ao mesmo propósito. Suas respostas foram testadas e confrontadas e logo após abrimos uma discussão e solucionamos as dúvidas que iam surgindo.

De acordo as leituras em Educação matemática, é necessário trazer a realidade do aluno para a aula de matemática em todas as modalidades da educação, principalmente na Educação de Jovens e adultos, inserida numa comunidade quilombola. Segundo Knijnik (2013, p. 67) quando o aluno se apropria da sua realidade e faz uma conjugação com o conhecimento sistematizado, cria uma condição satisfatória para sair da condição de oprimido.

A Escola Municipal Santa Rita, assim como muitas da rede pública de ensino na modalidade do EJA, não segue um padrão de ensino voltado para atender as necessidades desses discentes. Nesta comunidade, existe somente uma turma do EJA no segmento I, onde apenas uma professora ministra todas os componentes curriculares e sua capacitação ao longo da sua formação como docente não é adequada para trabalhar com essa modalidade de ensino. É a cultura do povo sendo deixada para segundo plano e sobressaindo o ensino

baseado na forma sistematizada, desconsiderando qualquer outra forma de conhecimento matemático. Deixa de lado o entrelaçamento entre o conhecimento empírico e acadêmico.

Percebeu-se também que o material que a professora utiliza na sala de aula é do ensino regular para crianças, pois a escola não recebe livro didático para o EJA, comprometendo assim uma metodologia adequada para trabalhar com esses educandos. Nesse cenário, não basta o professor apropriar-se das propostas das tendências da educação matemática, sem poder executá-las de forma eficaz para a formação do sujeito capaz de reproduzir sua própria história e não um depósito de conteúdos de pouco significado para sua realidade.

Sendo assim, segue abaixo algumas orientações pedagógicas como possibilidades metodológicas no ensino de Matemática na EJA, inserida numa comunidade quilombola, sem perder de vista a perspectiva etnomatemática.

5 Considerações finais

Os resultados dessa pesquisa foram relevantes, pois podemos observar que o conhecimento prévio do aluno faz a diferença na assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O estudar-matemático na EJA e no quilombo pode ocorrer de forma natural. O conhecimento pode ser adquirido na vida diária, pois quando precisam resolver situações-problema do ensino institucionalizado, os alunos apresentam muitas dificuldades.

Verificamos que os alunos do segmento I, tinham pouco ou nenhum domínio da matemática acadêmica. É possível que este problema decorra da metodologia de trabalho adotado na escola em que todo o componente é dado por apenas um docente. O material didático voltado para essa categoria é inapropriado para essa modalidade de ensino, os estudantes não se reconhecem nos conteúdos do livro-didáticos, ocasionando um déficit não somente no ensino da matemática, mas também nas demais disciplinas escolares que seguem esta mesma metodologia.

Percebemos ainda que apesar dos esforços apreendidos pela professora que mora na comunidade, é perceptível que é

muito pouca a articulação entre a matemática, os conhecimentos tradicionais do quilombo de Santa Rita e o seu entorno. Apesar destes métodos tradicionais serem satisfatórios para a sua subsistência, estes conhecimentos são poucos explorados pela comunidade escolar por falta de uma formação continuada voltada a atender essa modalidade de ensino, ratificando distância entre o que é ensinado e aprendido.

Ao avaliar os resultados da pesquisa, percebemos que chegamos aos resultados esperados, pois acreditamos que a Etnomatemática proporciona um ambiente de aprendizagem para as aulas de matemática, ajuda desenvolver nos alunos habilidades de exploração, investigação e construção do conhecimento matemático. As oficinas desenvolvidas com os alunos da EJA mostraram que para o docente não basta saber os conteúdos e transmiti-los para que os alunos aprendem, um ambiente de aprendizagem tem que ter um cenário de investigação e de trocas de saberes

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thomson, 2004.

ALVES. Érica Valéria. Compreensão de textos matemáticos subjacentes a materiais visuais por estudantes da EJA. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 6, p. 111 -129, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9 394, 26 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre

educação e matemática. São Paulo: Summus, 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: um programa a educação matemática. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, v. 1, n. 1, p. 5- 11, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

DIONE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução: Michel Thiollot. Brasília: Liber Livro Editora 2007.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FARIAS, Edite Maria da Silva de. **A luta social ensina**: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité- Bahia / 2014. Tese de Doutorado em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) 2014.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência**: educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KNIJNIK, Gelsa. **Etnomatemática em movimento**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

KNIJNIK, Gelsa. As novas modalidades de exclusão social: trabalho, conhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 35- 42, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Escola nova**. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

OREY, Daniel; ROSA, MILTON. Raízes Históricas do Programa Etnomatemática. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, São Paulo, ano 12, n 18-19, p. 5-14, dez. 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto alegre: Artmed, 2002.

SKOVSMOVE, O **Um convite à educação crítica**. Campinas: Papirus, 2014.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR PARA ALFABETIZAR E LETRAR JOVENS E ADULTOS

Marco Antônio Ribeiro Merlin¹

1 Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA)² no Brasil ainda é um desafio a ser conquistado, pois a trajetória desta modalidade tem sofrido variações históricas no processo de desenvolvimento da sociedade.

Este capítulo pretende investigar quais são os desafios de alfabetizar jovens e adultos, expondo a seguinte questão problema: como o professor pode contribuir para evitar a evasão dos alunos do EJA por meio da alfabetização e letramento dos mesmos?

Os professores, quando assumem o compromisso com esta modalidade, precisam estar orientados a compreender os motivos que levaram estes alunos a terem interrompido os estudos no período regular ou nunca terem frequentado à escola na idade própria, criando agora a necessidade de regressarem para as salas de aula. Os jovens e adultos que retornam para as escolas são capazes de alcançar muito mais do que um simples certificado, sendo necessário que os educadores tenham a visão de induzi-los a buscar do conhecimento (GADOTTI, 2012).

A pesquisa tem como objetivo principal identificar os métodos usados pelo professor do EJA, a fim de selecionar os mais apropriados, e

1 Mestrando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, Especialista em Educação Inclusiva (Campos Uniandrade) e Ensino da Arte (Faculdade Anchieta), Licenciado em História e Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná.

2 A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino da rede pública no Brasil, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e médio, para as pessoas que não possuem idade escolar e nem oportunidade (trabalhadores (as) empregados (as) ou não). A iniciativa faz parte das várias pesquisas financiadas pela coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) até 2009.

desenvolver o seu letramento com a finalidade de evitar a evasão escolar. Neste sentido, os objetivos específicos do trabalho são:

a) apresentar os principais aspectos do EJA, a fim de compreender sua realidade atual;

b) reconhecer a prática docente fundamental para o bom aproveitamento do aluno no EJA, e relacioná-los com os aspectos teóricos a seu respeito;

Este trabalho se justifica pelo fato de que o professor do EJA, muitas vezes, não foi preparado para lecionar para este grupo de pessoas que precisam estudar depois de um dia de trabalho. Esses estudantes, cansados, vão para as escolas e se deparam com um educador tradicional que aplica atividades similares às que são trabalhadas na educação infantil, não se preocupando com a realidade dos alunos. Os professores não são os únicos responsáveis por esta modalidade, visto que o sistema educacional também tem o seu papel relevante em relação a estes jovens e adultos, sendo encarregados de exigir e incentivar a educação adequada a tais alunos.

Optou-se por um estudo bibliográfico, buscando-se o aprofundamento necessário para compreensão do tema, discutindo e apontando os estudos dos principais autores da área.

O capítulo está assim organizado: num primeiro momento apresenta-se uma breve descrição dos períodos histórico da EJA, com políticas públicas que promoviam o avanço ou inibiam o desenvolvimento. Esta modalidade, porém, em nenhum momento interrompeu suas atividades, mesmo nos períodos em que não tinha incentivo. Num segundo momento, procura-se demonstrar o compromisso da escola na formação do aluno, as características do aluno e a importância da formação docente no aspecto da EJA. Por fim, será abordada a alfabetização e o letramento no ponto de vista dos jovens e adultos, bem como apresentadas possibilidades que podem ser trabalhadas na EJA.

2 Uma breve apresentação histórica da EJA

A educação de jovens e adultos no Brasil tem passado por uma longa trajetória, e ainda no período colonial já era pensado no

grande número de pessoas adultas analfabetas. A responsabilidade de alfabetizar esta população ficou a cargo da igreja, que, com a chegada dos jesuítas, passou a exercer a função de educadora, forçando os nativos e oferecendo aos colonos jovens e adultos analfabetos um ensino que tinha intenções religiosas e pouco educacionais.

No final do século XIX e com o fim do período imperial, muitos projetos para a reforma educacional foram apresentados. Um dos projetos que se destaca é o de Rui Barbosa, de 1882, que apresentava a condição da educação em relação com a educação popular. “A argumentação central era que existia uma ligação estreita entre a educação e a riqueza de um país bem como a preposição que deveria existir um programa de defesa contra a ignorância popular” (SOUZA, 2012, p. 39).

A ampliação do desenvolvimento do ensino ocorreu em 1910, intencionando exterminar o analfabetismo, promovendo fortes debates políticos e propondo metas para o aperfeiçoamento nas propostas educacionais, estendendo as questões até as décadas de 1920 e 1930. Já para Paiva (2003), a educação para jovens e adultos intensificava-se no Brasil porque nos anos 1930 ocorre o desenvolvimento da industrialização e alterações políticas e econômicas no país.

O grande número de analfabetos passa a ser reconhecido como um problema para a nação e, somente a partir de 1940, inicia-se uma campanha para a escolarização de adultos. Segundo Fávero e Freitas (2004), com o final da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), o país entrou em um ritmo de democratização, o que abriu espaço para muitas lutas e organizações populares.

Tomarozzi e Costas (2008, p. 14) relatam que a União, em 1947, lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho, sendo considerada a primeira iniciativa do Governo Federal de programar classes de aulas em todos os estados e que mirava diminuir o número de analfabetos em todo o país. De acordo com a afirmação de Cunha (1999, p.10), a campanha era dividida em etapas: nos primeiros três meses, a alfabetização; nos próximos quatorze meses, dividido em duas fases; o curso primário e por fim a profissionalização.

Tamarozzi e Costa (2008) também citam que as pessoas que não

sabiam ler e escrever não tinham o direito ao voto e eram marginalizadas, sendo consideradas incapazes social e psicologicamente, chegando a 55% o índice de não alfabetizados com idade acima dos dezoito anos, fato muito significativo para o interesse político, causando preocupação para diminuir esta estatística.

A tendência da educação libertadora defendida por Paulo Freire incentiva o aluno como agente ativo na produção do conhecimento e não meramente um receptor, pois entende que o aluno é capaz de ser um cidadão participativo na sociedade como um todo.

A educação popular com a orientação de libertação com o objetivo de estimular as potencialidades do povo através da conscientização, da capacitação e de ampla participação social. A partir desta orientação, certos grupos problematizaram, criticaram a ordem capitalista e começaram a exigir mudanças estruturais profundas (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 37).

A educação funcional apenas treina a mão de obra produtiva, pensando no desenvolvimento técnico para a área do crescimento de produção do país, deixando as pessoas alienadas dos seus direitos como cidadãos, “visa à implantação de um capitalismo autônomo nacional e popular... com a intenção de não despertar nas pessoas o questionamento”. (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p.37).

Após a implementação do regime ditatorial militar brasileiro de 1964, os programas de alfabetização e educação popular existentes foram vistos como ameaças ao governo e, conseqüentemente, foram interrompidos e seus idealizadores foram reprimidos. A escolarização de adultos passava por um período de paralisação, mas como o problema do analfabetismo se mantinha grande no país, em 1968 o governo cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a intenção de dar uma resposta ao grave problema. Iniciado em Pernambuco, Paraíba e Sergipe, só ganhou força em 1970, caracterizando-se como a principal ação do Governo Federal na área de alfabetização de adultos. Para Paiva (2003, p. 211), “acredita-se no poder da educação, que construiria o tipo de sociedade desejada no país, ao mesmo tempo em que se pensa em utilizá-la em função de objetivos políticos bem definidos”.

O Mobral manteve-se por 17 anos, mas foi extinto em 1985, entrando em seu lugar a Fundação Educar, vinculada ao MEC, que

atuava com apoio financeiro das prefeituras municipais ou associações da sociedade civil; todavia, porém só foi estabelecido com o Decreto nº92.374, de 06 de fevereiro de 1986, e tinha como especialidade a “educação básica”.

No ano de 1988, o deputado Elísio Alves de Brito apresentou um projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº1.258/88) com debates em vários fóruns educacionais no país. A lei estabelecia no artigo 208 o dever do Estado para com os alunos que não conseguiram estudar na idade apropriada. Como se evidencia neste trecho:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I-Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II-Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL,1988).

De acordo com Tamarozzi e Costa (2000), a Fundação Educar foi eliminada em 1990 pelo presidente eleito Fernando Collor de Mello e não houve a criação de outra instituição que substituísse o programa para atender às necessidades da EJA, ocasionando uma lacuna governamental. Apesar do descaso por parte do governo, houve várias ações, como a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) e Fóruns Estaduais de EJA. Ainda na década de 90, a disseminação das pesquisas no campo da alfabetização conquista seu espaço e tem grande influência na modalidade da EJA, “sendo criada no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, de início por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão, com a finalidade de realizar diretrizes para criação de políticas de alfabetização em longo prazo.” (GADOTTI 2000, p.36). A EJA tem sua história decidida por programas de governo, estímulos por campanhas e movimentos sociais que impulsionaram a luta desta modalidade. Neste sentido, é interessante considerar que

Num cenário de desenvolvimento de campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos, vale mencionar o que se concretiza como um dos espaços públicos de debate das experiências de

EJA no Brasil, os Enejas. Agregam professores da EJA, alunos, instâncias governamentais, instâncias sindicais, movimentos sociais universidades, organizações não governamentais etc. (SOUZA 2012, p. 53).

Com a Constituição Federal de 1996, as Leis de Diretrizes de Base (LDB) estabelecem condições para atender à população de trabalhadores que precisavam concluir seus estudos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.396/96) afirma que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Com alteração em 2008 (redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008.)

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma de regulamentação.

Como afirmam Tamarozzi e Costa (2008, p. 11) a declaração de Hamburgo ou agenda para o futuro passou a existir após a V Conferência Internacional de Educação de Adultos que ocorreu em julho de 1997, nela ocorreu de forma inédita o termo EJA. Este evento propôs aos países compromissos com ênfase para a educação do jovem e adulto. O Brasil tomou posição diante deste compromisso e começou a estimular a educação, tendo como ponto de partida o Rio de Janeiro, no Fórum de Educação de Jovens e Adultos, influenciando os demais estados para que aderissem ao compromisso de estarem presentes nos Fóruns Estaduais.

O movimento dos fóruns, como ficou conhecido, tem hoje assento na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), do MEC, e tem sido um importante instrumento de articulação da sociedade civil (PAIVA, 2003, p. 37).

Somente em 1997 foi implementado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), durante o governo Fernando Henrique Cardoso, no qual se estabelece na “linha de atuação do programa Comunidade Solidária. Criado pela então primeira-dama Ruth Cardoso, dividia-se em três subprogramas”:

1. Universidade Solidária,
2. Programa na capacitação solidária
3. Programa alfabetização criado com o apoio de ONGs e parcerias com Universidades, prefeituras, Governo Federal e empresas privadas.

3 O compromisso da escola na formação do aluno

As escolas são subordinadas à administração do Estado e têm o propósito de expandir o conhecimento em massa, articulando o aprendizado para o benefício do desenvolvimento industrial e principalmente ao capitalismo que emerge com predominância na sociedade, o que mantém as pessoas alienadas e controladas sem objeção de seus valores. Porém, a essência da escola é fundamental para instruir o aluno a compreender os seus direitos e deveres de cidadão. (SILVA, 2005). Neste sentido considerou-se que

Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepção da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos. Vale destacar, todavia, que ela não é o único espaço que ocorre a educação. Esta já existia antes mesmo da existência da escola. A vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre pessoas, ela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 168).

É fundamental que a amorosidade esteja presente nas escolas, não só na responsabilidade do docente, mas todos que fazem parte do processo educativo deverão estar preparados para receber o aluno, estabelecer relação, compreender e compartilhar as experiências,

fazendo deste espaço educativo um ambiente que inspira confiança e respeito. “A escola como um dos territórios da experiência humana sensível. Um lugar de palavras de gestos, de silêncios e de atitudes. Um território de experiências vivas e vividas. Lugar onde conhecimento e saberes se encontram e se confrontam” (BARCELOS, 2012, p. 94).

3.1 A relevância da prática e formação docente no aspecto da EJA

Por muito tempo o professor foi visto como o detentor do saber e o aluno aquele que recebe o conhecimento que o educador julga importante e que não valoriza a vivência de seus alunos. Esta postura herdada da educação tradicional é uma das grandes causas da evasão escolar, levando muitos alunos a acreditarem que não são capazes de aprender, porém este conceito tem mudado com o passar do tempo e a prática docente tem voltado para compreender o aluno diante de suas dificuldades e implantar métodos para desenvolver o aprendizado.

Ainda considerando, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 310-311) afirmam que:

Como docente precisa de preparo profissional específico para ensinar conteúdos, dar acompanhamento individual aos alunos e proceder à avaliação da aprendizagem, gerir a sala de aula, ensinar valores, atitudes e normas de convivência social e coletiva. Necessita, também, desenvolver conhecimentos e pontos de vistas sobre questões pedagógicas relevantes, como elaboração do projeto pedagógico curricular e de planos de ensino, formas de organização curricular, critérios de formação das classes, etc.

Diante de tantos problemas que a educação sofreu e vem lutando para resolver, a formação do professor é uma das causas que tem preocupado os teóricos educacionais, porque o docente é a pessoa que tem o contato direto com os alunos e tem com estes uma relação mais próxima. Os educadores em geral precisam de treinamento específico para superar as dificuldades encontradas no dia a dia, na conquista da confiança de seus alunos. Assim, dizem Tamarozzi e Costa (2008, p. 141):

[...] há uma preocupação em investigar e estimular a prática docente como instrumento de formação e auto formação dos professores. Uma nova forma de encarar a relação teoria e prática

se instaura, e a dimensão da prática docente assume um maior status nas instâncias de formação de professores.

Segundo Lopes e Souza (2011), a formação dos professores é um dos princípios de grande relevância que as escolas têm buscado nos seus educadores, visto que já se compreende que um dos fatores importantes para o ensino está no vínculo entre o professor e aluno. A formação continuada para os docentes que vão atuar na modalidade de Jovens e Adultos possibilita entender as questões que estes indivíduos apresentam. Romão (2000, p.64), por sua vez, afirma que “o ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo as dúvidas perplexas convicções e compromissos”.

Para que os educadores consigam fazer um bom trabalho nesta modalidade, precisam de uma formação específica na área da Educação do Jovem e Adulto. A formação adequada do profissional proporciona os meios necessários para os alunos superarem suas dificuldades e acreditarem que são capazes de aprender, e, juntos, constroem novos conhecimentos. Gadotti e Romão (2000, p. 83) afirmam que:

como a formação não tem por objetivo trabalhar o discurso, mas a prática, o primeiro passo é garantir que a própria prática da formação explicita aquilo que se pretende enfatizar na formação. Pouco ou nada adiantará dizer-se, na formação, que o educando é sujeito no processo quando a formação tratar os formandos como objeto. O primeiro passo para os alfabetizadores acreditarem no que é proposto é verificarem os resultados dessa proposição junto a eles próprios.

Mesmo com a relevância do contínuo aperfeiçoamento do docente, ainda há resistência de muitos em aceitar que precisam de formação específica para aprimorar seus conhecimentos e, assim, se consideram suficientes, sem reconhecerem a importância em estar em constante aprendizado, o que é motivo de preocupação para a educação. Superar esta deficiência que ainda persiste no corpo docente é um trabalho que deve ser realizado com firmeza. Neste sentido, conscientização do educador, a busca de aperfeiçoamento para sua área de atuação e o bom desenvolvimento devem ser estimulados. O ato de ensinar codificação e escrita não é o suficiente e a alfabetização não é

o fim, mas o princípio para uma educação abrangente e de qualidade. Neste sentido é interessante considerar que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com o educando a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetivos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos, criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosas, humildes e persistentes. (FREIRE, 2015, p. 28).

A educação de jovens e adultos tem percorrido uma longa trajetória no âmbito da educação. Todavia, a formação especializada para o educador para atuar nesta modalidade não tinha intensidade nos projetos de políticas educacionais, pois era entendido como desnecessário, além do preconceito para a atuação nesta área. No entanto, há poucas décadas, deu-se início à valorização da formação docente com a LDB 9394/96, que no artigo 61 propõe aos trabalhadores em educação:

Portadores de diploma de curso técnicas ou superior em área pedagógica ou afim (incluído pela lei nº12.014, de 2009) A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades a educação básica, terá como fundamentos. (BRASIL, 2009, p. 1).

Segundo Almeida e Corso (2014), os cursos de licenciatura em nível superior não têm abrangido com empenho a formação para a modalidade da EJA, permitindo que as disciplinas de matemática, história e letras não tenham relação objetiva com a formação da EJA, ocasionando, assim, uma lacuna no conhecimento do educador que se relaciona diretamente com esses alunos. No entanto “as Diretrizes

Curriculares Nacionais DCNS³ do curso de Pedagogia, aprovada em 2006, faz referência à Educação de Jovens e Adultos nos artigos 5º e 8º, tornando possível algum avanço na formação de professores para atuar na EJA” (ALMEIDA E CORSO, 2014, p. 72).

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ela estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Este fim, voltado para todo e qualquer estudante, seja para evitar discriminações, seja para atender o próprio art. 61 da mesma LDB, é claro a este respeito: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2000, p. 56).

Os educadores que atuam na área da EJA têm os direitos garantidos por leis de formação específica para a modalidade. Segundo Souza (2012, p. 133), a qualificação dos professores proporciona “melhorias na qualidade de intervenção do educador”, mas a experiência vivida em sala com os alunos tem um importante papel para o conhecimento do professor na sua jornada. Como menciona Gadotti (2001, p. 81):

A formação é uma prática do conhecimento e todo o conhecimento nasce com uma pergunta. A pergunta é o primeiro passo do conhecimento. As perguntas surgem na ação, em grande maioria. Tentar responder a perguntas antes que elas surjam na cabeça do alfabetizador é, no mínimo, pouco racional. No entanto é isto que acontece nas formações que antecedem à ação. Temos então o absurdo de responder as perguntas não formuladas e depois, quando elas aparecem, não ter um momento de formação para respondê-las.

Gadotti (2001) ainda afirma que a vivência do dia a dia implica em muitos questionamentos e cabe ao próprio professor encontrar as

3 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 31 mai 2017.

respostas para solucionar suas dúvidas. Somente no momento em que atua, o docente sente a importância de estar preparado e de buscar outros conhecimentos para que possa desempenhar com eficácia o seu papel de educador. Estes fatores reforçam a importância da formação continuada para os docentes, com propostas que auxiliem na obtenção de soluções diante das indagações.

No enfrentamento das dificuldades é que irão surgir a maioria das novas indagações. Portanto, é necessário garantir um espaço para que estas questões sejam resolvidas. Assim o processo não se esgota na formação inicial mas continua durante todo o processo. Portanto, é necessário um processo de formação continuada (GADOTTI, 2012, p. 81).

Em experiências relatadas pela UNESCO (2005), que ocorreram na região metropolitana de São Paulo, os coordenadores preocupados em atender às necessidades dos educadores atuantes elaboraram projetos que atendem aos anseios dos docentes. Uma equipe de formadores experientes na área curricular da EJA promove encontros com professores de várias localidades, com o propósito de compartilhar as experiências.

4 Alfabetização e letramento na EJA

A leitura e a escrita são recursos desenvolvidos pelo homem e adotados pela sociedade, são influenciadores no desenvolvimento, facilitadores da comunicação e auxiliares na realização de diversas atividades. O modo de vida da sociedade contemporânea tornou a escrita e a leitura parte do cotidiano de todos, de modo a não perceber o quanto esta atividade é importante na vida das pessoas. “Mesmo quando não percebemos estamos lendo e escrevendo nas menores ações que realizamos, daí a importância de saber ler e escrever para poder participar plenamente da sociedade contemporânea.” (BRITO, 2005, p. 53).

O número de jovens e adultos analfabetos no Brasil ainda é bastante expressivo, por mais que as políticas educacionais tenham se mobilizado para resolver a situação nas regiões periféricas e rurais, onde as pessoas têm uma condição social desfavorecida e se ausentam das escolas muito cedo ou nem mesmo vão frequentar salas de aula na

idade apropriada. Estas pessoas vivem apenas com os conhecimentos cotidianos e a falta de escolarização gera uma discriminação por parte da sociedade, impossibilitando o ingresso no mercado de trabalho formal. Como ressaltam Tamarozzi e Costa (2008, p. 63):

Temos ainda a considerar que, nesta sociedade na qual vivemos cada vez mais centrada na circulação de informações de conhecimentos que vêm imagem e pela escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem-se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito; é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, de modo a apropriar-se da sociedade dessas duas práticas; é preciso letrar-se.

O discente adulto tem sua forma específica de aprender, denominada andrologia. Diferente dos métodos infantis de aprendizado, os alunos buscam conhecimento com objetivos em mente, na maioria das vezes por uma necessidade que gera a iniciativa de conquistar o saber. Segundo Tamarozzi e Costa (2012, p. 48):

É importante que os métodos abordados para o ensino dos jovens e adultos sejam capazes de envolver as experiências que os alunos possuem e abordar os questionamentos com liberdade de produzirem o aprendizado, sanando as dificuldades com sentido prático, respeitando as particularidades de cada indivíduo.

Descobrir métodos de atuar em salas de aulas com o objetivo de conquistar permanência dos alunos para alcançar a formação é um dos grandes desafios que os educadores precisam enfrentar e por causa do grande índice de evasão, os meios que são atualmente aplicados nas salas de aula da EJA precisam ser revistos.

A metodologia tradicional que foi implantada com o uso de cartilhas, mecanizou o aprendizado e inibiu o desenvolvimento, estatizando o pensamento do aluno em uma linha de produção. Preocupando-se com esta educação opressora, Paulo Freire defende e elabora métodos para renovar estes métodos tradicionalistas em uma educação libertadora e transformadora. (TAMAROZZI; COSTA, 2008).

Ainda segundo Tamarozzi e Costa (2008, p. 52), o processo da alfabetização se iniciava com as sílabas simples para o aluno compreender

as primeiras palavras e atingir a compreensão. Eram feitas fichas com o vocabulário escolhido que, no primeiro momento, era apresentado por meio de desenhos, “chamadas de fichas da cultura”, que eram expostas em cartazes ou slides produzidos pelos professores com a ajuda de artistas locais. Depois, eram expostos para docentes, que formulavam discussões com temas que faziam parte do conhecimento dos alunos.

Estas palavras eram usadas para ensinar a ler e escrever, visto que, após compreenderem a palavra, formavam frases curtas e pequenos textos. Havia, ainda, o objetivo de levar o aluno a pensar sobre questões que faziam parte do seu cotidiano e provocar discussões sobre os problemas sociais, políticos e econômicos, estimulando a capacidade dos alunos para a reflexão e o desejo de mais conhecimento. Na opinião de Barcelos (2012, p. 11),

A capacidade que cada criança, jovem e adulto tem para aprender, aprender não somente os “conteúdos”, mas aprender a viver juntos, a respeitar, a escutar, a dar atenção, a dialogar, a ser, solidário, a conhecer o outro e a si mesmo, a ler o mundo, a refletir, a sonhar... Possibilita aos homens e mulheres um pouco mais de conhecimento sobre si mesmo e sobre sua história, sua cultura. Daí a importância da “convivência”, da “conversação” “afetividade” da “afetividade”, do “cuidado” e da “amorosidade”!

Mendonça e Mendonça (2008, p. 128) demonstram experimento que começou com a exposição de uma fotografia ou imagem do conhecimento dos alunos. Em seguida, eram estimulados com perguntas como “o que significa?” e “o que vocês acham?”. Para responder, deveriam usar uma palavra chave que representasse a imagem e lerem juntos sem silabar. Na sequência, eram instigados a encontrar novas palavras que poderiam ser formadas com o uso das sílabas e com a utilização do alfabeto encontrar as letras que compõem a palavra. Ao aplicar atividades com o nome dos alunos, escrevendo e lendo juntos, foi possível conhecer melhor os colegas de sala e trabalhar a leitura. “As letras do alfabeto da língua portuguesa são 23, de A a Z. Acrescentamos K, W e Y, que são de alfabetos estrangeiros e muito usadas em nomes próprios ainda não aportuguesados”. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2008, p. 130).

A experiência dessa atividade proporciona ao aluno o

conhecimento de muitas outras palavras e a compreensão do quanto eles podem produzir a partir de uma única sentença.

Conforme preveem Mendonça e Mendonça, (2008, p.3)

Porém se o alfabetizando não compreender a sílaba escrita de imediato, basta que se apresente a consoante (B, por exemplo), falando seu nome /be /e, e, na frente, ir alternando as letras que representam graficamente as vogais (a, e, i, o, u) e indagando sobre qual sílaba formamos, de modo que ele possa perceber e compreender a sistemática de associação de consoantes e vogais na composição silábica, de maneira clara e sem artifícios.

Considerando a visão de Freire, (2001, p. 77), a alfabetização deve ser efetuada por meio de símbolos que fazem parte do cotidiano do educando, dessa forma, a aprendizagem fará sentido, pois os símbolos estarão inseridos na sua vida corriqueira. O ensino precisa ter um propósito; ensinar a compreensão exige um esforço de quem ensina e o anseio de aprender de quem busca o conhecimento. O resultado é o conhecimento esclarecedor que provoca a incessante sede do saber, tirando as pessoas da conformidade e levando à compreensão do pensar. Ainda, segundo Freire (2001, p. 77),

Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos. Descobrir por exemplo que não é o “mal-olhado” que está fazendo Pedrinho triste, mas a verminose. Não será com as benzeduras que desenvolvemos a alegria de Pedrinho, mas com a orientação médica... pensa bem em cada linha, em cada afirmação e procura entender melhor o que já leste.

Um dos meios para alfabetizar é a prática, pois quando o aluno visualiza, ouve e escreve o objeto estudado tem mais condições em internalizar o aprendizado. A leitura e a escrita precisam ser praticadas e o aluno pós-alfabetizado que não continua exercitando o que aprendeu tem a tendência de esquecer o que havia aprendido. A partir do momento que os alunos são conquistados, gera-se a motivação para aprimorar o conhecimento e o desejo de evoluir, expectativa de tomarem decisões e formarem pensamento crítico, perspectiva de inovarem, sentirem-se capazes de se tornarem melhores e construírem novos conhecimentos.

5 Considerações finais

Este capítulo se dividiu em dois objetivos: o de apresentar os principais aspectos do EJA, a fim de compreender sua realidade atual e reconhecer a prática docente fundamental para o bom aproveitamento do aluno no EJA, buscando desenvolver a discussão sobre as taxas de evasão escolar.

O trabalho apresentou diversas características do cotidiano escolar especialmente a dos alunos os da EJA, que com suas características marcantes em muitas situações de descaso social e a falta de escolaridade na idade apropriada, chegam à fase adulta sem qualificação para atender às exigências do mercado de trabalho. Submetendo-se a exercer funções braçais, dessa forma com o objetivo de melhorar sua educação profissionalizante, procuram o retorno escolar.

O foco da pesquisa se deu por meio do educador e como ele pode contribuir para a alfabetização e letramento e, assim, evitar a evasão. O docente precisa de uma formação especializada para atuar na modalidade do EJA, uma vez que, pensando na prática em sala de aula, esta atuação é fundamental, pois o professor é a pessoa que vai ter uma relação direta com o aluno. Neste sentido, o vínculo que ambos criam é de grande relevância para a construção do aprendizado.

Neste trabalho foi entendido que quando é valorizado o saber que o adulto adquiriu na sua vivência, ele se sente valorizado e compreendido, motivando-se a buscar o conhecimento instigado pelo docente. Experiências aplicadas em algumas localidades comprovaram a eficiência do aprendizado, utilizando palavras geradoras que faziam parte do cotidiano dos alunos. A prática da leitura e escrita, por sua vez, proporciona a codificação e decodificação de palavras, levando o aluno a formar frases e ler textos, compreendendo a leitura. A formação do aluno como um cidadão consciente, crítico, formador de opinião e atuante na sociedade onde intenciona viver deve ser o objetivo almejado pelo educador consciente.

Referências

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Ângela Maria. **Educação De Jovens**

E Adultos: Interfaces políticas, história e pedagogia. Guarapuava: Unicentro, 2014. Disponível em [http://repositorio.unicentro.br/bitstream/educacao de jovens e adultos](http://repositorio.unicentro.br/bitstream/educacao%20de%20jovens%20e%20adultos). Acesso em: 21 maio 2017.

BRASIL. Constituição (1986) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1986.

BRASIL. Constituição (1824) Constituição Política Do Império Do Brasil. 25 de Março De 1824.

BRASIL. Constituição (1988) **República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (2003) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2003.

BRASIL. Governo Federal. **PL 1258/1988 Projeto de Lei**. Brasília: 1988.

BRASIL. Governo federal. DECRETO Nº 3.029, DE 9 DE JANEIRO DE 1881. Brasil: 1881.

BRASIL. Governo Federal. **lei nº12.014, 6 de Agosto de 2009**. Brasília: 2009.

CUNHA, Conceição Maria. Discutindo conceitos Básicos. In MEC – secretaria da educação à distância. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos** 1º Ed. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Governo Federal. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 31 mai 2017.

FÁVERO, Osmar. e FREITAS, Mariana. **A educação de Jovens e Adultos:** Um olhar sobre o passado e o presente. Goiânia: Fórum EJA, 2015. Disponível em <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/arigo_favero.pdf>. Acesso em 25/05/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. 52. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três textos que se completam. 41. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2001.

GADOTTI Moacir; ROMÃO José Eustaquio. **Educação de Jovens e Adultos:** teoria práticas e Proposta. 4. ed. São Paulo Cortez 2012.

LIBÂNEO Jose Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo Cortez, 2009.

MENDONÇA Oneide Schwartz e MENDONÇA Olympio Correa. **Alfabetização: Método Sócio linguístico:** Consciência Social, Silábica em Paulo Freire. 2. ed. São Paulo 2008.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação popular no Brasil.** 6ª ed. São Paulo: Loyola 2003.

PRADO, Maria Regina. "estudos da sociedade e Natureza". In MEC – secretaria da educação à distância. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: MEC 1999.

SILVA, João Carlos da. **Educação e Alienação em Marx:** Contribuições Teórico metodológicas Para Pensar A História Da Educação. In: Revista HISTEDBR On-line. Unioeste: Cascavel, 2005 n.19- ISSN: 1676-2584. p.101 – 110.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e adultos.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

TAMAROZZI Edna; COSTA Renato Pontes. **Fundamentos metodológicos em EJAII.** 2. ed. Curitiba IESDE, Brasil S.A, 2008.

A CHEGADA DOS NOVOS E A NECESSIDADE DE UM NOVO PARADIGMA DO CONHECIMENTO

Antonio Escandiel de Souza¹

Cassiana Everling²

Fábio César Junges³

Jenerton Arlan Schütz⁴

Vânia Maria Abreu de Oliveira⁵

1 Introdução

Vir ao mundo é como entrar no palco de uma peça teatral milenar, acompanhado das palavras e ações dos atores do presente e dos “ecos de vozes que emudeceram” (BENJAMIN, 1994, p. 223). Para desempenhar o papel reservado a cada nova geração e sair de cena antes que a peça tenha terminado, é necessário saber o que já ocorreu na peça. Apesar do enredo não estar determinado, o conhecimento e a compreensão do anteriormente desenvolvido é condição básica para se orientar e se movimentar no palco da condição humana.

“As coisas vivas *aparecem em cena* como atores em um palco

1 Doutor em Linguística. Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. E-mail: asouza@unicruz.edu.br

2 Mestra em Educação nas Ciências (Unijuí). E-mail: cassi1902@yahoo.com.br

3 Doutor em Teologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. E-mail: fabiocesarjunges@yahoo.com.br

4 Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí). E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

5 Doutora em História. Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. E-mail: vfreitas@unicruz.edu.br

montado para elas. O palco é comum a todos os que estão vivos, mas ele *parece* diferente para cada espécie e também para cada indivíduo da espécie” (ARENDT, 2014, p. 37). No palco já montado faz muitos anos, chegamos sempre atrasados e, ainda, teremos de deixá-lo com antecedência. Apesar do curto espaço de atuação que nos foi reservado, é possível dar à peça rumos imprevisíveis, uma vez que o palco parece diferente para cada indivíduo.

Para usar outra metáfora, o rio da condição humana verte e corre por muitos anos. Nenhum de nós pediu para adentrar neste rio de águas milenares, como também nenhum de nós pediu para dele sair. Não é possível permanecer em uma de suas margens e apenas assistir o desenrolar das águas. O “banho” da condição humana é, simplesmente, incontornável. O rio, por um lado, é perigoso para os recém-chegados e, por isso, estes precisam ser preservados das águas do rio. Por outro lado, o rio precisa ser preservado dos recém-chegados que, por serem mortais, estes também podem torná-lo mortal. Nos termos de Arendt, “o mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seu habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles” (ARENDT, 2014a, p. 243).

Justamente para não repetir erros já cometidos; para não deixar a peça junto com a peça; para não correr o risco de tornar o rio mortal como os que nele se banham e que estão continuamente saindo e adentrando às águas; é fundamental retornarmos à tradição. Neste sentido, a compreensão dos paradigmas do conhecimento parece ser um bom ponto de partida.

Diante da necessidade de escutar o eco de vozes que já emudeceram, a fim de empreender algo novo mais adiante, isto é, um novo paradigma do conhecimento, primeiramente, é apresentada o paradigma da razão subjetiva, enquanto constituição e identificação do ser humano como fundamento de suas palavras e ações. Por fim, é *caracterizada* a crise da razão subjetiva e a necessidade de um novo paradigma do conhecimento, tendo como pressuposto a linguagem.

2 Sobre o paradigma da razão subjetiva

A fundição do sujeito com o ser humano se dá na passagem

do século XVI ao século XVII. Esta perspectiva apresenta-se como alternativa à subjugação do indivíduo a uma ordem política e religiosa, hierarquicamente constituída, e interpretativamente revelada. Em outras palavras, a modernidade constitui-se a partir da insatisfação em relação às explicações elaboradas pela Idade Média, tendo Deus como fundamento das palavras e ações do mundo humano. Para Pessanha, o período de transição da época medieval para a modernidade, é uma época de crise, de incertezas sobre as compreensões de mundo e de ser humano.

Tudo é sacudido ou destruído: a unidade política, religiosa e espiritual da Europa; as afirmações das ciências e da filosofia medievais, calcadas principalmente em Aristóteles; a autoridade da Bíblia, posta em confronto com os dados das novas descobertas científicas; e o prestígio da Igreja e do Estado, abalado pelo movimento da Reforma e pelas guerras motivadas por dissidências políticas ou religiosas. Além disso, se o homem europeu descobre que há ideias bem diversas das que vinham docilmente aceitando como únicas verdadeiras, e se passa a saber que há outros povos vivendo segundo padrões bem diferentes daqueles que lhes pareciam os únicos legítimos, é natural que se espraie uma vaga de descrença e de dúvida (PESSANHA, 1987, p. VIII).

É na constituição da modernidade que o ser humano se firma como sujeito e, a partir daí produz os conhecimentos, com a ajuda de um bom e eficiente método, tendo como convicção a possibilidade de construir o paraíso terrestre. Segundo Fensterseifer, “a razão, como os modernos a entendem, só tem um apoio: ela mesma. É por isso que cabe a ela ordenar o mundo e, ordenando-o, conhecê-lo. Isso dá a razão a condição de *sujeito* o que etimologicamente significa *fundamento* (*subjectum*)” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 49). Colocando-se como fundamento, o ser humano cria o mundo a sua imagem e semelhança, ocupando o lugar de deus.

A tradição da filosofia moderna, que se estabelece a partir do “cogito” cartesiano, deixa de pautar-se no pressuposto de uma objetividade prévia de um mundo a ser descoberto para assumir o princípio de que o mundo conhecível é aquele que as estruturas da razão subjetiva são capazes de produzir. Com isso a objetividade do mundo passa a ser estabelecida pela própria razão humana que se orienta por sua lógica intrínseca. Ao produzir o mundo de

acordo com a “luz” de sua razão, o homem moderno toma o posto anteriormente atribuído ao Criador e assume, ele mesmo, a tarefa de aprimorar de modo contínuo as suas formas de conhecer com vistas à ampliação irrestrita de seus domínios (BOUFLEUER, 2016, p. 3).

Conforme a citação acima, Descartes é um dos principais expoentes da passagem do paradigma das essências ao paradigma da razão subjetiva, afirmando o ser humano como sujeito. Com o exercício da subjetividade e a confiança na razão, Descartes revolucionou o pensamento filosófico e científico até então subordinado à autoridade religiosa e política da escolástica. Ambicionava, portanto, um novo sistema de conhecimento, com um novo método que pudesse mensurar a realidade. Neste sentido, sua obra *Discurso do Método* (DESCARTES, 2012), publicada em 1637, praticamente inaugura a modernidade e faz de Descartes o pai da filosofia moderna.

Primeiramente, Descartes coloca em dúvida todas as certezas que regiam a sociedade até o momento, indagando se todas estas certezas não passavam de uma ilusão, de um sonho que dá impressão de ser realidade, por meio de um gênio maligno que estivesse enganando. Neste exercício da dúvida, Descartes questiona a própria *autoridade* da Igreja ou das Escrituras, deslocando-a para a subjetividade humana. “Julguei, então, que precisava tentar seriamente, uma vez na vida, desfazer-me de todas as opiniões a que antes dera crédito e começar tudo de novo desde os fundamentos” (DESCARTES, 2012, p. 77).

A principal contribuição de Descartes é a afirmação de que o ser humano pode pensar por si mesmo. Com a exigência da certeza e a ausência da dúvida, seria possível chegar a uma verdade primeira, a partir da qual todos os conhecimentos pudessem se sustentar. Na busca desta verdade primeira, Descartes propõe o exercício da dúvida metódica e radical, até que a própria dúvida apresentasse uma verdade primeira e que não pudesse ser colocada em dúvida. Chega, por fim, a primeira evidência, amplamente conhecida: “cumpre finalmente concluir e ter como certo que esta proposição: *eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que eu a pronuncio ou a concebo no meu espírito” (DESCARTES 2012, p. 84).

No exercício da dúvida fica evidente de que ele, que pensa,

existe. É nesta primeira evidência que se pode, então, fundamentar todo conhecimento. “A razão é precisamente o fundamento do mundo transformado em *objeto*, *objectum*, ou seja, aquilo que está colocado diante do [...] sujeito, e que só pode existir tendo como referência o sujeito” (História do Pensamento *apud* FENSTERSEIFER, 2001, p. 49).

Mais do que inaugurar a modernidade, Descartes abre o debate moderno sobre a “teoria do conhecimento”, ao ponto de Habermas afirmar que este foi o tema por excelência da filosofia até ao final do século XIX (Cf. FENSTERSEIFER, 2001, p. 51). Isto porque maior parte da discussão filosófica após o desenvolvimento cartesiano gira em torno da possibilidade de adquirir conhecimento por meio da razão natural. Dando-se conta de que o conhecimento é uma atribuição da própria razão natural, sem interferência divinas neste processo de representação da realidade, o debate gira em torno de como se adquire conhecimento. Esta discussão moderna é marcada pelo racionalismo (inatismo) e o naturalismo (empirismo).

Enquanto que para Descartes o ser humano possui algumas ideias inatas de cunho universal, constitutivas do próprio ser humano, para os filósofos ingleses, como Hume, Bacon e Locke, o conhecimento se dá através das impressões sensíveis. O ser humano seria, em seu nascimento, uma *tabula rasa*, como uma página em branco que, ao longo do tempo, iria registrando significações. Ao final do século XVIII, o filósofo Kant (1724-1804) fará uma síntese entre estas duas grandes correntes filosóficas modernas, conjugando as duas perspectivas. Para Kant, por um lado, o conteúdo do conhecimento vem do mundo sensível e, por outro lado, o ser humano já possui uma estrutura lógica pré-estabelecida (*a priori*) que organiza estes dados sensível.

A modernidade tem, portanto, a questão do conhecimento como preocupação fundamental. Diante da convicção de que o ser humano pode conhecer a realidade, a preocupação da filosofia moderna gira em torno de como este processo se realiza e, também, na busca de estabelecer os limites do conhecer. A primeira convicção é de que não é possível chegar às essências das coisas. A única atitude deve ser de dedicar-se ao conhecimento dos fenômenos, ou seja, aquilo que pode ser percebido por meio das impressões sensíveis. A preocupação já não

é mais em conhecer a natureza do ser humano, mas compreender como o ser humano constrói o seu conhecimento.

O paradigma da razão subjetiva, por fim, constitui-se na profunda crença de que a razão natural possui luz própria e poderá ser projetada sobre o mundo sensível, permitindo ao ser humano ter uma visão mais objetiva da realidade, rompendo com o paradigma das essências. Por isso, a culminância de toda a discussão em torno da teoria do conhecimento vai ser denominada como iluminismo. A modernidade, neste sentido, constitui-se como convicção de que o ser humano, no uso de sua razão natural, com o apoio de um bom método científico, poderá iluminar a realidade e, assim, construir o paraíso terrestre. A construção do paraíso terrestre, contudo, não passou de uma promessa.

3 Sobre um novo paradigma do conhecimento

Em plena época da “luz” da razão aconteceram a primeira e a segunda guerra mundial, a destruição sem igual de Hiroshima e Nagasaki, a guerra do Vietnã, etc. Estes e tantos outros acontecimentos catastróficos mancharam com sangue o apogeu da razão subjetiva moderna. Isso exige, acima de tudo, assumir o fracasso da modernidade e o repensar de alternativas. Diante da crise da razão subjetiva é necessário pensar alternativas viáveis, sustentáveis e humanamente saudáveis. Trata-se da exigência de olhar de frente a crise moderna e, por consequência, a crise do próprio exercício da razão, seus fundamentos e seus resultados. Não se trata apenas de uma crise de

setores ou instâncias, mas a crise da própria modernidade em seu âmago, não em suas formas externas. Aceita-se a modernização e todos a buscam, isto é, aos efeitos externos da modernidade, mas a modernidade, ela mesma em seu cerne, como forma da razão humana, como o próprio exercício da razão, isto está em crise radical. Estão em crise os fundamentos da razão e a própria noção de fundamentos, as condições mesmas da possibilidade do conhecimento (MARQUES, 1992, p. 556).

Portanto, de modo análogo ao que foi realizado na passagem do século XVI, apesar de exteriormente todos buscarem a modernização, o século XX caracteriza-se como questionamento de modelos científicos

do saber emergentes no final do período medieval, tendo o sujeito como indivíduo produtor de saber racionalmente verdadeiro, isento de elementos ideológicos e de contextos históricos e culturalmente constituídos. O contexto do século XX, especialmente após a crise da razão em algumas perspectivas iluministas, tendo *Auschwitz* como paradigma, exige uma revisão dos fundamentos e das condições de possibilidade do conhecimento científico.

As causas dessa “crise dos fundamentos da razão” foram se “acumulando”, ao longo do século XX, através: a) dos genocídios e etnocídios de toda ordem; b) dos totalitarismos; c) da concentração da riqueza que gera exclusão social; d) da destruição paulatina dos recursos naturais que põem em risco a própria sobrevivência da humanidade; e) da exclusão e silenciamento de culturas, indivíduos e grupos minoritários (FENSTERSEIFER; PITHAN, 2016, p. 2).

Para Marques, a crise do projeto da modernidade evidencia não apenas a ação de elencar as causas e as consequências da crise, mas de interpretar os lugares visíveis dessa crise e, ao mesmo tempo, pensar um enfrentamento da mesma. Para isso, é preciso recolocar as questões fundamentais dos paradigmas que fazem parte de nossa tradição, em uma dimensão teórica mais abrangente, numa perspectiva dialética entre as diversas áreas do conhecimento.

No recolocar destas questões, um novo paradigma passa a ser elaborado, assumindo a linguagem como pressuposto. É por meio da linguagem que se constitui o mundo humano. “A racionalidade comunicativa assume, portanto, o pressuposto de que a linguagem constitui a marca antropológica por excelência, sendo ela a condição indispensável para nós nos percebermos como sujeitos de conhecimento” (BOUFLEUER, 2010, p. 164). Ao assumir a linguagem como pressuposto, o conhecimento passa a ser elaborado por meio da ação comunicativa dos sujeitos envolvidos. O diálogo, a ação comunicativa, a conversação, portanto, apresenta-se como alternativas ao discurso solipsista do sujeito moderno.

Com vistas ao estabelecimento de um referencial de objetividade para o pensamento humano é que buscamos na proposição de uma racionalidade comunicativa (Habermas, 1987, 1990a) um modo de coordenar as ações humanas que preserve a condição de

autonomia dos sujeitos na configuração do mundo humano. Uma autonomia já não pautada no solipsismo ou na autorreferência dos próprios sujeitos, como proposto pelos modernos, mas nos laços intersubjetivos que articulam os sujeitos no processo de constituição desse mundo humano (BOUFLEUER, 2010, p. 164).

Trata-se da necessidade de elaborar um novo paradigma do conhecimento, que compreenda que o mundo não está dado, que é preciso interpretá-lo através da relação, da “conversa” entre os sujeitos, estar atento aos diferentes “eus” que comparecem na definição deste mundo. A autonomia e a racionalidade humana, conquistas fundamentais da modernidade, devem ser garantidas, mas numa nova perspectiva, já não mais autorreferenciadas. No paradigma da linguagem, os sujeitos encontram-se num processo constante de constituição do mundo humano por meio da conversação sempre aberta com o outro.

Não é mais dado, portanto, nenhum referencial seguro e dado que possa ser encontrado na metafísica. “Sem o apelo ao porto seguro da metafísica, no entanto, é preciso, na imanência da condição humana, estabelecer referenciais de verdade que possam normatizar a vida social e a própria educação” (BOUFLEUER, 2010, p. 164). O pensamento não tem como abarcar a realidade em sua totalidade, como pretendia Hegel; seu palco de manifestação é a condição humana. Também não há um fundamento último que legitime e justifique o conhecimento. O conhecimento se dá de modo molecular, tendo a linguagem como pressuposto para o entendimento dos vários sujeitos envolvidos a partir das percepções que cada um tem do mundo.

A forma de um professor lidar como, dar forma concreta a, e incorporar coisas e práticas é o que mostra o que é valioso e “autorizado” para ele. Só então o professor pode se comunicar e compartilhar o mundo de uma maneira tal que as crianças e os jovens se tornem interessados e engajados, só então as coisas adquirem autoridade e só então o mundo se torna interessante (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 102).

Por isso, colocar-se numa postura de diálogo e de conversação requer, em primeiro lugar, criar espaços de conversa, de discurso e de reflexão; em segundo lugar, romper com toda espécie de totalitarismo que resulta do apagamento de qualquer possibilidade de resolução de

conflitos por meio da imposição do pensamento único; e, em terceiro lugar, com uma autoridade epistêmica conferida a todo o grupo de falantes, a necessidade de chegar a uma cumplicidade nos discursos proferidos, legitimando e validando determinado conhecimento.

Interpretando Arendt na perspectiva da ação comunicativa, nessa relação entre os sujeitos por meio da linguagem, pode haver sempre a emergência de alguma novidade, pois cada geração se apropria de uma forma nova da tradição e “essa tradição cultural consegue ter continuidade através das gerações” (BOUFLEUER, 2010, p. 166). Cada nascimento de uma nova criança é, neste sentido, um milagre que salva a conversa da humanidade, uma vez que “o período de vida do homem arrastaria inevitavelmente todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-los e iniciar algo novo” (ARENDT, 2015, p. 305). Os recém-chegados introduzem algo tão inesperado e “imprevisivelmente novo que nem a esperança nem o temor tê-lo-ia previsto” (ARENDT, 2015, p. 270).

Isso significa que, por um lado, a conversa já é milenar e, por outro, que a todo instante novas conversas são introduzidas por meio da chegada dos novos. A presença inesperada dos recém-chegados requer dos mais velhos a inserção dos novos na dinâmica da conversa milenar e, ao mesmo tempo, espaço para que possam instaurar novos discursos imprevisíveis pelas gerações mais velhas. Ainda, a conversa milenar é considerada velha e até obsoleta para os novos, mas é por meio dela que estes podem ser introduzidos no mundo velho e não apenas na vida. Já a novidade que os recém-chegados introduzem nesta conversa histórica, tão logo será velha para as gerações subsequentes (Cf. ARENDT, 2014a, p. 243). Isso significa que os

semelhantes não estão todos presentes, que muitos já morreram e que, apesar disso, suas descobertas ou suas lutas continuam contando para ele como lições vitais, assim como outros ainda não nasceram, embora já caiba a ele [ser humano] levá-los em conta para manter ou renovar a ordem das coisas (SAVATER, 2012, p. 38).

Portanto, é por meio da chegada dos novos que a conversa velha se torna imprevisivelmente nova, desde que a mesma não seja abruptamente interrompida pelos Herodes de ontem e de hoje.

“Herodes quer controlar o futuro e tem medo que o nascimento de algo novo ponha em perigo a continuidade de seu mundo. Daí, o fato totalitário por excelência: matar as crianças para eliminar do mundo a novidade que poderia ameaçá-lo” (LARROSA, 2015, p. 190). A novidade, a inquietude e a incerteza fazem parte da ação comunicativa e não podem ser supostamente eliminadas por meio da eliminação dos novos. Afinal, “a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDT, 2015, p. 10).

4 Considerações finais

Portanto, contemporaneamente, o paradigma da ação comunicativa, tendo a linguagem como pressuposto, apresenta-se como alternativa ao paradigma moderno. Em termos arendtianos, em primeiro lugar, os atores desta peça teatral não continuem saindo de cena de maneira antecipada e massificada e, acima de tudo, a fim de evitar a potencialidade de acontecer, pela primeira vez na história da humanidade, dos atores todos saírem de cena junto ao mundo e de se juntarem prematuramente aos que lá estão e que por nós esperam. Em segundo lugar, a fim de que este mundo possa acolher os recém-chegados, os atores que aqui estão deverão criar condições favoráveis para acolher os novos por quem esperam.

Por fim, os referenciais que deverão orientar o humano no mundo contemporâneo precisam ser encontrados na imanência do palco das manifestações humanas. Estes, por sua vez, quando encontrados ou acordados, não são definitivos. Diante de novas situações e novos contextos, antigos referenciais normativos terão de ser revistos e novos elaborados. “Assim, para viver em sociedade e para educar as novas gerações é preciso que os homens definam, eles próprios e por si mesmos, em quais verdades pretendem acreditar e sob que regras pretendem assentar suas relações de reciprocidade” (BOUFLEUER, 2010, p. 163). Isto é, os elementos normativos e constitutivos do mundo são definidos pelos humanos num diálogo permanente e aberto, tendo como pressuposto a linguagem.

Referências

- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014a.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOUFLEUER, José Pedro. **A patrística e a escolástica**. [Texto apresentado nas aulas da disciplina “Paradigmas do Conhecimento”]. Ijuí: Unijuí, 2016.
- BOUFLEUER, José Pedro. **O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva auto-fundante**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3338--Int.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- BOUFLEUER, José Pedro. Por uma educação cujo único propósito seja “contar o mundo” às novas gerações. In: TREVISAN, Amarildo L.; TOMAZETTI, Elisete T.; ROSSATO, Noeli D. **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 155-167.
- DESCARTES, René. **Discurso do método: meditações**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- FENSTERSEIFER, Paulo E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MARQUES, Mario Osorio. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992, p. 556.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PESSANHA, J. A. M. **Galileu:** vida e obra. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. V-X.

PLATÃO. **A república.** São Paulo: Sapienza, 2005.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** Trad. Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SILVA, Sidinei P; FENSTERSEIFER, Paulo E. **O pensamento complexo na crise da modernidade: notas iniciais para “re-pensar” a educação.** Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia_e_educacao/Trabalho/12_31_25_O_pensamento_complexo_na_crise_da_modernidade__notas_iniciais.pdf. Acesso em: 24 jun. 2016.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO E A EXIGÊNCIA DE AVALIAÇÃO CONSTANTE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

Ana Paula Cardoso Ramos¹

Nara Barreto Santos²

1 Introdução

A educação assim como outras áreas de conhecimento tem sofrido constantes transformações, através da educação que o ser humano tem a possibilidade de encontro com diversos saberes e culturas. Ela se manifesta no ambiente formal, como na escola ou qualquer outro espaço em que se priorize a construção de conhecimento. No ambiente formal, na escola, essa pode ser reprodutora de um sistema verticalizado onde o conhecimento é imposto por autoridade pública ou ela é um espaço de desenvolvimento de aprendizado construído internamente nas relações entre direção, educador e educando. A educação é um direito de todos independente de cultura, tem sua defesa em documentos internacionais como na Declaração Universal dos Direitos do Homem, bem como tem reconhecimento como direito fundamental, previsto na Carta Magna de 1988, assim como na lei infraconstitucional, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei de nº 9394/96). Para ir além da previsão legal, se faz necessário que a educação escolar tenha o apoio dos dirigentes, para implantação de uma gestão democrática, a fim de que todos da comunidade escolar

1 Especialização em Regularização do Ensino Superior, Gestora Escolar da Rede Pública do Estado da Bahia. E-mail: paulahamaiana@hotmail.com

2 Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB), Especialização em Direitos Humanos e Contemporaneidade (UFBA), Professora da EJA e Advogada. E-mail: narabarreto194@hotmail.com

tenham o direito de manifestação e propor possibilidades de propiciar o acolhimento de diversos saberes que se manifestam e ecoam nas atividades escolares desenvolvidas.

Este trabalho surgiu em decorrência da proposta da nova gestão no intuito de questionar e avaliar, se nessa unidade escolar existe a prática de uma gestão democrática no Colégio Estadual Pinto de Aguiar, localizada na cidade de Salvador. Como professora, dessa unidade escolar, trouxe uma reflexão de cunho bibliográfico, associada à prática rotineira nessa unidade escolar, juntamente com a contribuição da direção da escola no sentido de fornecer dados sobre o IDEB e analisar como as reuniões constantes e as interações entre professores e direção contribuíram para a melhoria do IDEB da escola desde de 2013 até 2020. É um recorte de como a gestão democrática proposta pelo Estado, gradativamente está sendo implantada e como a construção conjunta entre direção, coordenação e professores, proporcionada pela equipe gestora teve um papel preponderante na mudança de paradigma dessa unidade escolar.

Durante a implantação da nova equipe gestora em 2016, foram apresentadas possibilidades de como utilizar as ferramentas educacionais, que muitas das vezes, já estavam disponíveis na escola, rever a compreensão e dimensão do papel da equipe gestora, traçar um diálogo com a comunidade que não pode viver apartada da escola, dialogar com os educadores do Ensino Fundamental, Ensino Médio e da EJA, a fim de que eles alcancem, cada vez mais, um aperfeiçoamento continuado e uma melhoria em suas potencialidades de ação no combate a evasão, repetência e indisciplina do educando.

É uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita Marconi e Lakatos (1992). A abordagem qualitativa leva em consideração a percepção do sujeito em relação ao fenômeno pesquisado, conforme Ludke (2012, p. 12), a preocupação com o processo é muito maior do que o produto. Corresponde ao interesse do pesquisador, ao estudar determinado problema e verificar como ele se manifesta nas atividades. Foi trazido também um olhar sobre a rotina da escola e como as reuniões com as avaliações do IDEB contribuíram

para a mudança de percepção sobre o aprendizado dos educandos. Foi realizada uma pesquisa de campo no próprio ambiente de atuação das pesquisadoras, onde foi analisado o ambiente natural escolar na sua rotina diária. Conforme Ludke (2012), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.”

A presente pesquisa foi dividida nos seguintes tópicos: Breve panorama da administração empresarial à gestão democrática na escola da rede pública; A gestão democrática e o processo de avaliação do IDEB; O requisito essencial na Gestão Democrática: a dialogicidade e, por fim, a conclusão.

2 Breve panorama: da administração empresarial à gestão democrática na escola da rede pública

A sociedade vive um processo constante de transformação ao tratarmos da expressão “gestão democrática” é preciso recordar que o termo surgiu em decorrência da administração da empresa que evoluindo, foi trazendo para a cadeia produtiva de novas relações que surgiram dentro de uma organização institucional. Diante desse pensamento, traça-se um breve panorama do conceito de administração de empresa à administração escolar, a gestão democrática e o processo administrativo.

Inicialmente é importante trazer o conceito de administração, diferenciando a administração empresarial da administração escolar até a compreensão do que seja gestão democrática. Existe uma relação implícita entre a administração e o capitalismo (SANTOS; SOUZA; BARCELOS, 2017). Ela pode ser compreendida em decorrência a evolução da organização social, tornando-se um meio de organização do trabalho na sociedade capitalista. Ela vai evoluindo, se reestruturando conforme o capitalismo e suas mudanças.

Segundo Felix (1989, p.35) a principal função da administração é organização entre o capital e o trabalho, seus fundamentos na prática da administração são: racionalização, produtividade, especialização, controle, verticalização. Ela garante a divisão do trabalho e seu controle em todos os níveis da organização de uma empresa desde o processo de

produção até sua execução. Os fundamentos da prática administrativa compõem os atributos básicos da administração da empresa, o que não significa que na administração escolar eles não se encontrem. Existem nuances que diferenciam uma administração de outra, ainda que ambas estejam sob um contexto capitalista, entretanto a forma de organização do trabalho e a relação com o capital são bem distintas.

Enquanto a administração de empresa é lastreada pela eficácia pelo grau de racionalidade e produtividade, no exercício da atividade estritamente econômica, visando o lucro. A administração escolar, na esfera pública, embora tenha como objetivo a produtividade, não exerce a atividade econômica nem tem como finalidade do lucro. O principal objetivo é a formação humana, com vistas ao seu desenvolvimento emocional, psíquico e cognitivo-afetivo. A administração escolar refere-se às propostas teóricas sobre a organização do trabalho no ambiente da escola.

Neste lastro, a administração escolar tem seus fundamentos na Teoria Geral da Administração, embora as instituições escolares tenham algumas peculiaridades em relação a Administração empresarial, elas não foram consideradas. Felix (1989) afirma que na administração escolar brasileira tem como aspecto sempre presente a burocracia, fundamentada no saber técnico e na especialização que garantiriam maior racionalidade e conseqüentemente realizariam maior controle.

Existem diversos conceitos para o termo “escola”, no entanto dentro de uma perspectiva do cotidiano, ela é vista como um espaço materializado nos limites de um estabelecimento, seja no âmbito público ou privado. Ela como instituição traz na sua estrutura uma forma a garantir maior racionalidade como no espaço de uma empresa. Enquanto a escola visa maior produtividade no campo educacional, a empresa se estrutura visando maior lucro e pouco erros no seu planejamento.

Para Félix (1989) a administração escolar, no cenário do sistema capitalista, não tem autonomia em relação ao contexto econômico, político e social, na medida em que os diretores de escola não participam do planejamento da educação, não organizam as atividades técnico-pedagógicas, assim como não estão envolvidos na formulação das políticas educacionais. Nessa perspectiva, observa-se que a escola

não tem a oportunidade de gerir seus próprios conhecimentos e não há diferenciação entre o processo de produção e o processo educativo. Não atendendo, portanto, as demandas dos novos paradigmas educacionais. No entanto, com a terminologia “Gestão Democrática”, a escola passou a ter um viés de participação do seu corpo diretivo nas políticas educacionais, bem como passou a ter autonomia de gerir seus recursos e os diretores foram incitados a construção de uma comunidade participativa, no sentido de construir a própria cultura no âmbito da unidade escolar.

A palavra Gestão conforme (SANTOS; SOUZA; BARCELOS, 2017) tem seu sentido original do termo latino *gestil*, que expressa ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhes pertence ou que delas fazem uso. O termo *democrática* tem sua origem do termo grego *demokratia* que é composta por *demos* (que significa povo) e *kratos* (que significa poder). Neste sistema político, o poder é exercido pelo povo através do sufrágio universal. Na gestão democrática na rede pública de ensino, há um diretor que é eleito pela comunidade escolar e que deve promover, nas suas ações, a participação de todo segmento escolar.

Através da constituinte de 1988 que elaborou a nova Constituição Federal do Brasil, o termo gestão ganhou muita relevância, conforme afirma (SANTOS/ LONGUINHO; BARCELOS, 2017, p. 31):

Em 1988, com a nova Constituição Federal do Brasil, o termo gestão, associado à democracia, deixou evidente contornos para as políticas educacionais nas escolas públicas do Brasil. A gestão democrática ganhou status de direito fundamental, no art. 206, que estabelece que estabelece que a forma de gestão da educação brasileira deve ser a democrática e participativa, como pode se assegurar no art.VI do mesmo artigo: “gestão democrática do ensino público na forma da lei.”

A LDB (Lei de nº9394/96), norma infraconstitucional, também trouxe a terminologia gestão democrática no seu art. 2º, inciso VIII. O que contribuiu ainda mais para o surgimento de um novo modelo de gerir as instituições públicas.

A gestão democrática está presente em toda rede estadual de ensino do Estado da Bahia, ao menos nos documentos da Secretaria

de Educação do Estado da Bahia, bem como nos documentos Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar estadual. A gestão é um desafio constante, pois muitos dirigentes escolares buscam equilibrar as funções administrativas e as funções pedagógicas. Essas são mais complexas, uma vez que exige que a gestão escolar respeite as subjetividades dos sujeitos em relação a construção do processo de aprendizagem. A necessidade de ter um direcionamento para todos envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de aprendizagem dos educandos é de extrema importância, para se ter um mecanismo avaliativo que possa nortear as atividades escolares. O que se faz a exigência de uma avaliação constante, como forma de alcançar o êxito da gestão cumprir sua função socioeducativa de maneira a favorecer o desenvolvimento integral dos educandos nos aspectos, emocionais, cognitivos, psicológicos e biológicos.

3 A gestão democrática e o processo de avaliação do IDEB

É através de uma avaliação constante sobre as atividades desenvolvidas, assim como os conteúdos aplicados que os educadores juntamente à direção escolar podem alcançar juntos bons resultados, esperados por todos da comunidade. Segundo Oliveira (2007) a avaliação da aprendizagem precisa unir-se ao ensino guiado pelos motivos e objetivos da realização escolar. Sendo assim, esta relação não pode ser aparente e arbitrária. É com base no conceito de Oliveira (2007) que a avaliação passou a ser constante no Colégio Estadual Pinto de Aguiar a partir de 2016. Embora o IDEB, seja um mecanismo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para avaliar uma escola e os seus educadores, o colégio tem buscado o aprimoramento do mecanismo de aprendizagem que satisfaça melhor tanto educador, quanto o educando e a própria política estatal, de forma que cada professor, possa modificar sua prática em função do decréscimo ou acréscimo do IDEB.

A avaliação do IDEB ocorre com todo grupo de professores e visa desenvolver e fortalecer as ações no colégio Pinto de Aguiar, através da reflexão sobre o quadro atual que urge por mudanças em todos os setores, com fins de promover a qualidade de ensino da escola. O Colégio Estadual Pinto de Aguiar, assim como as outras unidades da

federação nacional também se utiliza dos dados estatísticos do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para mensurar a sua inferência quantitativa e qualitativa na educação global e local. Esse indicador tem por objetivo combinar as informações de desempenho disponibilizadas através da Prova Brasil.

Ao acessar o site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) foram encontrados dados relativos as metas desde 2007 até a projeção de 2021. No colégio, é possível observar que:

	Ideb Observado					Metas Projetadas							
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE - COLEGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR	2.8	2.0	2.6	2.5	2.5	2.9	3.1	3.4	3.9	4.3	4.4	4.6	4.9

Fonte: Colégio Estadual Pinto de Aguiar e Secretaria de Educação do Estado da Bahia/2019.

O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). O IDEB 2013 nos anos finais da rede estadual não atingiu a meta, teve queda e não alcançou 6,0. Precisa melhorar a sua situação para garantir mais educandos aprendendo e com um fluxo escolar adequado, pois a meta para 2013 era de 3,9.

Diante desses números, é possível detectar que não houve uma progressão do aumento da qualidade do ensino-aprendizagem no colégio, pois os índices em Língua Portuguesa e Matemática se mantiveram na maioria das vezes numa constante ou em declínio. Eles revelam a necessidade que a atual gestão terá pela frente que é a de reverter esses números e implantar e implementar ações voltadas para a leitura, interpretação de textos e resoluções de problemas na área de exatas, a fim de que os educandos possam se tornar agentes capazes de ler o mundo a sua volta.

Segundo os dados estatísticos da SEC (Secretaria de Educação) constatados no SGE(Sistema de Gestão Escolar) para um diagnóstico de 2015 dos 822 alunos matriculados, 525 foram aprovados o que perfaz um total em percentuais de 56,03, ou seja, muito abaixo dos 70% propostos como meta para todo o estado, sendo que destes 297 alunos foram reprovados, representando 31,70 somando a isso 12,27 a taxa de abandono o que caracteriza um índice muito alto. A reversão desses dados se faz urgente e necessária. Por sua vez, em 2017 houve um quantitativo de 1002 alunos com realidades completamente diferentes que precisaram ser equacionadas no âmbito escolar.

A atual gestão vem alavancando os índices por cerca de três anos desde que assumiu essa unidade escolar e com isso vem diariamente criando e perseguindo metas palpáveis para que a cultura da reprovação, evasão e repetência seja minimizada e com isso traga melhores resultados para a escola. Todavia, alcançar tais metas também requer, é o que tem sido feito nesse pouco espaço de tempo, uma melhoria da estrutura física, aplicação dos recursos financeiro, mesmo que a cada ano menor, a garantia diária da merenda escolar de qualidade, regularidade na manutenção do quadro dos educadores, parcerias externas que demonstrem o fazer da atual gestão.

Luck (2000, p. 28) “propõe-se que a gestão da escola seja democrática, porque se entende que a escola assim o seja, para que possa promover a formação para a cidadania”. Para Luck (2000) é de extrema relevância a figura, o papel desempenhado pelo gestor escolar, pois ele será a mola propulsora para fazer as coisas acontecerem, o que não quer dizer que o avanço ou sucesso escolar do educando e da unidade escolar dependa única e exclusivamente dele, mas a representatividade desse diretor, sua forma de agir e pensar muda toda a dinâmica local.

Em 2019, foi possível perceber através dos mesmos dados que o resultado melhorou, houve um avanço, entretanto não o suficiente para retirar a escola da relação estadual das escolas que mais reprovam, afinal, mesmo tornando-se a escola de referência do bairro, no que tange a matrícula de alunos, ainda há a cultura entre os educadores de que a escola que reprova é a melhor. A mudança de mentalidade e respeito por cada profissional, foi mérito da nova equipe gestora.

Segundo Amorim (2012) o gestor deve ser um profissional

democrático, uma pessoa de ação, de criação de ambientes dinâmicos, um facilitador do desenvolvimento das atividades. Houve uma mudança nas relações interpessoais e profissionais com a chegada da nova gestão em 2016. A partir desse ano, foram construídos gradativamente relações que permeavam entre o tradicional e o inovador no sentido de se avaliar o IDEB, anualmente no período da Jornada Pedagógica. Contudo a própria equipe de educadores e a gestão foram pedindo mais reuniões sobre o desempenho dos educandos. Nos dias atuais, os projetos coletivos são pensados e construídos conjuntamente de forma a aproveitar o potencial de cada educando, a preocupação maior, são os educandos repetentes, com idade avançada. Nas reuniões, eles são avaliados nos seus comportamentos, nos seus potenciais a serem desenvolvidos no presente e no futuro, a educação inclusiva tem sido uma preocupação com todos envolvidos na construção de uma aprendizagem satisfatória. Qualquer alteração na rotina diária, o corpo diretivo se reúne com os professores a fim de solucionar algum conflito em relação às aulas, em relação às modificações das aulas, em relação a comportamentos inadequados de educandos, quando ultrapassam o limite da aceitabilidade, além de ouvir as dúvidas e anseios dos educadores. Tudo dentro do possível é avaliado e decidido em conjunto. E os professores se comprometem e assumem a responsabilidade frente ao que foi decidido nas reuniões. E existe cobrança por parte dos educadores, quando não se coloca em prática a decisão efetivada na reunião pela direção, bem como existe a cobrança da direção daquele educador que não corresponda às expectativas daquilo que ficou estabelecido. Conforme Silva, Almeida e Oliveira (2017, p. 53):

É de se considerar que o sujeito que assume a função de gestor numa escola deve empenhar a sua função com competência e rigor. Sendo criativo e, jamais esquecendo que antes de ser diretor é um professor que lidera substancialmente uma comunidade escolar.

A avaliação do IDEB de anual, motivou a criação de uma reunião geral por unidade para uniformizar as ações, bem como avaliar os educandos e o desempenho de cada turma de forma a favorecer uma intervenção mais satisfatória na aprendizagem dos educandos.

Diante de tantos projetos que foram desenvolvidos ao longo

de três anos de atuação da nova gestão, houve um avanço significativo do IDEB em 2019. A avaliação do IDEB foi de extrema importância, para trazer reflexões constantes sobre o desempenho dos educandos, do próprio educador em relação à sua prática, bem como trouxe uma abertura da equipe gestora para a compreensão de que o engajamento pedagógico traz benefícios para todos da comunidade escolar, já que subjacente a essa mudança nas relações entre educadores, entre educadores e gestores, há um aprendizado pedagógico em constante movimento, em constante transformações.

4 O requisito essencial na gestão democrática: a dialogicidade

A Gestão democrática pressupõe a participação e integração de todos os integrantes de uma comunidade escolar, as reuniões para avaliar as situações que exigem cuidado sobre determinado aspecto do que ocorre no ambiente da escola é extremamente importante. Contudo há um fator preponderante para que essa gestão democrática seja eficaz: a dialogicidade. A gestão deve ter inserir nessa construção democrática, a predisposição para o diálogo com a diversidade de subjetividades. A dialogicidade é um pressuposto teórico da epistemologia de Paulo Freire. Conforme Santos (2018, p. 21):

Paulo Freire aborda a relação dialógica no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, no capítulo: “A Dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade”. Para o autor, diálogo é um encontro entre os homens mediatizados pelo mundo. Nessa linha de pensar freireano, existe a relação eu – tu, mas não se esgota entre esses dois elementos, pois existe o mundo entre eles, a pronúncia do mundo.

A teoria de Paulo Freire para a construção de uma educação democrática passa pelo olhar da dialogicidade, da mesma forma, uma gestão democrática deve ter, como lastro de compreensão do processo educativo, a dialogicidade. Na relação dialógica existe a relação eu-tu e o mundo entre eles. Se dentro de uma gestão democrática existe apenas o “eu”, essa se fará autoritária, pois o “tu” não é escutado com seus desafios e conflitos dentro do processo educativo. Se não existe uma integração, interação e o respeito entre “eu” e “tu” para se perceber o mundo educacional, não haverá a possibilidade de uma construção do

conhecimento em conjunto.

O diálogo permite que cada sujeito se exponha e seja respeitado nas suas colocações, a gestão democrática que visa o crescimento de todos na comunidade, deve estimular a confiança nesse processo. Freire (2015, p.113) ao tratar da confiança, afirma quem se propõe a trabalhar com o outro precisa conquistar a confiança de quem aprende, pois, “A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (Santos, 2018). É através do diálogo que a confiança vai se estabelecendo na construção de um projeto escolar, nas avaliações do IDEB, o diálogo é imperativo, pois cada um vai se colocando e expondo suas intenções sem o medo da recriminação. No diálogo, não há espaço para autoritarismo, se assim houvesse, alguém estaria ditando as normas da convivência sem ouvir e compreender o outro lado da situação. Como a gestão democrática visa a participação de todos da comunidade escolar, o seu alicerce fundamental é o diálogo com todos os educadores que circundam um ambiente escolar.

5 Conclusão

O sucesso ou insucesso da escola pública está na mão de todos, desde que esses revejam e se responsabilizem pelo seu papel. A figura do gestor é essencial para a formatação da escola, pois mesmo que não esteja diretamente ligado a ele a responsabilidade pelos índices da escola, mas ele é o co-autor com sua equipe gestora e pedagógica, pois ele deve ser capaz de imprimir uma identidade para aquela unidade escolar e isso automaticamente se reverte em melhores índices de aprendizagem. De acordo com Paro, (2007 p. 108):

Trata-se, portanto, de adotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos, mas que, ao mesmo tempo (não alternativamente), procure preencher seus postos de trabalho com pessoas identificadas com esses princípios, e empenhadas na realização de um ensino de qualidade.

O gestor não pode ser responsabilizado exclusivamente pelo sucesso ou insucesso da sua unidade de ensino, pois ela se faz de vários

outros atores que movimentam a engrenagem e que sem eles nem haveria o espaço escolar. Dessa forma, é fundamental que o educador reflita sobre sua prática pedagógica, buscando novas metodologias, que proporcionem a interação e o diálogo entre os colegas de trabalho, em forma de escrita colaborativa. O gestor tem um papel preponderante de fazer a mediação nesse processo, orientando os educadores e dando os encaminhamentos necessários para que uma avaliação se dê de forma responsável, sadia e, principalmente, produtiva. O papel da gestão democrática é viabilizar um espaço de constante diálogo para que todos possam se desenvolver e construir um conhecimento para viabilizar uma aprendizagem significativa para os educandos da comunidade escolar. Portanto, não há o que temer, o gestor, o educador, o funcionário e o educando devem compreender que todos são aliados no processo de ensino-aprendizagem, redimensionando o espaço e o tempo pedagógico de forma prazerosa e significativa na reconstrução de uma educação democrática.

Referências

AMORIM, A. **Política Públicas em Educação, Tecnologia e Gestão do Trabalho Docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.

AZEVEDO, J. M. L. A Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: Ferreira, N.S.C, Aguiar, M.A.da (Org). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei de nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais**.

Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar: documento regional no Brasil: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília: MEC, 2005.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo Campo, v. 18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002.

FÉLIX, M.de F.C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, 11-33, fev. /jun.2000.

LUDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2012.

OLIVEIRA, E. D. **Formação de professores em avaliação da aprendizagem**: o processo de formação inicial em debate. São Paulo, 2007.

SANTOS, Nara Barreto. **As Contribuições Epistemológicas Freireanas para a Prática de Leitura no Tempo Formativo III na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador; UNEB, 2018.

SANTOS, Nara Barreto, SOUZA, Taise Caroline Longuinho, BARCELOS, Valdo de Lima. **A Escola Democrática**: emancipação pela cidadania na perspectiva freireana. *In*: AMORIN, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (orgs). Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017.

SIGNIFICADO DEMOCRACIA. Disponível em: <https://www.significados.com.br/democracia/>.

SILVA, Cristina Ferreira da, ALMEIDA, Lucimeire Lobo de, OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Avaliação Institucional nas Escolas da EJA: Concepções e práticas dos Gestores. *In*: AMORIN, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA MODALIDADE ENQUANTO ESPAÇO DE CONSCIENTIZAÇÃO DE DIREITOS

Thaíse da Paixão Santos¹

Lívia Jéssica Messias de Almeida²

Maria Rita Santos³

1 Introdução

O presente capítulo tem como objetivo discutir sobre um breve recorte da dissertação de mestrado intitulada Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos: Representações Sociais de professores e alunos sobre a inserção da temática Direitos Humanos no currículo da EJA, pesquisa que teve como objetivo analisar as representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da EDH no currículo da EJA, buscando compreender as aproximações/ distanciamentos entre as mesmas. Neste recorte, a finalidade é discutir sobre a Educação em Direitos Humanos e Educação de Jovens e Adultos, os desafios e possibilidades da modalidade enquanto espaço de ampliação do conhecimento e conscientização de direitos,

1 Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora da Educação Básica no município de Ubaitaba- Bahia. E-mail: thaispedagogadaeja@gmail.com

2 Professora Adjunta do Departamento de Educação (DEDI) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: livia.ljma@gmail.com

3 Doutoranda em Educação e Contemporaneidade - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestra em Educação -Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: mrita.sant@gmail.com.

considerando as representações sociais dos alunos sobre a função social da escola.

Para discutir a complexidade das questões que envolvem o objeto em discussão, o presente estudo buscou apoio na pesquisa de base qualitativa, tendo como referência o estudo de caso com inclinação etnográfica, utilizando como dispositivo de informação o grupo focal. Os resultados encontrados permitiram, através da técnica da análise de conteúdo, analisar as informações, para que chegássemos as representações sociais dos alunos.

Podemos inferir através do processo histórico e processo de escolarização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que o Brasil possui uma enorme dívida com os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudarem na idade dita como “apropriada” (OLIVEIRA, 2009). Assim, consideramos uma modalidade de ensino específica para os sujeitos “aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso à e de permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou na juventude” (ARAÚJO, 2012, p.250).

Mesmo compreendendo que a educação ocorre em diversos espaços de convivência e vivências sociais como afirma Haddad e Di Pierro (2000, p.108), “Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas [...]”. O alto índice de analfabetismo no Brasil e principalmente na região nordeste, resulta de uma herança do conturbado processo histórico e nas contradições econômicas e sociais profundas. Desse modo, os dados mais recentes apontados por A. Freire (2014, p.36) ressaltam os dados estatísticos do PNAD (2012), indicando que o número de analfabetos “Em 2011, era de 8,6%. Chegou a 8,7% em 2012”. Além da alta taxa e de um percentual muito elevado para uma das maiores economias do mundo, ficou, infelizmente, “mais longe de cumprir a meta firmada na ONU, de 6,7% até 2015”.

Para tanto, as políticas apontam para a necessidade de se instaurar uma cultura de direitos humanos também no espaço escolar. Entre os marcos legais no nosso contexto, que a asseguram, podemos fazer referência a: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,

1948); Constituição Brasileira (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996); Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (Unesco, 2006); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL 2006); Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (BAHIA, SJCDH, 2009); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, MEC/ CNE, 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a modalidade deve ser pensada e oferecida com base nas suas especificidades, deste modo, levantamos a seguinte problemática: Qual a função social da escola para a vida dos alunos da EJA, enquanto sujeitos de direitos?

Assim, este artigo está organizado por esta introdução onde destacamos os objetivos, a problemática e o percurso metodológico para obtenção das informações. No primeiro tópico discorreremos à princípio sobre a EJA e a EDH para contextualizá-las no cenário educacional brasileiro e apresentamos seus possíveis diálogos e relevância no contexto escolar. Em seguida no segundo tópico, apresentamos e discutimos sobre as representações sociais dos alunos sobre a escola e a sua função social. Por fim, teceremos algumas considerações na tentativa de responder aos objetivos e a problemática proposta.

Logo, a relevância desta pesquisa se faz por contribuir para o entendimento acerca das políticas curriculares na contemporaneidade. Podendo ainda, colaborar com as discussões e reflexões do conhecimento nessa área, visto que, ainda é uma discussão que se torna ainda urgente no contexto da EJA.

2 EJA e EDH: escola “É conviver, é se “amarrar nela”!

Sabemos que, por muitos anos, foi negado o direito à educação para alguns sujeitos, cujas histórias perpassam por outras questões, entre as quais o fato da EJA, até poucas décadas, ser vista como “suprimento e compensação da escolaridade perdida” e só recentemente ter passado a ser tratada pelo viés da reparação e equidade (OLIVEIRA, 2015, p.27). O contexto contemporâneo tem apresentado diversas políticas

e programas da EDH, que contribuem para o empoderamento desses sujeitos, mas existem ainda alguns entraves para sua efetivação.

A instrução educativa elege diversos tipos de valores a serem potencializados em conformidade com os princípios socialmente produzidos. Assim, o ambiente escolar comunica valores aos sujeitos. Por esse motivo, é imprescindível refletir e argumentar sobre as suas práticas, contrapondo ideias, visando auxiliar na sua identificação e conceituação. A escola tem a responsabilidade de se estruturar para atender o sujeito no processo de integração e transformação. Portanto, necessita estar alerta e inovar em todos os aspectos, visando à formação de indivíduos autônomos, solidários e críticos, capazes de enfrentar as rápidas mudanças no sistema produtivo e social.

Entre os diversos espaços de convivência, a escola ocupa um lugar de privilégio e evidência, por estabelecer relação estreita com o debate, no que diz respeito às diferenças, e com a reafirmação dos direitos humanos fundamentais. Ao reportar à escola, recordo-me do poema que diz: “[...] o lugar que se faz amigos. [...] Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, [...] É conviver, é se “amarrar nela”! [...] Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, [...] É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo”. Extraído do poema Escola é... veiculado nas redes sociais com a autoria de Paulo Freire, mas, de acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele, e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra, aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema.

Considerando que existe diferentes concepções de educação escolar sabemos que elas se referem a determinados modos de compreender as modalidades de educação e as funções sociais e pedagógicas da escola. Nesse sentido, entendendo a escola como uma instituição social “é necessário sempre considerar que as concepções estão vinculadas a necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade e a interesses de grupos sociais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 239). Assim,

temos que considerar que a escola é um espaço onde precisa estar claro, o que motiva e sustenta sua luta pois “*se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*” (FREIRE, 2014, p. 110). Sabemos que a educação não é a solução para que as transformações sociais ocorram, mas, pode se tornar uma resistência à reprodução da ideologia dominante, demonstrando através das práticas e lutas que é possível mudar.

Para tanto, ressaltamos o que referenda o objetivo central da EDH no Art. 5º das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, em consonância com a concepção sobre a qual diálogo de escola:

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

Compreendendo que vivemos em uma sociedade com marcas de intolerância, desigualdade, desrespeito e, por conseguinte de violação de direitos humanos, torna-se forçoso que a escola esteja atenta às questões referentes aos processos que interferem e ocorrem no seu entorno, possibilitando um espaço de convivência democrática, como descrito no poema, pois, como ressalta Costa, M. (2007, p. 68) “tudo que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora da escola. Esquecer isso, ou negligenciar isso, tem consequências sérias”. Para tanto Esteban (2007, p. 10-11) aponta que:

A transformação da escola, por meio de sua efetiva democratização, é uma meta há muito buscada. Tal mudança exige uma profunda reflexão sobre os modos de incorporação das classes populares à escola, apresentando-se como um dos desafios centrais à promoção de ações capazes de fazer da escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares. Nesse percurso, é relevante interrogar as relações entre esta mudança de perspectiva e a produção das práticas que orientam a dinâmica pedagógica.

Decorre daí a necessidade de refletir sobre a compreensão do que seja currículo no âmbito da sua função educacional/formativa e social. Para tanto, nesse contexto se faz necessário discutir algumas

questões e posicionamentos construídos em um processo reflexivo da prática curricular. Existe uma difícil conciliação entre o proclamado e o efetivado para garantir a educação para todos. Visto que, o viés neoliberal de acordo com Gentili (2013, p. 229):

[...] ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação.

Assim, precisamos contextualizar o cenário contemporâneo, onde as políticas neoliberais têm acentuado as desigualdades e principalmente a violação de Direitos Humanos. Os alunos da EJA precisam ser reconhecidos como sujeitos de direito, assegurando-lhes a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, não apenas no sentido de acesso, mas a qualidade e permanência desses sujeitos. Principalmente pela desigualdade existente na sociedade brasileira, onde podemos considerar como nos escritos de Dubet (1997, p. 542) que “as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares”. Podemos, ainda, afirmar que essa modalidade é marcada pela ausência de políticas efetivas de Estado na garantia de direitos, assim, “lhes foi negado o direito à educação no passado, e lhes é dificultado no presente” (CAPUCHO, 2012, p. 23).

Pensando em uma escola que possa atender as especificidades desses sujeitos da referida modalidade, é necessário um “ programa sistemático de Educação em Direitos Humanos, o qual não se restrinja à proclamação da universalidade dos direitos, mas negue as desigualdades e afirme as necessárias rupturas com as suas causas” (CAPUCHO, 2012, p. 39). Visto que, torna-se indispensável uma “formação dos valores de direitos humanos”, para além dos marcos legais “ é preciso que as pessoas conheçam os seus direitos e se engajem socialmente”(Idem,p.40).

Considerando esse contexto, faz-se necessário inserir no debate dessa modalidade de educação a EDH, em consonância com os escritos de Capucho (2012, p. 43), ao afirmar “Quando tratamos da Educação

de Jovens e Adultos, nas diversas formas como é ofertada à população, é premente a relação com a Educação em Direitos humanos”, que possui três pontos essenciais de acordo com Benevides (2000, p. 01):

[...] primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.

Corroborando com esses pontos podemos destacar ainda o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 31) assegurando que essa formação “deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, [...] de formação da cidadania ativa”, para esses sujeitos portadores de saberes que devem ser valorizados no processo de aprendizagem. Caso contrário, não será possível pensar e executar uma educação pautada nos princípios dos Direitos Humanos, sequer pode ser nomeado de educação.

3 Representações sociais dos alunos sobre o sentido da escola para sua vida

Neste tópico iremos analisar as representações sociais dos alunos sobre o sentido da escola para a sua vida, trata-se como já informamos de um breve recorte dos achados da pesquisa realizada em Ubaitaba - Bahia, na primeira escola que ofertou a EJA no município. Para recolher essas informações foram realizados dois grupos focais e algumas conversas informais que possibilitaram emergir as representações sociais dos sujeitos e a essa categoria sem tentar manipular as suas respostas para atender aos critérios formulados *a priori*.

O cenário escolar tem uma função relevante na promoção da formação de sujeitos de direito, pois mesmo estando inserida na estrutura macro do mundo globalizado com políticas neoliberais, poderá contribuir e/ou contribuir sobremaneira para que os alunos possam tomar decisões individuais e coletivas, possibilitando saírem da invisibilidade enquanto atores sociais, que sofrem violações de

direitos diariamente para uma participação ativa. Percebemos nas suas representações a função social da escola, e como isso já traz benefícios para sua vida e a das pessoas do seu entorno, inclusive no reconhecimento dos direitos:

Bom... o significado da escola é porque a gente precisa, né... de aprender... pra formar cidadão de bem... aprender os direito, né... quais são os direito do ser humano... e quando a gente aprende na escola a gente também sabe como é como educar os nosso filho... é... educar nossos filho... educar nossos neto... responder as pessoas, né... e... é muito bom e a gente sabe que todo mundo tem o direito de estudar... de aprender... porque Deus fez o mundo para todos... mas nem todo mundo tem reconhecimento do que é seu por direito... e quando a gente aprende a ler... e aí a gente vai pra palavra de Deus... a gente vai ler a bíblia... vai descobrir as coisa maravilhosa que Deus fez e preparou para cada um de nós, né... então é muito bom... e a escola é um significado para a vida inteira... é um aprendizado que você aprende para a vida inteira, né... você fica velho... você é... passa de mãe para filho e netos... e aí... é um ensino que é pra vida inteira... você morre e leva o que você aprendeu, né... é muito bom a escola... o significado da escola pra mim é isso... (Aluna C, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

A aluna expressa a implicação da escola, como um lócus privilegiado para sua formação para a cidadania, possibilitando a sua compreensão enquanto sujeito de direito, interferindo diretamente nos seus comportamentos e atitudes, e como o acesso ao mundo grafocêntrico tem lhe possibilitado realizar atividades que contribuem também para seu processo formativo. “A formação jamais seria dádiva ou doação, mas construção conquistada por seres que se responsabilizam, se autorizam, se autonomizam, nos seus coletivos sociais, ao dizer do que precisam como alimento da alma e da carne, como forma de se alterar com-o-outro, se alterar-com-o-mundo” (MACEDO, 2011, p. 144).

Fica, então, compreensível que essa formação pode ser desenvolvida nos mais diversos espaços formativos, coadunando com a afirmação de Silva e Tavares (2011, p. 16) no que diz respeito à compreensão sobre formação cidadã “como processo permanente, que deve se desenvolver em todos os espaços educativos: na família, na escola, nas instituições públicas e privadas, nas religiões, nas associações,

nos sindicatos, nos partidos políticos, etc.”. Isso poderá propiciar aos sujeitos a convivência em outros espaços, contribuindo para a sua formação e a de outros que os cercam.

Torna-se visível o entendimento que os alunos da EJA possuem da escola e a expectativa de aprender partindo das suas ideias prévias para imprimir novos significados. Nessa perspectiva, demanda da instituição escolar uma cultura de reconhecimento de direitos, que assegure o cumprimento dos direitos conquistados e propicie a organização social em prol da afirmação de novos direitos. Vejamos o relato do aluno Y a seguir:

É... o significado que a escola tem na vida da gente, é o que... é... a sabedoria... experiência e saber sobre as coisas... Ciências... Geografia... todo tipo de matéria... a experiência quando você vai no banco... entendeu... que você vai assinar um documento... quando eu vou no banco e eu vou assinar um documento eu olho primeiro... eu não assino assim não... se o cara disser que o documento tá errado... porque eu tô no banco e o cara vem me dá o documento errado... então, assim... eu olho primeiro o documento pra depois eu assinar; é por isso que é bom o estudo... (Aluno Y, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Foi possível, enquanto pesquisadora, vivenciar essa experiência na pesquisa empírica com esse mesmo aluno que questionou e somente assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) depois de ler e compreender o teor do documento, além de me fazer vários questionamentos sobre a pesquisa. Isso demonstra que os sujeitos realizam leituras do que ocorre em seu entorno, ou seja, ele não é um “idiota cultural”. Nesse sentido, destacamos um termo mencionado por ele para falar sobre o significado da escola: “experiência e saber sobre as coisas”, pois compreendemos se tratar de uma expressão reveladora, posto que exemplifica a capacidade de aplicar o que aprende em “situações existenciais concretas” (FREIRE, 1992). Portanto, esse aluno fez um exercício de resolução das situações cotidianas, evidenciando um movimento de apropriação do aprendido, ao assinar tanto os documentos bancários, como o Termo de consentimento. Ainda quando perguntamos sobre o sentido da escola para sua vida, as representações sociais dos sujeitos apontam a educação como um processo permanente:

Pra mim o que aprendemos na escola... porque nós se reunimos pra aprender uns com os outros, né... aprender da professora e aprender também dos colega, porque é muito bom, né... a gente aprender... e a gente cresce e morre de velho e nunca aprende tudo... (riso) cada dia passa... cada tempo... cada ano e a gente vai aprendendo mais, né... e aí a escola é muito bom também, porque a gente vai aprender a respeitar a professora, né... porque ela tá em frente do trabalho ensinando... nós temos que respeitar a professora... e temos que também respeitar os colega, né... que somos colega de escola, né... se a gente não sabe... a gente pega aqui... já ensina... é uma união feita no colégio, né... um aprendendo com o outro, né... que aqueles que já sabe mais, a gente já pergunta é coisa... e a gente vai até o fim... e aprendendo e muito... e morre de velho e nunca acaba de aprender... (Aluna H, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

A escola pra mim é uma maneira de aprender mais... de... conhecer mais as coisas... e pra mim é escola é sua segunda casa, né... porque a primeira casa da gente é a moradia de dentro de casa e a escola é uma casa... que a gente aprende muitas coisas boas... aprende a viver a vida... aprende... é na onde a gente tenta se formar pra ser alguma coisa... um médico ou alguma coisa na vida... e pedir a Deus pra só... acontecer coisas boas na escola, né... (Aluno X, entrevista concedida à pesquisadora, 2016).

Ao observar as representações sociais das alunas H e X, encontramos concordâncias nas palavras de Freire (2005), quando aborda a ideia de inacabamento e incompletude, sua preocupação com a condição do ser humano de sempre estar em busca de algo mais. O reconhecimento da vocação ontológica dos seres humanos, “ser mais”, de que esses se encontram num processo constante de devir, isto é, de que a educação só será sinônimo de educação quando esta for de fato libertadora.

Freire aponta como características principais da existência humana sua condição de inacabamento e a capacidade que possui de reconhecer e transformar essa condição, através do processo educativo. As representações que os alunos fazem a respeito desse processo nos fazem refletir sobre o quanto este espaço é um lugar fértil, para que se possam discutir as questões relacionadas aos direitos humanos que estão ligadas aos seus próprios decursos de vida. Portanto, em outras palavras a EDH se constitui de extrema importância na EJA, pois

esses sujeitos possuem uma interação social enérgica, possibilitando uma reflexão a respeito da maneira como eles exercem seus direitos ou reagem a sua ausência. Desse modo, possibilitar “um trabalho de formação imbricado na cidadania deve priorizar as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz, e do respeito ao ser humano” (SILVA, 2011, p. 15).

4 Considerações finais

Desse modo, esta pesquisa contribui com o entendimento desses fatores, na tentativa de apontar algumas possíveis recomendações, para que possamos avançar na luta por uma educação de qualidade que não garanta somente o acesso, mas a permanência para a efetivação da educação como um direito humano possibilitando outros direitos. Assim, podemos destacar a escola como um dos espaços de formação de sujeito de direitos, mas para tanto sua concepção de educação poderá reforçar as violações de direitos ou contribuir para formação e conscientização dos seus direitos sem os quais “ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos” (BENEVIDES, 2010, p. 1).

Nesse sentido, a comunidade escolar deve se articular para buscar implementar uma política curricular para uma formação pedagógica na perspectiva que reafirme que a educação não é somente um acúmulo de saberes de conteúdos traduzidos pela educação escolar, mas para que se traduza em um mundo mais heterogêneo, mais livre, mais democrático, por conseguinte, igualitário em oportunidades, portanto, ainda que utopicamente, unido na diversidade.

A EJA é uma modalidade de ensino que seus sujeitos são marcados por diversas violações de direitos, inclusive isso se materializa nas diversas motivações que os conduziram a estarem neste contexto. Através das representações sociais desses alunos foi possível compreender que para eles estar inserido no contexto escolar, além de proporcionar conhecimentos pedagógicos lhe possibilita compreender a sua condição enquanto sujeito de direitos. A escola tem um papel muito relevante porque permite benefícios não somente para vida do aluno, mas para

peças ao seu entorno no reconhecimento de direitos e deveres o que lhe possibilitará exercer a cidadania.

Nesse sentido, entendendo que existem diversos espaços formativos os alunos ao procurar a escola buscam que os conhecimentos adquiridos ao longo do seu itinerário formativo sejam valorizados e propicie a ampliação desses conhecimentos para que possam assegurar o cumprimento dos direitos conquistados, posto que, em uma sociedade grafocêntrica o acesso à leitura e a escrita poderá lhe possibilitar ampliar e/ou legitimar esses conhecimentos.

Referências

ARAÚJO, M. N. R. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, R. S. et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso mar. de 2008.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, Jose Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª ed. Centro de Documentos e Informação Edições Câmara Brasília- 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: Acesso em: 7 jan. 2014.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos e adultos prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.5, mai./ago. 1997, p. 222-231.

ESTEBAN, Maria T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n.71, p. 9-17, jan./abr.2007.

FREIRE, Ana M. Araújo. Apresentação. 2014. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra. São Paulo. 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: Gentili, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livro Editora. 2. ed. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde A. **Educação de Jovens, Adultos e idosos: aprendizagem ao longo da vida**. Salto para o futuro. 2009.

SILVA, Aida M. M. TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites**. Educação. Porto Alegre. 2013. Disponível

em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740>. Acesso em: nov. 2015.

SILVA, T.Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESPAÇOS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS DENTRO E FORA DA ESCOLA

Jovania Arlene de Jesus Santos¹

Jemima Gonçalves da Silva²

Leir Ribeiro Viana de Almeida³

Rodrigo Guedes de Araújo⁴

1 Notas iniciais

Este capítulo apresenta um estudo bibliográfico que tece algumas considerações acerca da relação entre a educação e as relações étnico raciais: espaços de aprendizagens, lutas e resistências dentro e fora da escola. As discussões pautadas aqui tratam de alguns conceitos sobre o que é a educação, as lutas e resistências sociais e as conexões entre a educação e as relações étnico-raciais enquanto processo formativo. A sua estrutura organizativa se divide em três importantes eixos que dialogam entre si, buscando a compreensão

1 Estudante do 6º Semestre do curso de Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Campus XVII - Bom Jesus da Lapa – BA. E-mail: jovania_jesus@live.com

2 Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Servidora Publica do Município de Serra do Ramalho – Bahia. E-mail: silvajemima@gmail.com

3 Estudante do 6º Semestre do curso de Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Campus XVII- Bom Jesus da Lapa – BA. E-mail: leirvialmeida@gmail.com

4 Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Direitos Sociais do Campo – Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Conhecimento, Política e Desenvolvimento – UNEB – Bahia. Professor no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Membro do Centro Acadêmico de Educação do Campo – CAECDT – Salvador. E-mail: pedagogodaterra@gmail.com

desses conceitos e categorias e, fazendo uma breve diferenciação entre os tipos e modalidades de educação. Para esse efeito buscamos os seguintes embasamentos teóricos: Brandão (1995), Brasil (2010), Cury (1979), Rego (2018), Gohn (2018), Hall (2014) Gomes (2007). As considerações apontadas nos estudos desses escritores ressaltam as formas de lutas e resistências provadas por segmento social.

Trouxeram para a o debate a importância da educação numa perspectiva antirracista, capaz de recolher a importância de estudos dos povos negros de forma positivada, trazendo assim para o debate educacional as contribuições da cultura dos povos negros para a nossa sociedade, denunciando assim, o silenciamento do racismo ainda tão presente na educação escolar.

2 Conceitos e paradigmas da educação para as relações humanas

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvendo pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. (BRANDÃO, 1995, p. 8).

A partir da escolha desta epígrafe de Brandão apresentada no seu livro o que é educação? A tomamos como referência para tecer algumas considerações sobre os principais e antropológicos conceitos de e sobre a educação adotada pelos sistemas educacionais e pela sociedade contemporânea.

Esta afirmação de Brandão (1995) sobre o que é a educação nos faz considerar que desde as sociedades primitivas os conceitos e práticas de educação estão distantes da compreensão de que a educação se limita unicamente a espaços formais, especialmente a escola. Ainda consideramos que se existem diferentes conceitos e entendimentos sobre o processo de educação das pessoas, também é notório que os processos de formação e instrumentalização adotados por cada sociedade também são diferentes, haja vista que os interesses e objetivos são próprios de cada grupo social e culturalmente constituído.

Por esse entendimento a nossa percepção sobre a educação está ligada ao pensamento de Cury (1979, p. 53) quando afirma que:

A educação é imanentemente presente à totalidade histórica e

social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos. Essa visão de mundo já interpretada, existente e na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante das práticas sociais e sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos.

Desse modo, a educação em sua totalidade concreta apontado por Cury (1979) manifesta essa característica ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtores sociais, mas também agentes históricos.

A educação existente nos mais diferentes espaços pode ser livre, e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como a vida. Sendo assim, ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos, conforme afirma: “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Nos estudos de Rego (2018) sobre educação, concepção e modalidades, ele corrobora com esta discussão quando destaca que a educação deve ser vista como um processo triplicado, que ao mesmo tempo permite a humanização, a socialização e a singularidade da pessoa por meio da apropriação da herança cultural, sendo o homem um ser pensante e social, que age autonomamente, sendo assim capaz de questionar os processos mecanizados ou de transmissão de conhecimentos.

É interessante ressaltar os tipos de educação destacando Gonh (2006) quando ela trata especialmente da educação formal, não – formal e informal, evidenciando que cada uma delas tem características e objetivos próprios e diferenciados a depender de sua intencionalidade. Para ela, a educação formal é aquela ofertada especificamente nos espaços escolares, sendo este um espaço normatizado com regras, horários e com professores sendo a principal figura do processo educacional

escolar. A educação informal abordada por Gohn muito contribui para a socialização dos indivíduos, desenvolvendo assim práticas, hábitos e comportamentos frente a sua realidade cultural. Mas é na educação não-formal que reiteramos o seu papel para o campo da educação e relações étnicos raciais. Para Gohn (2018, p. 28), a educação não-formal é:

Aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. Um dos aspectos mais importantes desse tipo de educação são os espaços e territórios onde ela ocorre, pois, os processos educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos intencionais.

Por esse viés é notório que essa ideia de educação transcende o espaço escolar como método mecânico de educação, visto que ela capacita os indivíduos a se tornar cidadãos do mundo, no mundo, tendo como finalidade a abertura de janelas de conhecimentos sobre a sociedade que circunda estes indivíduos e suas relações sociais. Em Arroyo (2014, p. 24) aponta que “no conjunto das lutas por lugares de humanização e contra a expropriação destes lugares entram as lutas dos movimentos sociais étnico por escola, por universidade, pelos espaços e instituições de produção do conhecimento”. Arroyo (2013, p. 117) ainda destaca que:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégia de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produz uma rica diversidade de conhecimento e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos.

Destarte, os modos de educação não-formal e suas metodologias operam o processo de aprendizagem a partir da cultura dos indivíduos e dos grupos sociais, e o seu método nasce essencialmente a partir de problematização da vida cotidiana, onde os conteúdos emergem como

necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas. Assim, considerando os objetivos da educação não-formal, podemos ressaltar que este tipo de educação está voltado para a educação no sentido amplo de seus sujeitos.

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros especialistas, envolve, portanto, situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias (BRANDÃO, 1995, p. 21).

Nesse sentido, Gohn (2018) aponta que entre os objetivos da educação não-formal está pautado nas seguintes formas de educação: a) Educação para a cidadania; b) Educação para justiça social; c) Educação para os direitos (Humanos; políticos, sociais, culturais, etc.; d) Educação para liberdade; e) Educação para igualdade; f) Educação para democracia; g) Educação contra discriminação; h) Educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

Assim, a educação não-formal tem grande importância na garantia e participação dos sujeitos nos mecanismos colegiados, políticos e de controle social na garantia do direito de participação efetiva nas novas práticas sociais escolares e não escolares. Por isso, as lutas e resistências por direitos políticos e sociais tem sido tão presente nos dias de hoje.

3 Educação nos espaços de lutas e resistência

As lutas e formas fazem parte das principais marcas da resistência dos movimentos étnicos e sociais por garantia dos direitos sociais e culturalmente constituídos. As principais formas de reivindicação por direitos, ir em busca de uma causa comum á várias pessoas, lutar em nome de uma categoria: essas características definem bem o contexto que gira em torno do conceito de lutas sociais. Na sociedade atual, as lutas ou movimentos sociais acontecem constantemente e, dentro de vários meios. Tratam-se de ações coletivas de caráter sócio-político, que implicam no pensar e no fazer em prol de algo comum. Se integrar a essas lutas é mostrar na prática um posicionamento sobre ser cidadão. Segundo Souza (1995), o cidadão é o indivíduo que tem consciência

de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Um cidadão com sentido ético forte e consciência de cidadania não abre mão desse poder de participação.

Por entendimento, podemos perceber a importância que deve ser dada ao envolvimento direto nessas lutas, pois como seres possuintes de um lugar de fala, faz-se necessário sair do lugar comum e ir a militância. Para Demerval Saviani ser cidadão significa ser um sujeito de direitos e deveres, segundo ele: “Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade e, extensivamente, da vida da sociedade”. Por esse entendimento Gohn (2000, p. 13) define Movimentos Sociais:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sócio-político, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Situações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflito, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

Em todo percurso de escrita da autora e retomando também ao que já fora supracitado, é visto que o foco se volta sempre para a necessidade do protagonismo nas lutas. A autora também enfatiza a necessidade de criação de uma identidade para o movimento, essa que por sua vez precisa estar pautada em fatores culturais e políticos, de interesses comuns. Ela diz mais: “Os movimentos sociais se expressam através de um conjunto de práticas sociais nas quais os conflitos, as contradições e os antagonismos existentes na sociedade constituem o móvel básico das ações desenvolvidas” (GOHN, 1985, p. 46).

A autora ressalta que a temática dos movimentos sociais é uma área clássica de estudo da Sociologia e das Ciências Sociais e não apenas um momento da produção sociológica como pensam alguns, reduzindo as manifestações empíricas, com seus fluxos e refluxos, e confundindo a produção acadêmica destes ciclos, com própria existência concreta do fenômeno.

No âmbito da educação, as lutas sociais também possuem um

peso grande, pois várias pautas têm rondado às universidades e escolas e atingido direta ou indiretamente professores e alunos. Tais pautas dizem respeito, geralmente a questões raciais, sistemas de privilégio, desigualdades sociais dentre outros. Costa (2006), em sua tese de doutorado, cita por exemplo, o movimento das escolas comunitárias que ocorreu tendo como um dos principais motivos, crianças que moravam em periferias, por exemplo, que não conseguiam serem alcançadas pela escola: Assim, no contexto histórico o Movimento das Escolas Comunitárias tem uma origem antiga. O seu surgimento em Recife data de 1942, sob a denominação de “escolas da comunidade”, em razão de um elevado crescimento populacional no período, sendo a oferta de serviços insuficiente para atender a demanda. Estas escolas se espalharam por todo o país.

Ao longo dos anos 1980 as “escolas da comunidade” voltam a se estabelecer, basicamente em função do mesmo motivo: o sistema público oficial não consegue absorver as crianças e adolescentes de todas as comunidades, especialmente as periféricas. Seu objetivo não é apenas ser incluyente, mas desenvolver um trabalho pedagógico que assume a realidade das comunidades como parte do processo ensino-aprendizagem, tendo a experiência das pessoas como base de uma ação transformadora. Em 1986 o movimento das Escolas Comunitárias cria a AEEC, para politizar o debate educativo e lutar pelo reconhecimento das escolas comunitárias como espaço educativo e pela garantia de funcionamento, via acesso a recursos públicos (COSTA, 2008, p. 14).

Ao tratar de escolas comunitárias, vem logo em mente o cenário da educação não formal, que como já fora citada anteriormente se trata da educação que acontece fora de uma sala quadrada, convencional, com cadeiras enfileiradas e alunos uniformizados. Normalmente, no cenário da educação não formal o público é diversificado, os pontos de encontro podem ser no lugar de sempre, ou não, podem-se ajustar horários e mesclar atividades, etc. Outra característica importante também são as memórias e vivências desse público, que na maioria das vezes possuem uma história de trajetórias duras, marcadas por lutas e resistências.

Por essa linha de compreensão as perspectivas históricas apontam que entre as formas de resistência, está na garantia através de processos

educativos escolares e não escolares que sejam capazes de trazer a esses segmentos perspectivas educacionais para além do conteudismo com fim em si mesmo, mas processos educativos que atendam para os aspectos identitários⁵ e multicultural⁶ desse segmento social.

4 Atos pedagógicos e a questão racial no espaço escolar

A questão racial tem sido significativamente debatida nos mais diferentes espaços escolares e não escolares. O referido debate tem iniciativa dos diferentes grupos e comunidades negras de forma organizada e articuladas com os setores governamentais e sociais.

Segundo Lima (2015) ainda que formado por diversas matrizes culturais, o Brasil, historicamente, registra um apagamento das tensões raciais existentes, facilitado pelo mito da democracia racial. E ainda interroga: mas, e a escola, em seu papel formador e informador, de difusora de conhecimentos, como tem se colocado frente a essas tensões?

Para essa pergunta os estudos de Gomes (2007) destacam que os segmentos negros organizados passaram a formular outro tipo de reivindicação para a educação e para o poder público brasileiro. Face à incapacidade de as políticas públicas universais voltadas para a educação, saúde, emprego etc. de atenderem as demandas e as necessidade da população negra, o movimento negro brasileiro, a partir da década de 90. “O movimento negro trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para a arena política, para o debate público e para as práticas e currículos escolares da educação básica, da universidade [...]. Será que os educadores (as) estão atentos a essas demandas educacionais” (GOMES, 2007, p. 90).

Apesar da interdição à escola formal, a educação escolar sempre foi almejada pelo segmento negro da população, e realizada,

5 Para Silva e Hall (2014), a identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, sou heterossexual” “sou jovem” “sou homem”. Identidade assim concebida parece uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem referência a si próprio: ela é autocontida e autossuficiente.

6 Hall (2003) destaca para o cuidado na utilização de termos como multiculturalismo, pluralismo cultural, raça, etnicidade, identidade, diáspora, os quais ele, só podem ser utilizados “sob rasura”.

inclusive, por iniciativas suas, persistindo, porém, uma exclusão efetivada por dentro do sistema público oficial, de muito tempo até os dias de hoje (LIMA, 2015, p. 29).

Através desses aspectos cabe ressaltar que a efetivação de processos de reflexão sobre os aspectos e construção de novos paradigmas educacionais, as questões relativas ao currículo e suas estruturas, a construção do conhecimento, os processos de aprendizagem e seus sujeitos ocuparam nas últimas décadas e na atualidade o centro do debate e atenção especial de estudiosos (as) pesquisador (as) e movimentos sociais brasileiros (BRASIL, 2010).

Esse debate travado pelo movimento negro socialmente organizado tem alcançado grande e significativas conquistas no campo do direito a educação e as relações étnico raciais. Dentre essas conquistas destacamos os aspectos normativos da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9396/1996 (LDB), Lei 10. 639/ 2003 e a Lei 11.645/2008 que representam um avanço no enfrentamento das desigualdades raciais na educação, na medida em que se estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas do país (LIMA, 2015).

Através desses textos normativos, a educação para os povos negros conquista visibilidade política social e educacional, visto que a partir desses elementos a escola obrigatoriamente deverá abordar os diferentes temas relacionados as questões raciais, agora numa perspectiva antirracista. Principais pontos abordados nessa nova perspectiva de educação: a) a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo; b) reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro; c) abordar as situações de diversidade étnico – racial e a vida cotidiana nas salas de aula, d) combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos tipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro, e) incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultural do povo negro e f) recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do povo negro, como postura pedagógica voltada a desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Assim, Brasil (2010) aponta que o vínculo entre educação com as relações étnico – raciais, sendo um processo que implica trocas, nos faz crer que a feitura de uma escrita só tem sentido se ela também

se constituir desta forma: troca entre as pessoas, entre fatos, ou seja, entre o escrito e o vivido. E é por essa lógica de relação, de coletivo, de concepção de escrita para além de uma formação letrada, porque se fala de um lugar - nesse caso o quilombo, que sobrescreve para refletir sobre a educação e as relações étnicos – raciais, tendo em vista crianças, adolescentes pertencentes as comunidades de Quilombos.

Desse modo, acredita-se que a partir desses elementos, a escola assumirá a postura de respeito e reconhecimento da diversidade cultural constituída também no espaço escolar, contribuindo assim para a fragmentação dos processos formativos e escolares pautados nos preconceitos aos povos negros dirigidos historicamente.

5 Considerações finais

A partir dos estudos realizados acerca da relação entre a educação e a questão racial, bem como considerando os objetivos desse capítulo, podemos ressaltar que as principais evidências desse estudo nos mostram que a luta e as formas de resistência do povo negro ocorrem nas suas diferentes formas, organizada e articulada com outros setores da sociedade.

Um dos aspectos pautados nesse artigo e que agora reiteramos, é que pensar a educação para a diversidade e identidade cultural ultrapassa os limites do espaço da sala de aula, ainda que muito importante, e por esse entendimento a concepção de educação apontada não está estritamente ligada a escola – sala de aula, mas uma concepção ampla de educação que ocorre em diferentes espaços e tempos pedagógicos mediados pelas relações entre os sujeitos.

As formas de lutas e resistências provadas por segmento social trouxeram para a o debate a importância da educação numa perspectiva antirracista, capaz de recolher a importância de estudos dos povos negros de forma positivada, trazendo assim para o debate educacional as contribuições da cultura dos povos negros para a nossa sociedade, denunciando assim, o silenciamento do racismo ainda tão presente na educação escolar.

Portanto, os estudos realizados até aqui, certamente nos levaram para o seu aprofundamento nas suas diferentes formas e lugares, os

quais nos conduzirão para a ampliação de ideias e concepções acerca da educação e as relações étnicos raciais dentro e fora da sala de aula.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COSTA, Monica Rodrigues. **Experiências emancipatórias: alternativas políticas e políticas alternativas dos movimentos sociais no Nordeste**. Tese de Doutorado. Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: GOMES, Nilma Lino; SOARES, Lêoncio; GIOVANETTI, Maria Amélia (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio Aval. Pol. Publ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN. Maria da Gloria. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais,

ONGs e terceiro setor. **Revista Mediações**, n. 5, p. 11-40, 2000.

GOHN, Maria da Gloria. **A força das mulheres**: a luta das mulheres por credos em São Paulo. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

REGO, Amancio Mauricio Xavier. Educação: concepção e modalidades. **SCIENTIA CUM INDUSTRIA**, v. 6, n. 1, p. 38-47, 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, HEBERT. Poder do cidadão. **Democracia, Revista do IBASE**, , Rio de Janeiro, n. 113, out./nov. 1995.

OBJETIVO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA AGENDA 2030: A EDUCAÇÃO EM DISCUSSÃO

Nara Barreto Santos¹

1 Introdução

O processo de globalização do mundo exige novas posturas nos palcos nacionais e internacionais, a cada nova forma de produção humana surge nas Ciências novas teorias que possibilitem um ajuste na qualidade de vida dos seres humanos. Isso se deve ao fato de que a globalização representa um novo ciclo de expansão do capitalismo que interfere nos meios de produção e no processo civilizatório.

Nesse contexto, Santos (2017) a máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema. Para Santos (2017) é como se o mundo estivesse ao alcance de todos, o mercado global apresenta-se como capaz de homogeneizar todo o planeta, enquanto as diferenças locais são aprofundadas. É preciso pensar e repensar numa interação internacional mais humana. O próprio capital pode ser revisto como uma possibilidade de trazer transformações sociais e econômicas para todos os países do planeta. Uma nova história precisa ser construída no combate a opressão, as desigualdades educacionais e sociais, a violência, desigualdades econômicas, nos planos da localidade, nacional e mundial. Os próprios desafios para superação dos problemas no planeta trazem uma nova forma de “pensar” de consciência mundial para os países

1 Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB), Especialização em Direitos Humanos e Contemporaneidade (UFBA), Professora da EJA e Advogada. E-mail: narabarreto194@hotmail.com

que constituem a ONU (Organização das Nações Unidas). E é diante desse contexto que a Agenda 2030 da ONU se faz grandiosa e muito importante para o mundo inteiro.

O objetivo selecionado da agenda 2030 dos ODS foi: o objetivo de número quatro que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e para todos.

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica na abordagem qualitativa-reflexiva, tendo como tema: Objetivo do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030: a Educação em Discussão. Conforme Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Trouxemos a abordagem qualitativa: “a pesquisa qualitativa tem respaldo a partir da subjetividade do pesquisador daquilo que ele consegue dar significado e construir o seu conhecimento”, conforme Chizzotti (2010, p. 79), o conhecimento não é dado isolado, o sujeito-observador, é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado.

O texto foi dividido didaticamente nos seguintes tópicos: primeiramente, a Contextualização da proposta do ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) da Agenda 2030, na qual se traz um breve panorama das propostas da ONU (Organização das Nações Unidas); segundo, Educação como um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, onde traçamos uma breve conceituação da educação; educação inclusiva, educação e equidade e educação ao longo da vida. No último tópico, Educação como Direito Humano no qual se aborda a previsão legal desse direito nos palcos internacional e nacional, em seguida é trazida a conclusão.

2 Contextualizando a proposta dos ODS da Agenda 2030

A ONU é uma organização internacional formada por países que voluntariamente se reuniram para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundial. O preâmbulo da Carta das Nações Unidas assim expressa:

Nós, os povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar a gerações vindouras dos flagelos da guerra, que, por duas vezes, no espaço de nossa vida, trouxe sofrimentos, indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de Direitos fundamentais do homem e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e estabelecer condições sobre as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes de direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla. E para tais fins praticar a tolerância e viver em paz uns com os outros, como bons vizinhos, unir nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, garantir pela aceitação de princípios e a instituição de métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, e empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico social de todos os povos. (Fonte: <https://nacoesunidas.org/conheca/>).

A Carta da ONU estabeleceu seis órgãos principais: Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, a Corte Internacional de Justiça e o Secretariado. Foi fundada em 24 de outubro de 1945, seus membros vindos de todos os cantos do planeta, definiram que se comunicariam em seis idiomas oficiais: inglês, francês, espanhol, chinês e russo. Em 2015 as Nações Unidas criaram um documento, uma espécie de acordo com diversas nações no mundo visando a melhoria de diversas pessoas no mundo inteiro. As decisões oriundas desse documento têm como objetivo principal determinar o curso das ações globais para acabar com a pobreza, promover o bem-estar para todos, proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas no mundo. Muitos países adotaram a agenda de desenvolvimento sustentável e chegaram a um acordo sobre as mudanças climáticas. Essas ações tomadas em 2015 resultaram nos novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que se baseiam nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

As Nações Unidas, juntamente com os movimentos da Sociedade Civil e outros parceiros, estão empenhados em seguir essa agenda pós 2015. Essa agenda, lançada em setembro de 2015 durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, foi discutida na Assembleia Geral da

ONU, onde os Estados-membros e a sociedade civil negociaram suas contribuições, como a Agenda 2015 trouxe benefícios para os países mais pobres, a ONU decidiu dar continuidade com data prevista de novos investimentos até 2030.

Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, no seu preâmbulo afirma:

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. (Fonte <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030>).

Assim, as Nações Unidas, representadas por todos os países-membros, estão comprometidas com a melhoria do planeta, a erradicação da pobreza e o alcance da paz mundial. De maneira colaborativa todos os países interessados estarão imbuídos na organização de ações que busquem a transformação da sociedade e o encaminhamento de um planeta sustentável e resiliente. O desenvolvimento da educação nos diversos países, bem como teorias inclusivas podem contribuir para os propósitos da ONU, como a erradicação do analfabetismo, da desigualdade social e o favorecimento da paz mundial.

3 A Educação como um dos objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030

O conceito de Educação não é de fácil demarcação, uma vez que ele traz diferentes concepções e uma multiplicidade conceitual pautada em variados autores e em contextos sociais e históricos bastantes diversificados ao longo da história da humanidade. Conforme Ecco e Nagaro (2015):

“Educare”, considerando o sentido original da palavra, significa criar, nutrir, orientar, ensinar, treinar, conduzir o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar. Refere-se à ação do docente sobre o discente, cujo objetivo centra-se no desenvolvimento mental e moral do educando, preparando-o, mediante instrução sistemática, para inserir-se na

sociedade.

Nesse sentido, o conceito de “educar” está restrito ao ato de ensinar centrado na figura do educador que deve fornecer as ferramentas necessárias para que o educando se desenvolva no âmbito social. Essa é uma visão mais tradicional relacionada ao processo da educação. Por outro lado, podemos ter a palavra “educere” que também é originária do latim, contudo com outro significado, etimologicamente refere a extrair, fazer nascer, tirar provocar. Nesse sentido, correspondente à maiêutica socrática em que se pode extrair conhecimento do próprio educando. Nesse aspecto, a educação está relacionada à compreensão que educando tem a respeito de determinado conhecimento. Com essa perspectiva a educação centra-se no interno do educando, ou seja, na construção da sua aprendizagem.

Para Ecco e Nogaró (2015), a educação e humanização são termos indicotomizáveis, pois educar, em síntese, objetiva formar e “transformar” seres humanos, valorizando processos de mudança dos sujeitos, atualizando suas potencialidades, tornando-os humanos. Ademais, concebemos o ato pedagógico como um ato de educar; e o trabalho do educador efetiva-se com e entre seres humanos. Nesse viés dos autores, a educação somente ocorre, quando transforma o ser humano, esse não é mero receptor, sendo mutável ao longo de sua vivência em sociedade. A educação na perspectiva de Ecco e Nogaró (2015) está vinculada à dignidade da pessoa humana que possibilita ao homem criar, produzir, inventar e transformar-se numa constante, compreensão freireana de um ser humano inconcluso, sempre em construção.

Na concepção de Paulo Freire (2015) a prática pedagógica é uma constante construção, já que para ele, o ser humano é um ser inconcluso, sua prática na educação tem como cerne principal o diálogo, pois é através do diálogo que não há espaço para o autoritarismo do professor, oprimindo seus educandos. Para Freire (2015, p. 109), o diálogo é uma questão existencial; através dele cria-se a solidariedade entre o refletir e o agir conforme externaliza:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados

ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Como educador, ele expressa em diversas obras, como “A Pedagogia do Oprimido” que a prática na educação deve ser utilizada através do diálogo, para que se tenha espaço para a democracia e a educação seja libertária no sentido de o educando poder se inventar e reinventar-se no mundo.

A perspectiva de Paulo Freire é bastante inovadora frente a educação tradicional, pois toda construção é realizada com o educador, auxiliando seu educando na construção da sua própria aprendizagem. É uma perspectiva bastante democrática, libertária e humanitária, o que de certa forma, se alinha aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 em relação à educação, ao afirmar: “assegurar educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos.” É também contemplar o diálogo, a democracia e motivar a educação como prática da liberdade, pois só se assegura a inclusão, quando se respeita e se permite que o educando se manifeste nas suas variadas formas de saber, sem que ocorra a castração do seu falar, do seu modo de ser e viver.

Pensar numa educação inclusiva proposta na Agenda 2030, significa acolher as diferenças em cada ser humano, todos são uno na dignidade humana, contudo, se diferenciam no que tange as condições sociais, históricas, culturais e, em alguns casos, biológicas, neurológicas e intelectuais.

Muitos teóricos tratam a educação inclusiva associando apenas a educação especial, contudo, a expressão educação inclusiva tem um sentido muito mais amplo, como se a educação para alunos especiais fosse parte dessa estrutura maior. A educação inclusiva refere-se a inclusão de todas as multiplicidades humanas dentro do seio escolar ou qualquer espaço onde se proponha a construção educacional.

No documento da UNESCO (2009), “Tornar a educação Inclusiva”, é ressaltado que a educação inclusiva de qualidade se baseia o direito de todos- crianças, jovens e adultos- a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas

de aprendizagem e enriqueçam suas vidas. Revela ainda que o termo inclusão está relacionado, em alguns países, como relacionados a atender crianças dentro de determinado sistema educacional. Contudo, internacionalmente, o órgão reconhece que o termo tem sentido muito mais amplo, como uma reforma que acolhe a diversidade entre todos os sujeitos.

Ainscow (2006) compreende que o objetivo da educação inclusiva, é eliminar a exclusão social que resulta de atitude e resposta à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades (VITELLO; MITHAUG, 1998). Assim, parte do princípio que a educação constitui um direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária.

Há uma tendência de se analisar a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a qualquer grupo vulnerável às pressões excludentes. No documento da UNESCO (2009), há a pontuação de se afirmar que a ideia de sustentabilidade conecta a inclusão ao objetivo fundamental da educação: preparar crianças e jovens para formas sustentáveis de vida dentro de comunidades e ambientes sustentáveis. Dessa forma, a educação inclusiva é aquela que atenda todo e qualquer indivíduo, possibilitando-lhe o desenvolvimento de habilidades e competências para o seu crescimento em qualquer contexto comunitário e ambientes sustentáveis. É através da educação que todo ser humano pode exercer seu direito de cidadania, com consciência para transformar seu mundo e o mundo.

Referindo-se à questão de educação equitativa também defendida pelos ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) da Agenda 2030, é importante conceituar o termo “equitativa”, no seu sentido comum. O termo equitativo está relacionado ao “justo”, igualitário, imparcial.

Partindo desse conceito é possível dizer que educação equitativa é uma educação que promove a igualdade para todos. Está vinculado aos objetivos dos ODS em trazer igualdade de condições para todos educandos, no sentido de alcançar uma educação plena em todas as partes do mundo.

No Brasil, em 2003, o Governo Federal criou o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), onde existe o Observatório de Equidade, com objetivo de amparar o governo em diversas áreas, não somente na área de educação. Isso é um avanço para o Brasil, contudo, ainda é insuficiente no que tange à promoção de uma educação equitativa no país.

Quando nos referimos à proposta do Objetivo da ODS, não se pode esquecer da educação ao longo da vida, pois compõe a estrutura do objetivo a ser alcançado para a Agenda 2030. A Unesco (1998) trata da educação ao longo da vida e sinaliza que a educação começa na alfabetização, sendo essa o alicerce da educação básica na qual é essencial para a aprendizagem independente do ser humano. Através de uma alfabetização adequada, bem como uma educação que promova uma aprendizagem de qualidade para o ser humano trazem muitos benefícios na sociedade como: maior participação no mercado de trabalho, melhor saúde, retardamento no matrimônio, melhor alimentação familiar e da criança. Isso tudo reduz a pobreza e traz melhoria de vida para todos que vivem em sociedade.

4 A educação como Direito Humano

Diante de um contexto social no qual o processo de globalização gera uma complexidade de relações interpessoais, culturais, sociais e econômicos, não se pode deixar de sinalizar que esse processo traz resíduos de direitos não alcançados por determinados grupos sociais. Pensar a educação como direito humano é diferente de pensar educação para os direitos humanos. No primeiro caso, a educação é vista como um direito inerente a todo e qualquer ser humano; no segundo caso, educação para os direitos humanos, tem-se uma estrutura educacional voltada a preparar o ser humano para lidar com os direitos humanos. No campo jurídico, Gorczeski (2005) conceitua os Direitos Humanos como:

Trata-se de uma forma abreviada e genérica de se referir a um conjunto de exigências e enunciados jurídicos que são superiores aos demais direitos, quer por entendermos que estão garantidos por normas jurídicas superiores, quer por entendermos que são direitos inerentes ao homem. Inerentes no sentido de que não

são meras concessões da sociedade política, mas nascem com o homem, fazem parte da natureza humana e da dignidade que lhe é intrínseca; e são fundamentais, por que sem eles o homem não é capaz de existir, de se desenvolver e participar plenamente da vida: e são universais, porque exigíveis de qualquer autoridade política em qualquer lugar. Eles representam as condições mínimas necessárias para uma vida digna. (GORCZEWSKI, 2005, p. 17).

Considerar a educação como um direito humano é compreender que a educação compõe um rol de necessidades humanas e sem ela o ser humano não tem como ter as condições mínimas e necessárias para interagir, participar e buscar outros direitos no seio da sociedade. Quando o ser humano ingressa na sociedade traz intrinsecamente direitos inalienáveis, Santos (2012) denomina de indivíduo quem detém esses direitos, mas além de direitos inalienáveis, é pleno de prerrogativas sociais. Ele está implicitamente tratando de questões que remetem aos Direitos Humanos.

A educação é essencial a vida humana e esse direito é protegido pelas normas jurídicas no âmbito internacional, bem como no âmbito das normas jurídicas nacionais. O que é de extrema relevância para o desenvolvimento sustentável previsto na Agenda 2030 da ONU e a constatação inequívoca da defesa da educação como um direito humano defendido ao longo da história do homem nos palcos internacionais e nacionais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos no artigo 26, assegura o direito a educação, abordando:

Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito. (Fonte: <https://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html>)

Ao afirmar que todos têm direito à educação, está subjacente de que o direito à educação é um direito universal incontestável, embora muitos Estados ainda não reconheçam esse direito de forma a contribuir para a erradicação do analfabetismo e nem eliminar a desigualdade

social. No ordenamento jurídico brasileiro o direito à educação compõe o rol de direitos fundamentais. Como direito fundamental ele é um direito indisponível, de forma que o Estado brasileiro tem o dever de assegurar e propiciar mecanismo para o exercício desse direito.

Com a constituinte de 1988, a Carta Magna brasileira reconheceu esse direito à educação, como fundamental no seu art. 6º no qual afirma: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição.”

Nesse artigo é visível a classificação da educação como direito social, contudo no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, temos a educação como um dever do Estado, da família, incentivada com a colaboração da sociedade. Nesse artigo, ela também é vista como exercício da cidadania. Através da educação que a cidadania pode ser exercida, na construção da educação que se constrói o cidadão. No seu texto, “As Cidadanias Mutiladas”, Santos (1997, p. 133) afirma: “Ser cidadão, perdoe-nos os que cultuam o direito, é ser como o estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o estado.” Através da cidadania que se pode combater as injustiças sociais, as desigualdades entre os indivíduos.

O Estado através de suas políticas públicas tem um papel preponderante na oferta da educação, no entanto, o que se observa é que a política educacional brasileira não contemplou, desde os tempos da Brasil colônia até os dias atuais, o seu papel de propiciar uma educação inclusiva, uma educação equitativa, educação de qualidade e ao longo da vida como traz o quarto objetivo do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030. Nessa perspectiva, o Brasil ficará atrás de muitos países no cumprimento dessa agenda internacional, uma vez que o legado deixado nos dias atuais em relação ao desenvolvimento da educação é de recuo no tempo, no qual direitos estão sendo retirados, suprimidos, omitidos pelo poder estatal.

5 Conclusão

O mundo urge de um novo paradigma de inclusão de todos os seres humanos. As propostas da ONU nos seus objetivos de

promoverem a erradicação da pobreza, trazer novos parâmetros da educação, promovendo a inclusão de todos através de uma educação de qualidade, possibilitam a exclusão do preconceito e todo tipo de discriminação social e racial, seja no plano internacional ou nacional. É notório que a tendência mundial é de medidas de universalização planetária sem deixar de respeitar as diferenças entre as pessoas e de cada povo. A educação com qualidade não permite que a opressão do poder estrangule a sobrevivência de pessoas mais vulneráveis na sociedade. A educação promove a consciência não somente de um só indivíduo, como ela traz a consciência para um mundo sem discriminação, bem como avanços de paradigmas mais humanizados, não deixando também de contribuir com todos os avanços tecnológicos que proporcionem uma vida planetária mais digna para todos.

Recordando do ensinamento freireano (2015), “o homem é um ser inconcluso”, dessa forma, a reflexão não se esgota por aqui, pois somos eternos construtores de novas visões de mundo. É preciso pesquisar e aprender mais, para nos construirmos nessa impermanência que é a vida, trazendo contribuições para um mundo mais digno para todo ser humano.

Referências

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. **Improving Schools, Developing Inclusion**. Londres: Routledge Falmer, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSELHO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33797-cdes>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

ECCO, Idanir; NAGARO, Arnaldo. **Educação em Paulo Freire como processo de humanização**. Educere XII Congresso Nacional de Educação. In: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf.

DELORS, Jacques (org.). Educação: **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

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

GORCZEWSKI, Clovis. **Direitos Humanos dos primórdios da humanidade ao Brasil**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2005, 120p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4. ed. p. 43-44.

MESQUITA, Mary Lúcia; RAMOS, Sâmia R; SANTOS, Silvana M. M. **Contribuições à criticado preconceito no debate do Serviço Social** In: MUSTAFÁ, Alexandra M. (org.) Presença Ética vol. 1-anuario filosófico-social do GEPE-UFPE. Recife: UNIPRESS Gráfica e Editorado .NE, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso em: 15 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 15 maio 2019.

OSMAR, Fávero e WINDYZ, Ferreira. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília UNESCO, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma nova globalização do pensamento único consciência universal**. Rio de Janeiro, Record, 2017.

SANTOS, Milton. **Espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **As cidadanias mutiladas**. In: Preconceito. São Paulo; Imprensa Oficial do Estado. 1996/1997, p. 133.

UNIDOS PARA OS DIREITOS HUMANOS. <https://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html>. Acesso em: 30 jul. 2020.

VITELLO, S. J.; MITHAUG, D. E. (Eds.). **Inclusive schooling: national and international perspectives**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROTAGONISMO INVISÍVEL DAS CLASSES MULTISSERIIDAS

Solange Balisa Costa¹

Cláudia Batista da Silva²

Marinêz Luz da Silva Nascimento³

1 Introdução

O fenômeno educacional das classes multisseriadas ou unidocentes definida pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem, normalmente agrupadas em anos/série em uma mesma turma, onde na maioria das vezes é submetida à responsabilidade de um único professor. Esta realidade tem sido um marco histórico quanto à oferta do direito à educação aos povos que vivem no campo. No entanto, elas estão sendo extintas progressivamente diante novas políticas educacionais voltadas para nucleação escolar.

Nesse sentido, o presente artigo traz algumas reflexões sobre a Educação do Campo no contexto das Classes Multisseriadas que apesar do processo contínuo de nucleação ainda prevalecem. Neste sentido, objetivamos compreender a relevância da permanência da escola

-
- 1 Mestranda do programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC/ UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: solbalisa@hotmail.com
 - 2 Mestranda do programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC/ UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail: silvaclaudia64@yahoo.com
 - 3 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Cordeiros. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC/UESB/BA, com registro no CNPQ. E-mail:airthonamor@hotmail.com

unidocente na comunidade campesina. Tomamos por base uma escola multisseriada da zona rural em um município baiano e localizada em território quilombola as margens do Rio São Francisco. Este estudo teve como propósito investigar quais os impactos educacionais numa escola do campo e como a aprendizagem acontece em turma multisseriada diante da sua especificidade. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, por ser uma pesquisa que nas ciências sociais se preocupa com aquilo que não pode ser quantificado, e de natureza exploratória por proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007).

Sabemos que a Educação do Campo na história do nosso país foi pensada como uma educação inferior, sobrepondo a educação urbana que durante muitos anos, mesmo após ser citada como direito na Constituição Federal, ainda não acontece a contento em todas as regiões do Brasil (ARROYO 1999). E mesmo hoje esse descaso permanece, embora com menos frequência, uma vez que os estudos acerca da Educação do Campo são bem poucos em relação aos demais, considerando que o campo é local de subsistência à toda população. Prova disso, são acervos limitados, as condições de trabalho que envolve o educador do campo, bem como a organização dos espaços, o atendimento às unidades escolares e o gerenciamento do sistema de ensino.

Dentro desse contexto, a escola multisseriada é a mais fragilizada, pois fica isolada, geralmente distante do centro urbano. Além disso, por ser considerada no cenário educacional de baixa escala, e atender a um público menor, suas especificidades são pouco discutidas no cenário das políticas públicas e universidades, em acervos e documentários. No que tange aos aspectos teóricos práticos, as discussões são limitadas, visto que a intenção do Governo Federal é extinguir gradativamente a escola multisseriada, em contrapartida não oferece condições favoráveis para formação de Pólos educacionais que garantam uma educação digna a essas populações. No Brasil, aumenta a cada dia a política de extinção das escolas unidocentes, e não foi diferente no município pesquisado⁴, pois em 2017, no desenvolver desse trabalho, foram nucleadas 16

4 Refere a cidade de onde pertence a escola multisseriada pesquisada

escolas unidocentes restando apenas uma, a escola pesquisada, que resistiu a esse processo pela sua história e referência ao território em que se localiza.

Diante disso, este trabalho buscou analisar como acontece a formação dos sujeitos de classe multisseriada da Educação do Campo em parceria com a comunidade escolar. Pensando em fortalecer essa parceria no lócus da pesquisa e consequentemente proporcionar aprendizagem dos sujeitos, e por se tratar uma pesquisa ação, foi pensado numa proposta de intervenção por meio de encontros interativos com os sujeitos da pesquisa. Esta ação se fez necessária por se tratar de uma escola unidocente, onde o professor tem extrema necessidade de um apoio maior de todos os segmentos envolvidos: pais ou responsáveis, agentes comunitários e equipe educacional. Os resultados foram surpreendentes ao perceber o protagonismo da escola multisseriada presente no contexto da comunidade e a força que exerce na formação dos sujeitos e na conquista dos direitos sociais.

2 A organização da educação do campo enquanto modalidade - breve abordagem sobre o currículo da educação do/no campo

Para entender o que hoje denominamos de Educação do Campo, faz-se necessário retomar algumas características implementadas nas escolas denominadas de escolas rurais ao longo da história. Durante muitos anos, o currículo das escolas rurais foi baseado em pedagogias tradicionais, tendo a figura do professor como centro e como único detentor do saber. O ensino era meramente técnico e não levavam em conta as especificidades do meio, desrespeitando a cultura, o tempo e o espaço dos povos camponeses.

Nesse sistema, os conteúdos eram alheios à realidade do aluno com um modelo que valorizava a cultura urbano-industrial. A relação professor-aluno era marcada pela passividade didática sem possibilidades de expressar qualquer conhecimento de sua práxis cotidiana.

Esse tipo de educação foi instituído na época do Brasil império e foi difundido como “escolinha da roça”, que satisfazia ao contexto político e econômico da época às bases da monocultura, do latifundiário e escravidão da época. Tinha como objetivo o ensino das primeiras

letras, ou seja, que o aluno aprendesse a escrever o nome e fazer os primeiros cálculos.

Esse sistema de ensino deu origem o que chamamos de classes multisseriadas forjado nos moldes do Método Lancaster, devido o baixo número de alunos com a mesma escolaridade e idade. Assim, era comum encontrar na mesma classe alunos em níveis de aprendizagem diferentes sob o domínio de um único professor.

No processo de transição do Brasil império para Brasil República, a “escolinha da roça” também ganhou uma nova denominação, “escola rural”. Mas ainda não conseguiu mudar o seu contexto. De acordo com Batista (2008), a educação dos povos do campo era tratada na legislação educacional como educação rural, implementada de forma esporádica, sendo alvos de objetos de campanhas, projetos esparsos pontuais sem continuidade no próximo governo, e continuando assim sem considerar a realidade do campo.

A escola do campo surge mais tarde, a fim de romper com esse tipo de educação que regia quase todas as escolas rurais da época. A década de 1970 foi marcada pela luta dos movimentos sociais do campo que teve como pauta prioritária de suas reivindicações a luta pela terra, pelo trabalho e por uma educação digna. Vale ressaltar que foram mais 30 anos de luta para que a educação do campo fizesse parte das políticas públicas, voltadas às comunidades do campo. Lembrando que foi somente a partir da Constituição de 1988 que a legislação brasileira passou a contemplar em sua legislação as especificidades das populações do campo. Alguns anos depois, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que estabelece na em seu artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo

do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

A partir desse contexto, começou a mobilização social para consolidar o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, a fim de garantir o direito ao respeito e a adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Deste modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), estabelece uma base comum para todas as regiões do país podendo assim os sistemas, federal, estaduais e municipais de ensino, fazerem a adequação da educação, sobretudo, do calendário escolar às peculiaridades dos modos vida do povo do campo e de cada região.

3 O árduo processo de nucleação de escolas unidocentes do campo

A educação é reconhecida como direito fundamental social expresso no art. 6º da Constituição Federal e nos art. 205 a 208. É dever do Estado e da família essa oferta para que todos possam estar aptos a exercer a sua cidadania com dignidade.

Portanto, todos sem distinção de raça, credo, grupo social ou qualquer que seja sua diferença têm o mesmo direito a educação. Os marcos legais da Educação do Campo em sua árdua trajetória vêm reafirmar isso, e, assegurar que os povos do campo tenham a oportunidade de cursar a Educação Básica no meio em que vive. Destarte, Caldart (2002, p.26), diz que as políticas públicas devem garantir ao povo do campo uma educação que seja no e do campo: “No; o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura a as suas necessidades humanas e sociais.”

Nesse sentido a LDB nº 9394/96, o CNE/CNB nº 1/2002 que asseguram aos filhos dos trabalhadores rurais escolas no e do campo. Todavia, no artigo 23 da LDB, difere inúmeras possibilidades para a organização do ensino ao afirmar que a Educação Básica poderá organiza-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na

idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Entretanto, há contradições e brechas na legislação vigente, uma vez que o Plano Nacional de Educação (PNE) indica como meta “[...] a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes [...]”. Lembra ainda como uma das metas e objetivos para o ensino fundamental “associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escola de, pelo menos, quatro séries completas” (PNE, 2000, p. 26). Deste modo, ficam subestimados os direitos alcançados ao longo da história.

Partindo dessa brecha, o município pesquisado vem nucleando um número expressivo de escolas unidocentes, visto que o território campesino é muito extenso. Embora haja regulamentações para esse procedimento, nota-se que ainda falta um planejamento prévio que garanta a execução desse processo em comum acordo com a comunidade, sem causar transtornos e danos para as populações do campo. Para entender melhor, há vinte anos, existiam 80 escolas unidocentes. No ano de 2013 com Universalização do transporte escolar começou-se o processo de nucleação de forma gradativa. Em 2015 restavam 22 e em 2019 apenas 1 (uma). O censo escolar de 2019 apresenta a rede municipal do município pesquisado composta por 14,994 alunos distribuídos em 53 escolas sendo 27 do campo.

Segundo Caldart (2002) o projeto educativo da Educação do Campo é construído coletivamente no contexto de aprendizagens oriundo da resistência e das lutas e visa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na sociedade de que faz parte. Dessa forma, o espaço escolar é um espaço de diálogo, construção de conhecimento, identidade, partilha de ideias e de planejamento de ações. Com a nucleação das Escolas, as comunidades sentem-se enfraquecidas e muitas delas, descaracterizadas por entender que Escola do campo remetem à sua identidade.

É preciso pensar a Educação do campo desde os aspectos culturais até os políticos pedagógicos. Assim Kolling, Nery e Molina (1999) sabiamente afirmam que o entendimento que temos sobre educação do campo não pode ser “fechada” somente no assunto, na

medida em que devemos levar em conta muitos outros aspectos e condições que irão favorecer a educação dos povos do campo, para que possam compreender as diferenças existentes entre os vários povos que compõem a sociedade e sejam capazes de resistir a toda e qualquer interferência que possa oprimi-los e fazer-lhes pensar que são inferiores, mas lutar por uma educação digna de modo a atender a realidade em que vive.

4 O protagonismo invisível revelado na pesquisa

A instituição pesquisada foi fundada no ano de 1990 e localiza-se no Quilombo Barrinha, à margem esquerda do Rio São Francisco, há 6 km da cidade. A escola que já funcionou em diversos espaços improvisados; somente em 2005, com ajuda das famílias doando materiais de construção em parceria com Prefeitura Municipal é que foi construído o prédio atual.



A comunidade é formada por aproximadamente 60 famílias de classe menos favorecidas que sobrevivem da pesca e do turismo por meio dos bares visitados durante o ano, e, algumas são agricultores familiares de pequena propriedade. Extrai o sustento da família por meio do trabalho do campo e da pesca, sendo que 70% das famílias se beneficiam do Programa Bolsa família do Governo Federal.

A escola atende os níveis: Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sob a responsabilidade de um único professor o que caracteriza assim Escola multisseriada/ Unidocente, com apenas um profissional de apoio. Segundo o censo escolar de 2018 (ano da pesquisa), a escola contou com 40 alunos matriculados, divididos em dois turnos, sendo o matutino o mais complexo, pois atende a educação infantil com creche, I período e II período com o 1º, 2º e 3º ano, nesse caso a professora trabalha com 5 turmas em uma mesma classe. A tarde, 4º e 5º ano de escolaridade. Para dar conta dessa especificidade, é preciso ter uma docente com muita maestria que possa entender o

processo e vestir a camisa da Educação do Campo.

A comunidade Quilombo Barrinha do São do Francisco é pequena, mas muito visitada por turistas pela existência de bares à beira do rio. Não possui igreja nem outra instituição que merece destaque. Por isso, as atividades culturais e religiosas acontecem na escola. Os eventos existentes na comunidade são aqueles que a escola promove. Percebemos na pesquisa que a escola São Francisco é sinal de resistência na educação do campo e se potencializa pela identidade quilombola. A comunidade é bem articulada em parceria com a escola e Associação Quilombola de Moradores.

Para conhecer melhor o lócus da pesquisa, foram realizadas entrevistas com os sujeitos da comunidade escolar. A primeira a ser entrevistada foi a Professora Cristina Nascimento dos Santos, lotada há 18 anos na escola com 20 de anos de profissão, sendo efetiva no município. A mesma tem 47 anos de idade, mãe de 3 filhos e 2 netos. É uma grande guerreira e símbolo de liderança na comunidade. Possui graduação em Normal Superior, com especialização em Psicopedagogia e inclui no seu currículo formações continuadas através de jornadas pedagógicas, cursos na área de Educação do Campo e Diversidade Étnico racial, bem como Formação continuada em Alfabetização e Letramento. Possui ainda uma larga experiência em classes multisseriadas, sendo uma das professoras de referência nessa modalidade segundo a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação, pelo fato de ter bons resultados no processo de alfabetização dos alunos constatados nas atas de resultados finais nos arquivos da escola.

A comunidade tem um carinho e respeito muito grande por essa professora, visto que todas as conquistas da comunidade foram advindas por intermédio dela, tais como: construção do próprio prédio escolar, implementação da associação de moradores, atualmente denominada de Associação Quilombola da Barrinha, atendimento médico na comunidade a cada 2 meses, com Plantão Médico com várias especialidades (Clínico Geral,



Fisioterapeuta, Psicólogo, Oftalmologista e Dentista), poço artesiano, pavimentação com calçamento da rua principal, instalação de energia elétrica, inclusive para outra comunidade próxima através do Programa Luz para todos, no ano de 2010, construção de 23 casas por meio da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) em 2012, entre outras ações de benefício às famílias da comunidade. A professora Cristina passa o dia na comunidade e no intervalo de almoço visita às famílias e almoça com elas e ainda é responsável pela liberação da água do poço artesiano para a comunidade, pois é a mesma que liga a bomba para encher os reservatórios, além de diversas atividades culturais e religiosas lideradas por ela na comunidade. Nota-se uma sobrecarga de trabalho ao professor unidocente, nestes termos, Hage (2010, p.27) afirma que “[...] os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas Escolas multisseriadas, como: faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor etc”.

Deste modo, foi perceptível na entrevista, a participação ativa da professora que mesmo sendo a única docente da escola, consegue desdobrar-se e contribuir nas ações comunitárias, dando atenção às famílias, à luz dos nossos grandes inspiradores como Paulo Freire: “onde quer



que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 2001, p. 85).. Em sua fala, (Cristina, 2018) afirma: “Para trabalhar no campo, o professor precisa sentir-se parte da comunidade”. De fato, essa questão faz toda diferença na Educação do/no Campo. Para esta localidade, a Professora Cristina Nascimento é uma grande líder, Caldart (2002, p.132) pontua que “Ser educador do campo é ajudar a construir com cada sujeito uma pedagogia capaz de formá-lo, como ser humano e como sujeito social; uma pedagogia que se desenvolva nas diversas práticas que compõe o cotidiano deste povo, incluindo a escola.”, os pais afirmam que ela é revolucionária e além de docente que ensina as crianças, ainda colabora

com a comunidade, ajudando as famílias.

Depois foram entrevistadas duas mães de alunos, que na análise de suas falas demonstram a relevância que a escola tem na comunidade. Na entrevista, as mães responderam com muita convicção ao serem questionadas sobre o que a escola representa para a comunidade:

Mãe 1: “A escola é tudo. Se tirar a escola é o fim de tudo, acaba com a nossa vida”. Mãe 2: “Ave Maria! A escola é um paraíso. Tudo de bom, principalmente a professora, ela é mãe, é tudo, já faz parte da comunidade...”.

Diante disso, percebe-se como a escola é importante e os significados que possui para a vitalidade da comunidade, sendo seu centro de referência e direcionamento. Para entender como os alunos percebem a escola na comunidade, foram entrevistados dois alunos do 5º ano, sendo 1 com 10 anos de idade e outro de 12 anos. Necessário se faz esclarecer aqui, que as crianças foram entrevistadas mediante autorização dos pais. Sendo assim, ao questionar os alunos entrevistados sobre o que precisa melhorar na escola e na comunidade, as mesmas sugeriram melhoria na qualidade da merenda, mais livros... Já os pais neste mesmo questionamento querem mais segurança e saúde. Os alunos em suas respostas afirmam gostar muito da escola e não gostariam de ter que sair para a escola da cidade, onde são encaminhados para os anos de escolaridade seguinte; que mesmo não vindo a estudar nessa escola, fazem questão de continuarem participando dos eventos da comunidade e também da escola que não saem do coração deles.

Por último foi entrevistado Seu José, como é chamado na comunidade, de 79 anos, que sempre morou na comunidade e atua como líder, sendo um dos primeiros moradores da localidade, foi pescador, hoje é aposentado, mora vizinho à escola onde todos os seus netos estudaram. Ele lamenta não ter tido a oportunidade de estudar na vida, por isso está sempre apoiando a escola no que ela desenvolve. Ele que tem a visão externa da escola, afirma que sente muito pela desvalorização do trabalho docente por parte de algumas famílias que não colaboram com a professora.

A professora é que está trazendo as coisas para a comunidade, é bem pouco, deviam ajudar mais ter consideração e mais consciência, eu não queria está no lugar dela, as crianças dão

muito trabalho. (Seu José, 2018)

Dessa forma, podemos notar a ausência da família no que diz respeito ao apoio na aprendizagem das crianças, é nítido que, Seu José reconhece o esforço da professora nos trabalhos comunitários. Realmente, nos encontros com as crianças, notamos que o ritmo é cansativo pela diversidade do trabalho em sala aula típica de uma classe multisseriada com suas inúmeras especificidades.



As analisar os dados da pesquisa deu para perceber que a escola se organiza com parcerias frequentes e promove ações, nesse sentido, incluindo projetos diversos e atividades culturais que venham fortalecer a autoestima dos alunos e o seu desenvolvimento psicomotor, favorecendo a permanência e o sucesso escolar. Entre esses, estão a capoeira, palestras e plantão médico com equipe da saúde, oficinas do Programa Mais Educação implantado na escola, entre outras.

Diante de tudo isso, ainda é um desafio muito grande para a professora: organizar o seu trabalho pedagógico e conseguir alfabetizar numa sala multisseriada que atende da educação infantil até segundo ciclo do ensino fundamental. Segundo Freitas [...] quanto menos resistência houver maior será o avanço das políticas neoliberais. (FREITAS, 1995 apud SANTOS, 2011, p. 17); o exemplo dessa professora mostra a resistência no compete para a garantia da educação para as crianças da comunidade da Barrinha, no entanto não resiste à sobrecarga de trabalho a qual é submetida.

Nesse contexto, foi observado também o desenvolvimento das atividades pedagógicas onde a professora faz o planejamento sozinha, por não ter garantido carga horária para as atividades complementares-ACs, típico da escola unidocente, para Hage,

no caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multisserie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma. (HAGE,

2006, p. 4).

Além da quantidade de registros pedagógicos para a organização do trabalho exigidos pelo órgão gerenciador a Secretaria Municipal de Educação este professor não tem acompanhamento pedagógico permanente da coordenação devido questão logística da Secretaria de Educação

Contudo, com a sua larga experiência de 20 anos de docência e dedicação exclusiva, ela vem conseguindo bons resultados, ao considerarmos todo o seu contexto. A professora possui uma dinâmica de trabalho que vem dando certo com algumas ideias discutidas nas formações continua a qual fez parte na sua trajetória profissional. Organiza o trabalho pedagógico em sala com grupos formados por diferentes níveis de aprendizagens, em espaço escolar bem organizado, com variados recursos, apesar de a sala ser ainda pequena para a demanda. Entretanto, a mesma afirma que se tivesse 100% de participação dos pais, acredita que seu resultado também seria 100% favorável.

Para fortalecer a o trabalho pedagógico existente na escola e reafirmar o compromisso da parceria escola, família e comunidade foi realizado 3 encontros com comunidade escolar. Estes foram dinamizados com atividades de integração, diálogos e reflexão, exibição de vídeos que foram enriquecedores para todos os participantes que relataram a sua satisfação em mais esse momento propiciado pela educação escolar.

5 Considerações finais

A pesquisa realizada na Escola São Francisco, mostrou a relevância da Escola do campo e o entendimento de como acontece a aprendizagem na escola unidocente com classe

multisseriada. É possível haver bons resultados desde que haja parceria entre as partes interessadas: família/escola/comunidade e comprometimento do professor docente no processo de ensino. Para que essa parceria aconteça, o espaço escolar precisa ser acolhedor e promover ações que integrem cada um dos responsáveis com seus papéis específicos. De fato, a escola São Francisco já promove ações de parceria que estão inseridas no planejamento da escola.

Durante a execução do projeto foi possível constatar o

envolvimento da Professora Cristina que faz toda diferença em seu trabalho, pois não mede esforços para atender as especificidades da Educação do Campo indo além dos muros da escola. Sua metodologia se adequa ao sistema multisseriado dando conta das atividades previstas para cada ano tendo uma organização sistemática do espaço da sala de aula. É impressionante a sua dedicação ao ensino e comprometimento com a comunidade escolar, uma vez que a escola existe até hoje por causa da sua luta e permanência no campo a frente da instituição.

Sabemos que participar é fazer parte. E a escola é também é lugar onde se forma os cidadãos e podem também proporcionar esse aprendizado tanto com crianças quanto a seus familiares. Ao longo da pesquisa, percebemos que a grande maioria das famílias se faz presente na escola, porém os familiares responsáveis ainda não conseguem ver de que forma poderiam participar da vida escolar dos filhos, Por isso foi válida a proposta de intervenção onde os encontros realizados serviram de orientação às famílias quanto ao acompanhamento da vida escolar de seus filhos.

Com esse trabalho, conclui-se que a escola pesquisada é uma sobrevivente do processo de nucleação de escolas unidocentes do município até o ano de 2019. Os motivos pelos quais ainda permanece em efetivo exercício, se dá pelo trabalho que desenvolve na formação dos sujeitos e a forte articulação com a comunidade. A escola oferece oportunidades para a participação dos pais no processo educacional, uma vez que acontecem outros projetos de cunho social, como plantão médico (a cada dois meses), projetos culturais como a capoeira, saúde bucal, entre outros, mas acreditamos que novos projetos são sempre bem vindos para que os pais possam colaborar ainda mais com a escola.

Mesmo diante de tempos difíceis na Educação do Campo em nosso país no cenário das políticas públicas em meio a negação de tantos direitos conquistados ao longo da história, não devemos deixar a margem a luta por uma educação do campo, que seja digna, com respeito e qualidade, jamais devemos perder o estímulo quando a causa é justa e coletiva por um mundo melhor pra se viver.

Esta pesquisa não acaba por aqui, ela dá margem para que outras sejam realizadas, entendemos que faz-se necessário, desvelar como as comunidades que passaram pelo processo da nucleação escolar estão

e qual impacto a mesma tem causado na aprendizagem das crianças que saíram de suas comunidades, direcionadas para escolas de maior porte, com “intenções” de resultados favoráveis no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAGÃO, Márcia Cristina da Cruz. **A educação do campo e o Programa Escola Ativa: uma análise do Programa em escolas sergipanas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4 .ed. Petrópolis: Vozes, 2009

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária- Pronera. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.

CALDART, Roseli Salete. Teses sobre a pedagogia do Movimento.

In: ITERRA. **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária: texto de estudo**. São Paulo: ITERRA, 2006 .p.137-149.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém, 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo: memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. **Neoliberalismo e educação: interferências das reformas educacionais nas classes multisseriadas**. In: ENCONTRO... Florianópolis-SC, Brasil, 11 a 14 abr. 2011.

EDUCAÇÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO

"[...] gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas de operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado".

(Theodor W. Adorno – Educação: para quê?)

